

RAPPORT 424

2015

Musik i grundskolan

En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9



Skolverket

Musik i grundskolan

En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9

Beställningsuppgifter:

Fritzes kundservice

106 47 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

E-postadress: skolverket@fritzes.se

ISSN: 1103-2421

ISRN: SKOLV-R-424-SE

Beställningsnummer: 15:1482

Omslagsfoto: Anna Molander

Grafisk produktion: AB Typoform

Tryck: Elanders Sverige AB, 2015

Upplaga: 1 000 ex

Skolverket, Stockholm, 2015

Förord

Inför verksamhetsåret 2011 initierade Skolverket en utvärdering av ämnena bild, musik och slöjd i grundskolan med fokus på årskurs 6 och 9. Bakgrunden till utvärderingen är myndighetens behov av kunskap om hur undervisningen fungerar i skolans olika ämnen och utvärderingen syftar till att ge en bild av både styrkor och utmaningar i ämnena bild, musik och slöjd. Utvärderingens underlag utgörs av enkätdata samt data från fördjupningsstudier bestående av bland annat intervjuer, klassrumsobservationer och elevarbeten. Utvärderingen har genomförts i nära samarbete med forskare. Dessa ansvarade för genomförandet av fördjupningsstudierna i respektive ämne samt för sammanställning och analys av utvärderingens samlade resultat i en ämnesrapport för respektive ämne. I Skolverkets projektgrupp har följande medarbetare ingått under projektets olika faser: Karin Agélii, Maria Axelsson, Jonas Bjermo, Sandra Gecer, Daniel Gustafsson, Jonas Höijer, Caroline Klingenstierna, Oscar Oelrich och Hanna Österlund (projektledare). Professor emeritus Gunnar Åsén har varit anlitad som expert i projektet. En extern referensgrupp av forskare bestående av Cecilia Ferm vid Luleå tekniska universitet, Eva Georgii-Hemming vid Örebro universitet och Olle Zandén vid Linnéuniversitetet har bidragit med viktiga synpunkter bland annat i det avslutande arbetet med denna rapport. Skolverkets sammanfattning och slutsatser från utvärderingen redovisas i rapporten *Bild, musik och slöjd i grundskolan – en sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*.

I föreliggande rapport redovisas resultatet från utvärderingen av ämnet musik. Claes Ericsson, professor i utbildningsvetenskap vid sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad har varit huvudansvarig för utvärderingen av musikämnet och deltog även i de inledande föreberedelserna för utvärderingen. Monica Lindgren, professor i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet anlätades av Skolverket från och med hösten 2012.

Claes Ericsson och Monica Lindgren har författat rapporten om musik och svarar självständigt för de resonemang och slutsatser som framförs i rapporten. Skolverket har skrivit rapportens inledande delar (1.1–2 samt 1.4) och har bidragit i framtagandet av rapportens tabeller och figurer samt granskat redovisningen av enkätresultaten.

Rapporten vänder sig framförallt till musiklärare, lärarutbildare och lärarstudenter i musik.

Ett stort tack riktas till de elever, lärare och rektorer som besvarat enkäter eller deltagit i intervjuer och observationer inom ramen för utvärderingen!

Stockholm september 2015

Anna Ekström
Generaldirektör

Hanna Österlund
Projektledare

Innehåll

Sammanfattning 7

1. Inledning 11

- 1.1 Utvärderingens syfte och utgångspunkter 12
- 1.2 Utvärderingens uppläggning och genomförande 14
- 1.3 Fördjupningsstudien i musik 16
- 1.4 Rapportupplägg 19

2. Kursplanen i musik – en jämförelse mellan Lgr 11 och Kpl 2000 21

- 2.1 Formuleringar kring syfte 22
- 2.2 Formuleringar kring innehåll 24
- 2.3 Formuleringar kring kunskapskrav och bedömning 25
- 2.4 Huvudsakliga skillnader mellan kursplanerna – en sammanfattning 25

3. Förutsättningarna för musikämnet 27

- 3.1 Musikundervisningens organisering 28
- 3.2 Musiklärarnas kön, utbildning och undervisningsämnen 33
- 3.3 Musiklärarnas ämneskonceptioner och uppfattningar om undervisningen i musik 33
- 3.4 Musiklärarens uppfattning om de nya kursplanerna i musik 39
- 3.6 Elevernas attityder till musikämnet 44
- 3.7 Elevers fritid och hemmiljö 49
- 3.8 Resurser, lokaler och utrustning 52
- 3.9 Musikämnets villkor på skolan 56
- 3.10 Sammanfattning av kapitel 3 63

4. Undervisningsprocesserna i musikämnet	65
4.1. Musikundervisningens innehåll	66
4.2 Undervisningens genomförande	82
4.4 Lärares återkoppling och bedömning av elever	103
4.5 Sammanfattning av kapitel 4	110
5. Resultaten i musikämnet	113
5.1 Lärares betygssättning och elevernas resultat	114
5.2 Betyg	127
5.3 Sammanfattning av kapitel 5	136
6. Fördjupningsstudien i musik	139
6.1 Ensemblespel	140
6.2 Musicerande eller färdighetsträning	156
6.3 Redovisning och bedömning	160
6.4 Varför musikundervisning?	173
6.5 Genus	180
6.6 Elevers bakgrund	183
6.7 Specialiserad musikundervisning	186
6.8 Gemensam sång	192
6.9 Digitala redskap	201
7. Avslutande diskussion	205
7.1 Några angelägna diskussionsteman	206
7.2 Mot en ny ämneskonception?	219
Referenser	221

Sammanfattning

Musikämnet är ett ämne som både lärare och elever trivs med. Lärarna tycker att det är krävande men också roligt att undervisa i musik. Eleverna har en positiv inställning till musikämnet och anser även att de har bra lärare. Trivselen med musikämnet överensstämmer med utfallet i Skolverkets utvärdering från 2003 (NU-03) där ämnet uppfattades på ett liknande sätt av lärare och elever.

Lgr 11 har enligt lärarna i enkätstudien haft genomslag i undervisningen till skillnad från NU-03 där en slutsats var att styrdokumentet bara hade marginell betydelse. I stället ansågs lärarna tillsammans med eleverna skapa sin egen läroplan. För vissa aktiviteter ger dock fördjupningsstudien och även enkätstudien andra signaler. Musikskapande, improvisation, samtal om eller analys av musik och användandet av digitala verktyg förekommer mycket sparsamt och vid vissa skolor i fördjupningsstudien inte alls. Detta styrks också av enkätstudien där en fråga om vilket centralt innehåll man arbetade med visade att dessa områden var eftersatta. Men i bedömningen av elevernas kunskaper och i betygssättningen har kunskapskraven fått ett ganska starkt genomslag och med utgångspunkt i fördjupningsstudien också en klart styrande funktion.

Resurserna i musikämnet anses vara överlag bra. Det lärarna upplever som störst hinder för goda resultat är gruppstorlekarna och i viss mån tillgången på grupprum, men variationen är stor. Det finns skolor där undervisningen bedrivs i smågrupper med omkring tio elever per grupp, men också skolor där undervisningen bedrivs i grupper om 25–30 elever. I lärarintervjuerna vid fördjupningsskolorna förde samtliga lärare som arbetar med stora grupper fram detta som det största hindret för goda resultat. Tillgången till instrument verkar vara god. Både enkätstudien och fördjupningsstudien bekräftar detta. Det finns ofta klassuppsättningar av gitarrer och ett antal keyboards i varje musiksäl, men också trumset (även digitala) och elbasar. Det är emellertid sämre ställt med digital utrustning för musikskapande såsom datorer, surfplattor och sequencerprogram.

Den dominerande aktiviteten i musikundervisningen är enligt enkätundersökningen ensemblespel i rock- och poptraditionen samt lärande om musikens byggstenar. Fördjupningsstudien bekräftar detta med viss reservation eftersom aktiviteten vid flera av skolorna mera var färdighetsträning än musicerande. Möjligtvis kan denna färdighetsträning ses som lärande om musikens byggstenar. Ensemblespelet genomförs både i smågrupper och i klassensemble, men det är vanligast med spel i smågrupper. Såväl enkäten som fördjupningsstudien visar också att samtal och analys av musik, musiklyssning och gestaltning av egna tankar i musik är mer eftersatt. Detta är också något som har

uppmärksammas som ett problem i forskning (Danielsson, 2012; Ericsson & Lindgren, 2010; Hemming & Westvall, 2010; Wallerstedt, 2010; Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014).

Det finns olika syn på om eleverna blir insatta i grunderna för bedömning och betygssättning i musikämnet. Medan lärarna överlag anser att de informerar eleverna om detta menar eleverna att de får dålig information. Bedömningen av elevernas kunskaper sker huvudsakligen kontinuerligt och informellt. Läraren iakttar helt enkelt eleverna i undervisningsprocessen, men oftast utan att ge återkoppling till dem. Lärarna anser att de preciserade kunskapskraven i Lgr 11 ger en tydligare grund för betygssättning än man hade innan den nya läroplanen infördes. Men de konkreta och preciserade kunskapskraven har en reducerande effekt på musikämnet i de fall de tolkas alltför instrumentellt och tekniskt visar det sig i vissa av fördjupningsskolorna.

En stor majoritet av eleverna i årskurs 9 har lärare som anser att deras elever uppnår kraven för sång och spel. Däremot är det sämre ställt med övriga krav, spel på instrument dominerar undervisningen och ses fortfarande som det viktigaste att behärska, trots Lgr 11:s öppningar mot andra förmågor. Fördjupningsstudien pekar också på att det finns stora skillnader mellan skolorna vilket påverkar elevers möjlighet att nå goda resultat. Storlek på undervisningsgrupperna i musik, elevers fritidsmusicerande, lärarens hållning och relation till eleverna, skolans ekonomi och prioritering av ämnet musik samt elevers möjlighet till fördjupning i ämnet styr undervisningens resultat.

När det gäller frågan om genus visar enkäten att flickor oftare musicerar, lyssnar på musik samt besöker musikevenemang på fritiden. Könskodning av instrument kunde dock endast iakttagas vid lektionsobservationerna i en skola med musikprofil mot körsång, där flickorna var i stor majoritet. I övriga fördjupningsskolor såg vi ingen könsrelaterad kodning av instrument, inte heller att pojkar dominerar i musiksalen vid ensemblespel inom rock- och poptraditionen. Detta kan bero på att den musikaliska kompetensen ofta var på så låg nivå att identiteten och attityden som rock- och popmusiker och därmed också mandatet att ”ta plats” uteblev.

På ett fåtal enkätfrågor uppmättes signifikanta skillnader mellan elevers svar beroende på föräldrarnas utbildningsnivå. På frågor om hur ofta de vuxna i elevens hem går på konserter, spelar och sjunger samt tittar på kulturprogram på TV tenderade elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning att svara mer positivt. Vid observationerna i fördjupningsstudien kunde dock vare sig kunskapsskillnad eller musikintresse hos eleverna entydigt relateras till om skolan var en fristående eller en kommunal skola eller skolors placering i lågstatus- respektive högstatusområde. Endast i skolan med musikprofil kunde det konstateras att eleverna i hög grad kom från medelklasshem med föräldrar som själva musicerar.

Enkäten visar att det mest avgörande för elevers betyg i musik är förmågan att sjunga och spela. Andra förmågor som att uttrycka sig personligt i musicerandet, att skapa musik eller att ”veta mycket om musik” har inte lika stor betydelse för musikbetyget. Samtidigt visar fördjupningsstudien att det finns stor skillnad mellan hur lärarna tolkar kunskapskraven. Vissa ser mer till helheten i elevers musikaliska kunskap medan andra fokuserar på enskilda formuleringar i kunskapskraven. Det finns även ett antal bakgrundsfaktorer hos eleverna som samvarierar med betyget i musik. Högre utbildningsnivå hos föräldrarna ger högre betyg medan manligt kön ger lägre.

KAPITEL 1. Inledning



1. Inledning

Skolan har i uppdrag att utveckla ett stort spektrum av kunskaper hos eleverna. Dessa kunskaper ska vara till nytta för de ungas framtida studier och arbetsliv men ska också främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare. Skolans uppdrag innefattar därmed även att ge elever möjlighet att uppleva olika uttryck för kunskaper, få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar liksom att tillägna sig en förmåga till eget skapande.¹ Bakgrunden till Skolverkets utvärdering av bild, musik och slöjd är myndighetens behov av kunskap om hur undervisningen fungerar i skolans olika ämnen som på olika sätt ska bidra till att möta uppdraget. Utvecklingen i de estetiska ämnena är viktig att följa eftersom dessa ämnen har stor betydelse för att utveckla och träna förmågor som kreativitet, analysförmåga, skapande, förmåga att förstå, tolka, uttrycka och kommunicera – förmågor som också framhålls som betydelsefulla framtidskompetenser.²

1.1 Utvärderingens syfte och utgångspunkter

Syfte och frågeställningar

Syftet med Skolverkets utvärdering av ämnena bild, musik och slöjd (NÄU-13)³ är att ge en nationell bild av undervisningens förutsättningar och genomförande samt av elevernas kunskaper och resultat i de tre ämnena. Utvärderingen har genomförts i grundskolans årskurser 6 och 9.

Utvärderingen ska redovisa både de styrkor och de utmaningar som finns i undervisningen i de tre ämnena samt även lyfta fram de utvecklingsbehov som finns i dem. På längre sikt är syftet att utvärderingen ska bidra till att undervisningen i bild, musik och slöjd utvecklas.

Utvärderingen försöker besvara följande frågor:

- Hur ser förutsättningarna för undervisningen i bild, musik och slöjd ut?
- Hur genomförs och organiseras undervisningen i dessa ämnen?
- Hur ser elevers kunskaper och resultat ut i ämnena?

1. Skolverket (2011). Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

2. Jämför med de kompetenser som innefattas i begreppet "21st Century Competencies" som förs fram av organisationer som OECD och UNESCO.

3. NÄU-13 är förkortningen av den nationella ämnesutvärderingen 2013, det vill säga den utvärdering som redovisas i denna rapport..

- Vilka förändringar när det gäller de olika aspekterna ovan går att se i förhållande till tidigare utvärderingar och forskning?

Några utgångspunkter för utvärderingen

I utvärderingen av bild, musik och slöjd har de aktuella ämnenas kursplaner varit i fokus och det som utvärderingens data har värderats emot. Därmed har denna utvärdering ett smalare fokus än vad som t.ex. varit fallet i Skolverkets utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03) då även en del mer övergripande aspekter från läroplanen ingick i utvärderingen och syftet var att utvärdera grundskolans verksamhet i stort.

Trots ett delvis förändrat fokus i denna utvärdering i jämförelse med NU-03 har det funnits en ambition att göra jämförelser med resultaten från den förra utvärderingen där detta har varit möjligt. En del enkätfrågor som användes i NU-03 har återupprepats i denna utvärdering och svaren har kunnat jämföras.

För arbetet med utvärderingen anlidade Skolverket forskare med ämnesdidaktisk inriktning. Dessa har bidragit i operationaliseringen av de övergripande frågeställningarna och deltagit i utarbetandet av utvärderingens enkäter. De har även genomfört analyser av skillnaderna mellan den nuvarande och den förra kursplanen i respektive ämne. Forskarna har också ansvarat för genomförandet av fördjupningsstudier i respektive ämne och slutligen för sammanställningen av samtliga resultat från utvärderingen i en ämnesrapport för vardera ämne.

Tidpunkten för genomförandet av utvärderingens olika studier var 2013, det vill säga endast två år efter att den nya läroplanen (Lgr 11) trädde i kraft. Detta utgör en speciell förutsättning för utvärderingen. De grupper av elever som ingick i utvärderingens studier hade inte undervisats mer än under knappt två år utifrån de nya styrdokumenterna och hade inlett sin skolgång under den tidigare läroplanen Lpo 94. På motsvarande vis hade lärarna som ingick i undersökningen relativt nyligen börjat tillämpa de nya kursplanerna och kunskapskraven. Detta har förstås betydelse för vilka slutsatser som är möjliga att dra av utvärderingen t.ex. när det gäller undervisningens genomförande och elevernas kunskaper. Forskning visar att reformeringen av exempelvis en läroplan går igenom olika stadier i genomförandet och att det kan ta många år innan reformers genomslag syns i skolans verksamhet. Den här utvärderingen har genomförts i en fas där det förmodligen går att studera tidiga effekter av reformen (hur denna mottagits på skolorna och slagit igenom i undervisningen) men där det kan vara mer svårt att avgöra hur reformen bidragit till elevernas kunskapsutveckling.⁴

4. Åsén, G. (2013) Forskningsöversikt om skolreformers genomslag. I SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av utredningen om förbättrade resultat i grundskolan.*

Att som i denna utvärdering studera en pedagogisk verksamhet genom att belysa verksamhetens mål (till exempel dess styrdokument), förutsättningar, genomförande och resultat är inspirerat av ett ramfaktorteoretiskt perspektiv.⁵

1.2 Utvärderingens uppläggning och genomförande

Utvärderingen av de tre ämnena grundar sig på två typer av underlag. En enkätundersökning som syftar till att ge en bred, nationellt representativ bild av de tre ämnena och fördjupningsstudier genomförda på ett urval av skolor⁶ i varje ämne. Fördjupningsstudien i musikämnet presenteras i avsnitt 1.3 nedan.

Enkätundersökningen till elever och lärare

Våren 2013 genomförde Skolverket i samarbete med Statistiska centralbyrån (SCB) en enkätundersökning som innehöll frågor om ämnena bild, musik och slöjd till elever och lärare i årskurserna 6 och 9. Frågorna skulle belysa

- förutsättningar på skolorna (undervisningens organisering, resurser, lokaler, etc)
- elevers och lärares attityder till och uppfattningar om ämnena
- undervisningens genomförande (arbetssätt, innehåll, samarbete, bedömning och betygssättning)
- elevernas kunskaper (elevers skattningar av de egna förmågorna samt lärarnas skattningar av kvaliteten i elevers kunskaper i förhållande till kunskapskraven).

Urvalet av elever och lärare som skulle delta i enkätundersökningen gjordes i två steg. SCB drog först 400 skolor⁷ från sitt skolregister (aktualitet 2011-10-15.) Urvalet av skolor är representativt för skolor i landet. I nästa steg valde Skolverket på varje utvald skola slumpmässigt ut tre undervisningsgrupper med elever, en i varje ämne, som skulle svara på enkäten. Urvalet bestod därmed totalt sett av 1 200 undervisningsgrupper med tillhörande elever varav 400 undervisningsgrupper i musikämnet. Den lärare som undervisade en utvald elevgrupp på en skola kom automatiskt med i undersökningen. Urvalet av lärare var därmed inte slumpmässigt och därför inte representativt för landets lärare.

Svarsfrekvensen på mellan 82 och 94 procent på samtliga enkäter i musikämnet får anses som mycket god.

5. Se t.ex. ”Tema: på återbesök i ramfaktorteorin” i Pedagogisk forskning i Sverige, 1999, årgång 4, nr 1.

6. Utvärderingens studier genomfördes före övergången till skolenhetsbegreppet och därför används begreppet skola genomgående i denna rapport.

7. Skolorna hade före urvalsdragningen delats in i fyra grupper (stratum) utifrån variablerna skola med kommunal eller enskild huvudman respektive skola med årskurs 6 respektive årskurs 9. Detta för att få med så pass många skolor i varje kategori att dessa skulle kunna jämföras med varandra, t.ex. kan resultaten från rektorer/lärare/elever i årskurs 6 och årskurs 9 jämföras.

Redovisningen av lärarnas svar

Eftersom urvalet av lärare till enkätundersökningen som nämnt inte är representativt för landets lärare vet vi inte med säkerhet om deras svar är generaliserbara. Lärarnas svar har därför viktats utifrån hur stor andel av eleverna som respektive lärare representerar.⁸ Svaren från lärarenkäten uttrycks exempelvis så här: ”40 procent av eleverna i landet har lärare som uppger att...” eller ”en tredjedel av eleverna har lärare som menar att...”. På enstaka ställen kan avsteg ha gjorts från detta sätt att redovisa resultaten från lärarenkäten för att undvika alltför krångliga formuleringar i rapporttexten. För läsaren av rapporten är det dock viktigt att veta att de siffror (procentandelar etc.) som presenteras utifrån lärarnas svar alltid hänför sig till den andel elever som lärarna representerar. En av fördelarna med att välja de deltagande elevgruppernas lärare till att svara på enkäten har varit att svarande lärare och elever har erfarenhet av samma undervisningssituationer när de svarar på enkäten. Tillvägagångssättet ger även möjligheten att jämföra svaren från lärare och elever som befunnit sig i samma klassrum.

Analys av elevers svar utifrån bakgrundsuppgifter

I rapporten görs analyser av skillnader i elevers svar beroende på ett antal bakgrundsfaktorer. De bakgrundsuppgifter om eleverna som vi haft tillgång till och använt har varit elevernas kön, om eleven har en svensk eller utländsk bakgrund⁹ samt elevernas föräldrars utbildningsbakgrund.¹⁰

Rektorsenkäten

Skolverket lät också rektorer på de utvalda skolorna svara på en webbenkät med frågor om skolans undervisning i bild, musik och slöjd. Det var bland annat frågor om organiseringen av undervisningen i de tre ämnena, resurser, det egna engagemanget för ämnena, uppföljning och utvärdering samt upplevda hinder för måluppfyllelse i de tre ämnena. Även för denna enkät var svarsfrekvensen hög med ungefär 93 procent svarande rektorer på skolor med elever i årskurs 6 i årskurs 6 och 85 procent på skolor med elever i årskurs 9. Rektorerens svar är representativa för rektorer i landet. Dessa bakgrundsuppgifter används även av Skolverket inom ramen för myndighetens nationella statistik vid jämförelser mellan elever och detta har motiverat att de använts även i denna undersökning.

8. Detta innebär att lärarens svar får större tyngd ju större andel av eleverna i landet som denne representerar.

9. Elever som är födda utomlands och elever med två utlandsfödda föräldrar definieras i rapporten som elever med utländsk bakgrund.

10. I jämförelsen av elevers föräldrars utbildningsbakgrund skiljer vi på elever med föräldrar med högst gymnasieutbildning respektive elever som har minst en förälder med eftergymnasial utbildning.

Jämförelser med utvärderingen från 2003

Forskarna fick även i uppgift att jämföra enkätresultaten i denna utvärdering med resultaten från NU-03 där detta varit möjligt.¹¹ Det har dock funnits flera svårigheter med att göra jämförelser över tid. De omfattande förändringarna i skolan den senaste tioårsperioden med nya styrdokument, en ny betygsskala och andra förändringar har till exempel inte gjort det möjligt att ställa exakt samma frågor 2013 som 2003. Ett antal frågor i utvärderingens enkäter byttes ut eller modifierades för att passa bättre 2013. I elevenkäten kan dock fortfarande en hel del svar jämföras mellan 2003 och 2013. Lärarnas svar går dock inte att jämföra rakt av mellan åren bland annat till följd av de skilda urvalsmetoderna i de två undersökningarna (se ovan).

1.3 Fördjupningsstudien i musik

En fördjupningsstudie har genomförts för att belysa aspekter som har berörts i enkätstudien men som förtjänar att ytterligare fördjupas och belysas från vinklar som inte är möjliga att inta i en enkätstudie. Fördjupningsstudien får därför betraktas som ett betydelsefullt komplement till utvärderingens kvantitativa del. Den innefattar klassrumsobservation, intervjuer med lärare samt fokusgruppsamtal med elever. Dessa metoder lämpar sig för att studera olika aspekter av musikundervisningen. Observation av verksamheten i klassrummet belyser vad som faktiskt sker exempelvis hur undervisningen iscensätts, stämningen i klassrummet, relationer mellan lärare och elever och mellan elever sinsemellan. Dessutom möjliggör observation ett resonemang kring den klingande musiken, något som är viktigt för bedömningen av undervisningens kvalitet och resultat. Intervjuer med lärare ger en fördjupad uppfattning om deras syn på olika aspekter av musikundervisningen, som sedan kan brytas mot enkätstudiens resultat. Fokusgruppsamtal med elever har samma funktion som intervjuer med lärare.

Inför genomförandet av fördjupningsstudien valde vi (forskarna) ut tio skolor utifrån ett antal kriterier. Så stor variation mellan skolorna som möjligt har eftersträvat. Sålunda är skolorna belägna både i storstäder, mindre städer och i mindre samhällen. Vidare innefattar urvalet både skolor med stor andel elever med utländsk bakgrund och skolor med stor andel elever med svensk bakgrund. Socioekonomiska förhållanden har vi också tagit hänsyn till, och vi ville få med någon fristående skola och någon skola där det fanns en specialisering mot musik, så kallade musikklasser.

11. I NU-03 finns t.ex. endast enkätresultat från elever och lärare i årskurs 9.

Vid varje skola har undervisningen observerats vid tre lektionstillfällen (tre veckor i följd men vid enstaka skolor med två veckors mellanrum) under höstterminen 2013. Intervjuer med klassernas musiklärare och fokusgruppintervjuer med sex–åtta elever från var och en av de studerade skolorna har också genomförts. Detta urval av skolor kan inte betraktas som representativt för skolor i landet men fördjupningsstudien har ändå en viktig funktion genom att olika nedslag i verksamheten kan tjäna som en utgångspunkt för reflektion kring och diskussion om vissa aspekter av musikundervisning som är angelägna att uppmärksammas. Det är också möjligt att göra en mottagargeneralisering (Donmoyer, 1990), vilket innebär att en läsare av texten kan känna igen sig i de situationer och i den problematik som beskrivs.

Klassrumsobservationer

Observationen har dokumenterats med hjälp av videokamera och en av oss forskare har varit närvarande vid de studerade lektionerna och endast deltagit i undervisningen i den mån elever ställt frågor eller bitt om hjälp då läraren inte varit tillgänglig. Kameran har placerats så diskret som möjligt i klassrummet, men har flyttats mellan olika lokaler och grupperum när så har varit nödvändigt för att följa verksamheten. Utgångspunkten har varit att inta en öppen inställning till dataproduktionen och det har inte funnits några direkta i förväg uppställda ramar för vad som skulle filmas. Snarare har vi dokumenterat situationer som uppfattats som intressanta i stunden utifrån vår förförståelse grundad i tidigare forskning och utvärderingar.

Intervjuer med lärare

Intervjuerna med lärarna har dokumenterats med hjälp av inspelningsutrustning och kretsat kring frågor som inte videoobservationernas ögonblicksbilder kan ge svar på. Sålunda har exempelvis teman som lärarens ämneskonception, innehållet, upplägget och progressionen i undervisningen, svårigheter och möjligheter i undervisningen, förhållandet till Lgr 11, betyg och bedömning samt positionen för musikundervisningen på skolan berörts. Det är frågor som kräver och inbjuder till argumentation och som innefattar ett mera generellt perspektiv på skolan och musikundervisningen. Forskaren har använt en intervjuguide som stöd, men ganska stor frihet har lämnats åt läraren att själv utveckla resonemanget i anslutning till respektive frågetema. Detta har inneburit att intervjuerna bitvis mera har påmint om ett samtal med utgångspunkt i ett antal teman av intresse för båda parter.

Fokusgruppssamtal med elever

Det finns ett par anledningar till att vi valt fokusgruppssamtal med eleverna i stället för enskilda intervjuer. Maktaspekten tonas ned, och det är sannolikt bekvämare för en elev att delta i ett samtal tillsammans med sina kamrater än att enskilt intervjuas av en forskare. Ett fokusgruppssamtal kan också bli mera dynamiskt genom att olika uppfattningar kan komma till uttryck och brytas mot varandra. En nackdel är att samtalet kan komma att domineras av vissa personer. Vi har då styrt samtalet mot deltagare som intagit en passiv position.

I fokusgruppssamtalen har samtalstemana kretsat kring liknande frågor som vid lärarintervjuerna, men givetvis anpassade till elevernas perspektiv. De har handlat om exempelvis hur eleverna upplever innehåll och upplägg i musikundervisningen, om de trivs med musikämnet, vilken mening de tillskriver musikundervisningen, vad som uppfattas som roligt, tråkigt, svårt och lätt i musikundervisningen, om de känner till vad som står i kursplanen samt hur bedömningen går till. En poäng med att intervjuva både lärare och elever från samma klass är att en jämförelse av hur de uppfattar olika aspekter av undervisningen kan vara intressant. Eleverna fick själva välja om de ville delta i fokusgruppssamtalen.

Analys

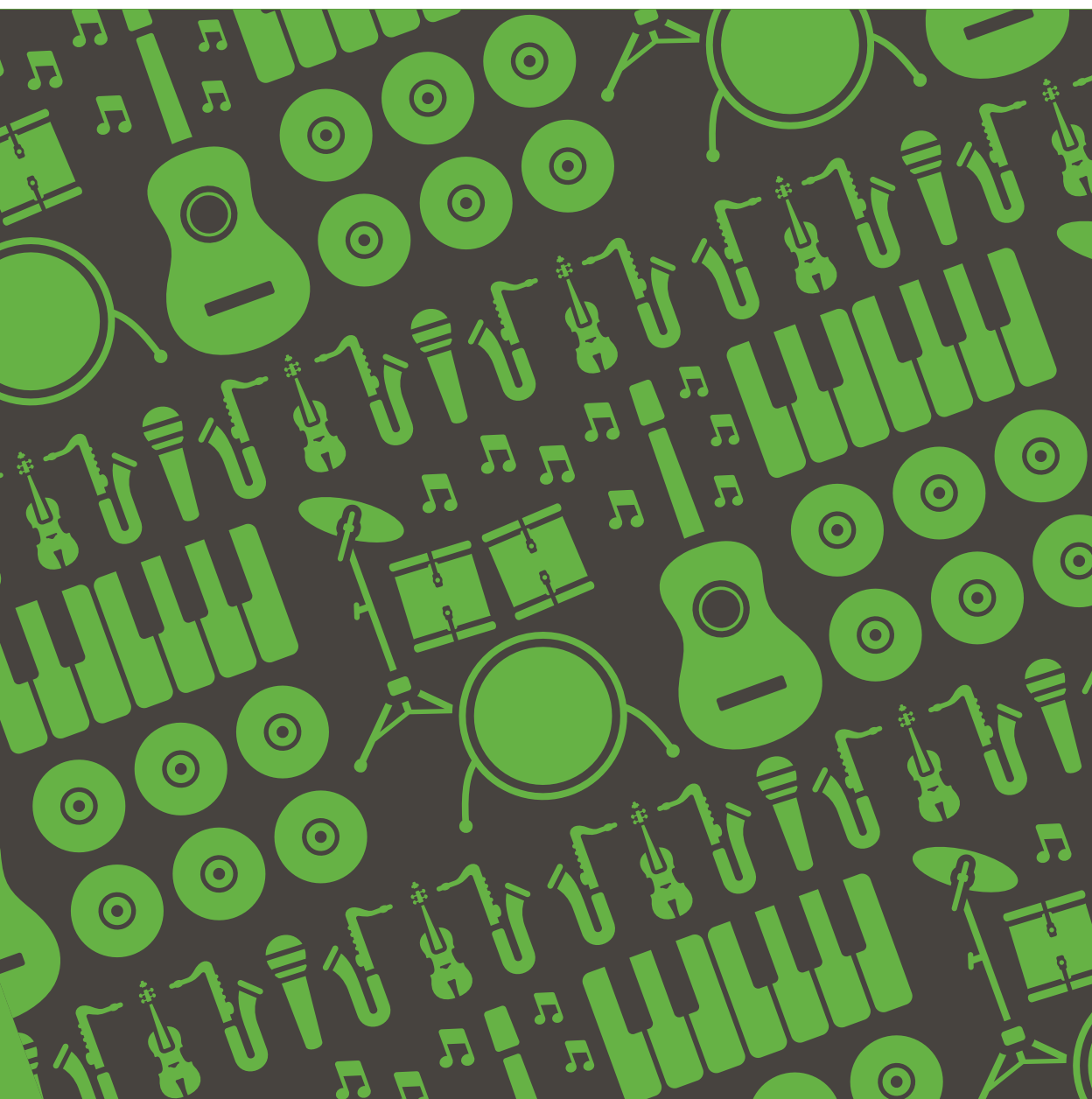
Tillvägagångssättet vid analysen av det kvalitativa datamaterialet har varit att med utgångspunkt i enkätresultaten, tidigare utvärderingar, forskning och specifika iakttagelser som gjordes vid skolbesöken, först identifiera ett antal aspekter som förtjänar ytterligare uppmärksamhet i form av en fördjupad beskrivning och diskussion. Efter detta har situationer och samtalssekvenser som relaterar till dessa aspekter analyserats. Vid genomgången av materialet har också nya teman utkristalliserats, teman som kanske inte varit föremål för så stort intresse tidigare, men som genom denna fördjupningsstudie gjort sig påmind och därmed blivit angelägna att diskutera.

Olika lektions- och samtalssekvenser från observationerna, intervjuerna och fokusgruppssamtalen har exponerats i det resonemang som förs i anslutning till respektive tema. Detta för att ge en läsare en konkret bild av de aspekter vi diskuterar. När det gäller observationerna har vi redovisat olika situationer dels i form av mera övergripande berättelser, dels i form av direkta citat kombinerat med en berättande röst som förmedlar ickeverbal interaktion som kroppsrörelser och mimik. Sekvenser från intervjuerna och fokusgruppssamtalen har redovisats via citat som sedan följs av ett resonemang. Vissa av temana har byggts upp av data från endast en av källorna medan andra består av en kombination där två eller alla tre ingår.

1.4 Rapportupplägg

Rapporten följer en struktur som utarbetats av Skolverket och forskarna tillsammans. Rapporten inleds i kapitel 2 med en jämförelse mellan musik kursplanen i Lgr11 och den förra musikkursplanen från år 2000. I kapitel 3 beskrivs aspekter kopplade till förutsättningarna för undervisningen i musik såsom musikundervisningens organisering, musklärarnas utbildning och undervisningssituation, musklärarnas ämneskonceptioner och uppfattningar om undervisningen i musik samt lärarnas uppfattning om de nya kursplanerna i musik. Vidare redogörs i detta kapitel för elevernas uppfattningar om sina musklärare, deras attityder till musikämnet samt elevers musikengagemang utanför skolan. Resurser, lokaler och utrustning samt musikämnets villkor på skolan tas också upp i detta kapitel. I kapitel 4 redogörs för undervisningsprocesserna i musikämnet. Här redogörs för musikundervisningens innehåll och genomförande samt samarbete och ämnesövergripande arbete i musiken. Lärares återkoppling och bedömning av elever tas också upp här. Kapitel 5 har rubriken Resultaten i musikämnet och här beskrivs lärares betygssättning och elevernas resultat i musik. I kapitel 6 redogör forskarna för de fördjupningsstudier som de genomfört i musik utifrån ett antal teman som de har valt ut. Slutligen för forskarna i kapitel 7 en avslutande diskussion kring några teman som de uppfattar som angelägna att diskutera med utgångspunkt från utvärderingens resultat.

KAPITEL 2. Kursplanen i musik – en jämförelse mellan Lgr 11 och Kpl 2000



2. Kursplanen i musik – en jämförelse mellan Lgr 11 och Kpl 2000

Samtliga ämnens kursplaner består av ämnets syfte och centrala innehåll. Till kursplanen hör även kunskapskrav. Kursplanerna och kunskapskraven ska styra lärarnas planering och genomförande av undervisningen och fungerar också som ett instrument för att åstadkomma en nationellt likvärdig utbildning. Kursplanernas karaktär skiftar med tiden och speglar ofta den rådande utbildningspolitiken, men också samhällstillståndet i ett vidare perspektiv. I en nationell ämnesutvärdering är det viktigt att belysa förändringar i synen på ämnena utifrån olika kursplaner för att därvid kunna jämföra med de resultat som utvärderingen ger. Inte minst för att kunna diskutera kursplanernas genomslag i verksamheten. Kursplanerna Kpl 2000 och Lgr 11 har båda åtföljts av en nationell utvärdering av musikämnet och därför framstår det som relevant att göra en jämförelse mellan dessa. Detta för att föreliggande utvärdering (NÄU-13) också relateras till den utvärdering som gjordes i början av förra decenniet (NU-03). I det här kapitlet beskriver, analyserar och jämför vi kursplanerna Kpl 2000 och Lgr 11 mot bakgrund av formuleringar kring syfte och centralt innehåll i den nya kursplanen och de nya kunskapskraven

2.1 Formuleringar kring syfte

I syftesformuleringen i den nuvarande kursplanen i musik beskrivs varför ämnet finns som skolämne och vad undervisningen ska syfta till. Det första avsnittet i kursplanen inleds, precis som i Kpl 2000, med att poängtera musikens globala dimension och dess påverkan på människan. Det talas här även om en kroppslig påverkan vilket är nytt i förhållande till den tidigare kursplanen. Musikens skilda funktioner och skilda betydelse för olika individer påtalas också, något som inte är explicit formulerat i Kpl 2000. Begreppet estetisk uttrycksform används också, vilket inte görs i Kpl 2000. Vidare framhålls musikens viktiga del i människors sociala gemenskap och även att musik ”kan påverka individens identitetsutveckling”. Något som också uppmärksammas i den nya kursplanen är vår samtida kulturproduktions intertextualitet,¹² hybri-

12. Intertextualitet är i detta sammanhang när exempelvis ett musikstycke eller en musikstil innefattar element från andra musikstycken eller musikstilar. Ingen musik eller musikstil kan då i grunden betraktas som helt nyskapad eller unik.

disering¹³ och representationsproblematik.¹⁴ Detta görs genom en formulering om att skilda kulturer, epoker och konstformer förenas i nya uttryck. Avsnittet avslutas med att kunskaper i musik främjar deltagande i samhällets kulturliv.

Syftesbeskrivningen i Lgr 11 konkretiseras i långsiktiga mål formulerade som förmågor vilka eleverna ska utveckla i undervisningen:

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

De två första förmågorna känns igen även från Kpl 2000 genom att de fokuserar musicerande och musikskapande. Den tredje förmågan som handlar om analys av och samtal kring musik var dock inte framskriven lika tydligt i Kpl 2000 som den är i Lgr 11.

I Kpl 2000 fanns som introduktion ett avsnitt kallat *Ämnets roll och syfte i utbildningen*. Där framhölls musikens globala förankring och dess förmåga att påverka människan på olika medvetandenivåer. Musik karakteriserades också som ett redskap med vilket olika mänskliga behov kan tillfredsställas (lärande, rekreation, bearbetning av intryck och gestaltning av idéer och tankar). Begreppet redskap är talande eftersom dess funktion i sammanhanget torde vara att framställa musik som ett medel att nå andra mål än specifikt musikaliska sådana. Speciellt i kombination med lärande ger texten en signal om att idén om lärande *genom* musik som då var stark kom in i kursplanen.

Avsnittet (i Kpl 2000) avslutas med en formulering om att musikämnet ska ge lust och möjlighet att utveckla musikalitet och en upplevelse av att kunskaper i musik bottenar i och har en frigörande och identitetsstärkande karaktär både socialt, kognitivt och emotionellt. I Lgr 11 är inte denna typ av formulering lika tydligt framskriven utan inskränker sig till en formulering om att musik är en ”viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka deras identitetsutveckling”. I det allmänna syftet för Lgr 11 finns visserligen formuleringar om det ska vara lustfyllt att lära och om att lärande har en identitetsutvecklande dimension, men dessa kompenserar inte den svagare framskrivningen av musikämnets emancipatoriska och identitetsstärkande potential samt dess förmåga att fungera som utgångspunkt för ett lustfyllt lärande.

13. En hybrid inom exempelvis musikaliska genrer uppstår när element från olika genrer smälts samman till något nytt, där det visserligen går att identifiera det genremässiga ursprunget.

14. Representationsproblematiken inom vår samtida kulturproduktion uppstår genom intertextualiteten och hybridiseringen. Det blir på grund av sammanblandningen av musikstilar och genrer svårt att kategorisera musik, exempelvis vilken musikstil eller genre ett visst musikstycke representerar.

Användandet av formuleringen ”kan påverka” i stället för ”påverkar” ger också signaler om att synen på musik som ett redskap för identitetsutveckling nu inte är lika förgivet tagen som i Kpl 2000.

2.2 Formuleringar kring innehåll

Det centrala innehållet i Lgr 11 anger vad som ska behandlas i undervisningen samt i vilka årskurser delar av innehållet ska behandlas. Det centrala innehållet är indelat i olika kunskapsområden som återkommer genom årskurserna, vilket ger en tydligare möjlighet till progression och röd tråd i undervisningen. Dessa tre kunskapsområden är musicerande och musikskapande, musikens verktyg samt musikens sammanhang och funktioner. I Kpl 2000 fanns inget centralt innehåll framskrivet utan endast en beskrivning av ämnets karaktär och uppbyggnad. Under denna rubrik lyftes musicerande fram som ämnets kärna. Musicerande och musikskapande i grupp skrevs i den förra kursplanen fram i flera av undervisningens centrala moment, liksom i flera av strävansmålen. Lärandet förutsattes till övervägande del ske inom ramen för denna verksamhet.

Lgr 11 slår inte fast det gemensamma musicerandets centrala funktion lika tydligt, men finns som tidigare nämnts, med som en av de tre viktiga delarna i musikämnets centrala innehåll. I Kpl 2000 talas det om att musik kan tjäna som utgångspunkt och stöd för både lärande i andra ämnen och för att nå skolans övergripande mål. Dyliga formuleringar finns inte med i Lgr 11. Fokus är i denna läroplan mer på musik som en uttrycksform som äger legitimitet i sig själv.

Informationsteknik (IT) lyftes fram i Kpl 2000 där det betraktades som ett stöd för lärande och musicerande samt, i ett av strävansmålen, som ett redskap för skapande. I Lgr 11 nämns inte ”IT” som begrepp. I stället finns begreppet ”digitala verktyg” med både i det centrala innehållet och i kunskapskraven, vilket får ses som en uppgradering av betydelsen att arbeta digitalt i musikundervisningen. Det tidigare begreppet IT (information technology) användes i diskussioner kring hur undervisningen kunde förbättras och effektiviseras med hjälp av syntar, datorer och olika mjukvaruprogram medan diskussioner kring digital teknik i musikundervisningen mer handlar om alternativt undervisningsinnehåll och förändrade lärroller (Olsson, 2014).

2.3 Formuleringar kring kunskapskrav och bedömning

I Lgr 11 finns inga formuleringar om hur bedömningen ska gå till, vilket fanns i Kpl 2000, där inriktningen på bedömningen var framskriven (dock står en del om detta i kommentarmaterialet till Lgr 11). Lgr 11 innehåller däremot kunskapskrav i alla kursplaner för betygsstegen A–E. I musikämnet finns kunskapskrav formulerade för årskurserna 6 och 9. Kunskapskraven är konstruerade utifrån ämnets långsiktiga mål och dess centrala innehåll. Generellt var Kpl 2000 inte lika detaljerad som Lgr 11, där t.ex. formuleringar som denna återfinns som ett krav för att uppnå: ”eleven kan även spela en enkel anpassad melodi-, bas- och slagverksstämma samt ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med flyt”.

2.4 Huvudsakliga skillnader mellan kursplanerna – en sammanfattning

- I Lgr 11 skrivs ”spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer” fram som en av tre förmågor som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla medan det i Kpl 2000 betraktades som den centrala verksamheten i musikundervisningen. Den andra förmågan som anges i syftet i Lgr 11 är att ”skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer” och den tredje förmågan är att ”analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang”.
- I Lgr 11 finns inte samma kollektiva fokus som i Kpl 2000. I stället lyfts skillnaden mellan individers relation till musik fram tydligare.
- Musik som medel för annat lärande än musikaliskt är nedtonat i Lgr 11, likaså musik som rekreation.
- Begreppet kulturarv nämns inte i de mer övergripande avsnitten i Lgr 11. Moment som har anknytning till detta återfinns i det centrala innehållet, men mycket begränsat. Begreppet användes explicit i Lpo 2000.
- Genrebegreppet lyfts fram mer i Lgr 11, vilket kan tolkas som ett försök att få en balans mellan populärmusik och andra typer av musik. Till skillnad från i Kpl 2000, där ungdomsmusik skrevs fram som underlag för lärandet, premierar kursplanen i Lgr 11 ingen musikstil alls.
- Lgr 11 har större fokus på att eleverna ska utveckla förmågor och poängterar inte så mycket, som i Kpl 2000, förväntade konsekvenser av lärandet, exempelvis identitetsutveckling och utvecklande av social kompetens.

- Det läggs större vikt vid arbete med digitala verktyg i Lgr 11 än i Kpl 2000.
- Lgr 11 är i mer detaljerad och konkret än Kpl 2000 beträffande innehållet i undervisningen. I Lgr 11 finns också en progression framskriven, såväl i innehåll som i kunskapskrav.

KAPITEL 3. Förutsättningarna för musikämnet



3. Förutsättningarna för musikämnet

Det finns en mängd olika förutsättningar för ett ämne som i varierande utsträckning sätter ramar både för ämnets genomförande i undervisningen och för de resultat som uppnås. När det gäller musikämnet diskuterar forskare exempelvis betydelsen av

- lärares handlingsutrymme (Houmann, 2010)
- undervisningens styrning och organisering (Ericsson & Lindgren, 2010; Lindgren, 2006; Lindgren & Ericsson 2010)
- lärares ämneskonception, personliga musikaliska erfarenheter och uppfattning om undervisningen i ämnet (Ericsson, 2006; Georgii-Hemming, 2005)
- kursplaners karaktär (Lilliedahl, 2013) och lärares tolkning och inställning till kursplaner (Zandén & Ferm Thorgersen, 2014)
- elevers attityd till läraren och ämnet (Ericsson, 2002)
- elevers fritid och hemmiljö (Hofvander Trulsson, 2010; Stålhammar, 2004; Söderman, 2014)
- resurser, lokaler och utrustning (Ericsson & Lindgren, 2010; Ferm, 2004).

I detta kapitel kommer sådana faktorer att läggas fram och diskuteras, för att sedan sättas i relation till utvärderingen av undervisningsprocessen i musikämnet och de resultat som uppnås.

3.1 Musikundervisningens organisering

I utvärderingens enkätundersökning ställdes ett antal frågor om hur undervisningen i musik organiseras på skolorna. Frågor har ställts om hur tiden för musikundervisningen organiseras, om lärarna arbetar vid en eller flera skolor och vilka årskurser de undervisar i, antalet elever som de undervisar totalt, i hur stora grupper samt om det finns så kallade musikklasser med utökad undervisningstid vid skolorna. Alla dessa faktorer påverkar sannolikt musikundervisningen och sätter ramar för såväl undervisningens form och kunskapsutvecklingen som för arbetsklimatet för både lärare och elever.

Organisering av tiden i musikundervisningen

Enligt en övervägande del (70 procent) av landets rektorer får deras elever i årskurs 9 undervisning i musik varje vecka under hela läsåret. Endast drygt 20 procent av rektorerna anger att undervisningen på deras skola organiseras terminsvis, det vill säga att eleverna får undervisning endast en av årets terminer. En mindre andel rektorer (7 procent) anger att eleverna periodläser. I årskurs 6 anordnas undervisningen i musik enligt nästan 90 procent av rektorerna varje vecka under hela läsåret medan endast ca 4 procent av rektorerna anger att eleverna får undervisning varje vecka under endast en termin och en ännu mindre andel anger att eleverna periodläser.

Skillnaden skulle kunna bero på att vissa fristående skolor inte har tillgång till utrustade ämnessalar och därför får hyra in sig periodvis på andra skolor. Att variationen inte är större i årskurs 6 kan bero på att sannolikheten att det finns utrustade ämnessalar i årskurs 9 är större. Förekomsten av periodläsning kan naturligtvis också bero på organisatoriska eller pedagogiska överväganden. Intensiteten i verksamheten torde bli större om eleverna får möjlighet att ägna sig åt musik en större del av skoltiden under en visserligen begränsad tidsperiod, men kontinuiteten riskerar att bli svagare.

Cirka sexton procent av rektorerna på skolor med elever i årskurs 9 har angett att skolan har *profilklasser med utökad tid* i något av ämnena musik, bild och slöjd och av dessa är det tretton procent som har profilklass i musik. I årskurs 6 är andelen skolor med profilklass i musik något mindre.

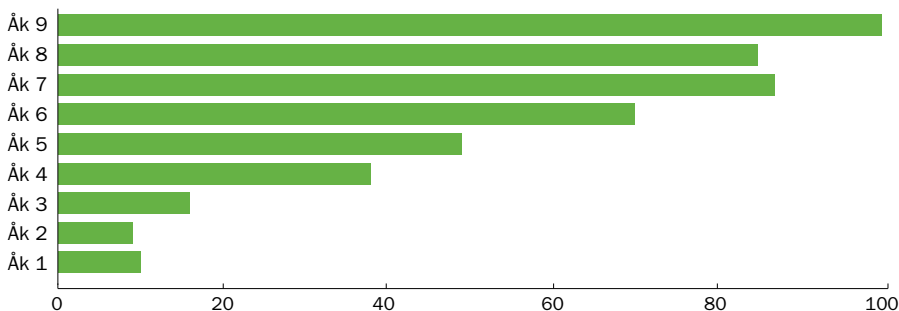
Antalet skolor och årskurser som musiklärarna undervisar i

En majoritet av landets elever (cirka 80 procent) i både årskurs 9 och 6 har musiklärare som arbetar endast vid en skola.

En fråga ställdes till elevernas lärare i årskurs 6 och 9 om hur många årskurser de undervisade i. Nedanstående figurer visar utfallet.

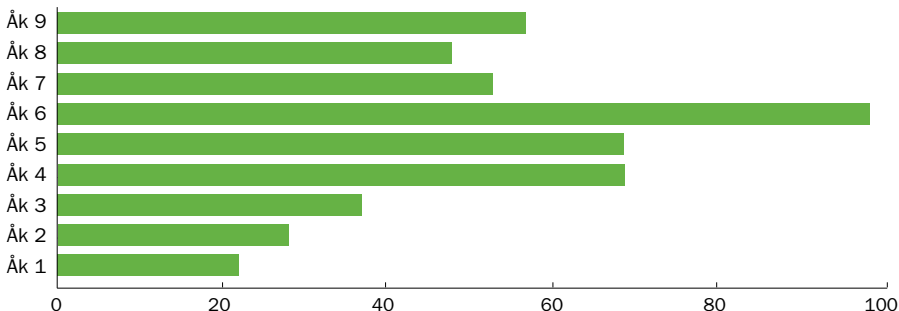
Figur 3.1 Vilka årskurser undervisar du i ämnet musik vårterminen 2013?

Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 3.2 Vilka årskurser undervisar du i ämnet musik vårterminen 2013?

Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



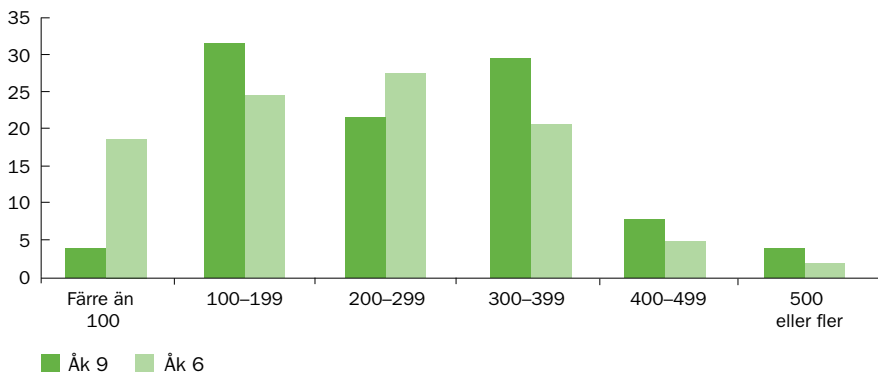
Ovanstående figur visar att eleverna har lärare vars undervisning är spridd över alla årskurser. De flesta elever har dock lärare vars undervisning är koncentrerad till årskurs 9 respektive årskurs 6 (beroende på vilken av enkäterna de besvarat) samt angränsande årskurser. Procentandelarna sjunker ganska jämnt i förhållande till ju lägre årskurserna är med undantag från årskurs 8 som får en lägre procentandel än årskurs 7. Detta beror förmodligen på att en del skolor inte har musik-undervisning i årskurs 8. De av eleverna som har lärare som besvarat enkäten för årskurs 6 undervisar också i ganska hög utsträckning i de angränsande årskurserna 5 och 4 men även i ganska hög utsträckning på högstadiet där årskurs 9 är den vanligast förekommande. Undervisning på lågstadiet är inte så vanlig, speciellt inte för de lärare som har besvarat enkäten för årskurs 9.

Antalet elever per musiklärare

Hur många elever som en lärare är satt att undervisa är betydelsefullt både vid bedömning och betygssättning och för relationen mellan läraren och eleverna. Faktorer som påverkar hur många elever en musiklärare måste undervisa kan exempelvis vara om läraren undervisar i fler ämnen än musik och om läraren har en full tjänst. I nedanstående figur redovisas en enkätfråga som ställdes till lärarna angående antalet elever som de undervisar.

Figur 3.3 Hur många elever undervisar du sammanlagt i ämnet musik?

Andel elever vars lärare angett respektive svarsalternativ



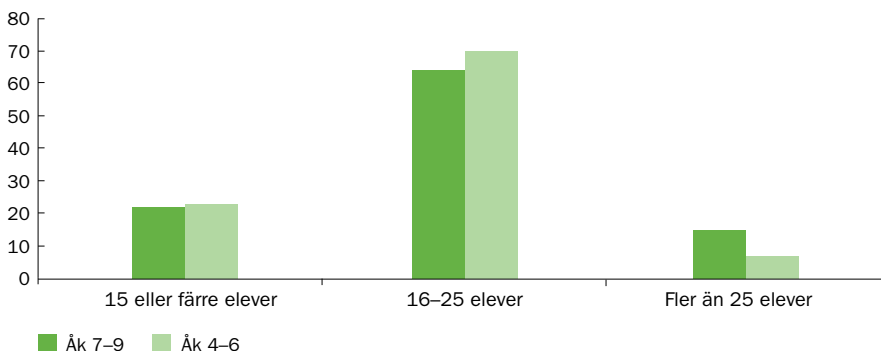
Som framgår av figuren ovan är det mycket få elever i årskurs 9 som har lärare som undervisar färre än 100 elever medan det i årskurs 6 är cirka en femtedel. De flesta elever, både i årskurs 6 och i årskurs 9 har lärare som undervisar mellan 100 och 399 elever med en ganska jämn fördelning över detta spann. Få elever har lärare som undervisar 400 elever eller fler, något större andel av lärarna i årskurs 9 än i årskurs 6 undervisar så många elever.

Gruppstorlekar i musikundervisningen

Gruppstorleken på musiklektionerna torde också påverka undervisningen, framför allt undervisningsformerna och klassrumsklimatet. Sker undervisningen i stora grupper är det en utmaning för läraren att antingen hantera en stor grupp i exempelvis spelsituationer eller att, om lokaler finns, dela upp gruppen i smågrupper. En uppdelning i grupper ställer krav på elevernas kompetens och disciplineringsförmåga genom att de en viss tid av lektionen inte har tillgång till läraren. Ljudnivå och andra störande moment kan öka i större grupper än i mindre.

I samband med kommunaliseringen av skolan i början av 1990-talet blev det fritt att bedriva musikundervisning i större grupper än halvklass. Detta innebar att en del skolor lade de resurser som tidigare hade varit låsta för halvklass i musik på annat, vilket resulterade i att musikundervisning kunde bedrivas med upp till 30 elever åt gången. Något som underblåste denna trend var också neddragningarna i skolan i samband med den ekonomiska krisen under 1990-talets första år. I lågstadiet och mellanstadiet har normalfallet emellertid hela tiden varit att musikundervisningen bedrivits i helklass. Figur 3.4 visar lärarnas svar om gruppstorlek.

Figur 3.4 Vad har du för genomsnittlig gruppstorlek i ämnet musik?
Andel elever vars lärare angett respektive svarsalternativ



De flesta elever i både årskurs 9 och 6 har lärare som anger en genomsnittstorlek på mellan 16 och 25 elever. Knappt en fjärdedel av eleverna i båda årskurserna har lärare som anger att de har färre elever än så i sina grupper i genomsnitt medan femton procent av eleverna i årskurs 9 har lärare som anger att deras elevgrupper i genomsnitt ligger på över 25 av elever. I årskurs 6 verkar det vara något ovanligare med över 25 elever, enligt lärarnas svar.

Stora undervisningsgrupper i musik kan generellt ses som problematiskt eftersom musiklärare tenderar att hålla fast vid en ämneskonception som premierar musicerande i grupp. Problematiken synliggörs fullt ut i fördjupningsstudien där lärare med alla medel försöker genomföra ensemblespel i grupp trots att förutsättningar som lokaler och gruppstorlekar kan ses som begränsande när det gäller ensemblespel (se kap. 6.1). Samma problematik identifierades i ett större forskningsprojekt baserat på klassrumsobservationer (Ericsson & Lindgren, 2010). Att 15 procent av eleverna i årskurs 9 har lärare som anger att undervisningen bedrivs i större grupper än 25 elever är ett problem med tanke på undervisningens karaktär.

Sammanfattning

Vid en majoritet av landets skolor får eleverna undervisning i musik varje vecka och 13 procent av rektorerna anger att de har profilklasser i musik. 80 procent av eleverna har lärare som endast undervisar vid en skola. En hel del av eleverna har lärare i årskurs 9 som också undervisar i grundskolans tidigare år. Hälften av eleverna i årskurs 9 har exempelvis lärare som också undervisar i årskurs 5. De flesta elever i årskurs 9 och 6 har lärare som undervisar mellan 100 och 399 elever med en ganska jämn fördelning över spannet. Den vanligaste gruppstorleken är 16-25 elever men cirka två av tio lärare anger att har en gruppstorlek på fler eller färre elever.

3.2 Musiklärnarnas kön, utbildning och undervisningsämnen

I enkätundersökningen ställdes några frågor till musiklärnarna med ambitionen att täcka in ett antal individuellt relaterade bakgrundsfaktorer. Dessa ger en övergripande bild av lärarna i studien som sedan kan diskuteras i förhållande till en del av resultaten.

I enkätundersökningen framkommer att cirka hälften av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som är män. Vidare har cirka 80 procent av eleverna enligt lärarenkäten lärare som har fullföljt en lärarutbildning och cirka 75 procent har lärare som även har en lärarutbildning i musik.¹⁵ Siffrorna är i stort sett lika för både årskurs 9 och årskurs 6. Ungefär hälften av eleverna i årskurs 9 och cirka 40 procent i årskurs 6 har lärare som enbart arbetar med musikämnet. Att så stor procentandel av eleverna i årskurs 6 har lärare som bara arbetar med musik tyder på att man i relativt hög utsträckning anlitar speciellt ämnesinriktade lärare redan i årskurs 6.

3.3 Musiklärnarnas ämneskonceptioner och uppfattningar om undervisningen i musik

Lärares ämneskonception och uppfattning om hur musikundervisningen ska bedrivas är betydelsefull för inriktningen på verksamheten (Skolverket, 2003; Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010). I fördjupningsstudien (kap 6) finns en beskrivning av hur undervisningen vid de deltagande skolorna i många avseenden har olika karaktär och att det bland annat är lärarens preferens och undervisningsideologi som styr hur verksamheten utformas. Trivselsfrågor, om läraren tycker det är roligt att undervisa i musik, hur arbetsbelastningen är och hur mycket tid läraren lägger på uppgifter som inte har med den direkta undervisningen att göra, framstår också som viktiga att kartlägga. Detta för att arbetsklimatet kan ses både som betydelsefullt för lärarens välbefinnande och för att undervisningen ska kunna bedrivas optimalt.

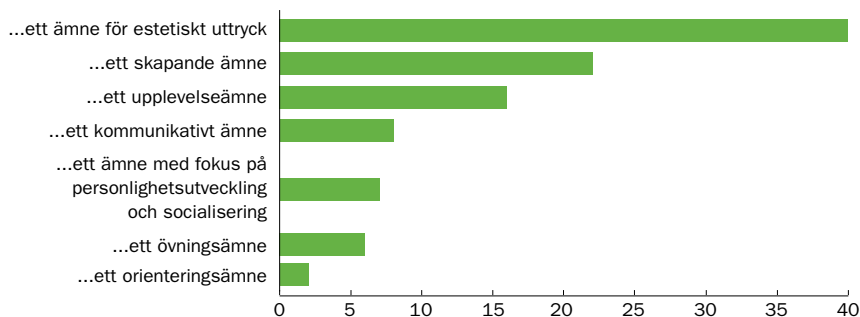
Lärarnas ämneskonceptioner

Musiklärnarna fick i enkätstudien frågan om vilket av ett antal påståenden om musikämnet som passar bäst med deras uppfattning. Eftersom svarsalternativen i enkäten var fasta går det naturligtvis inte att fullt ut täcka in alla nyanser, men svarsalternativen har ändå varit så många att ett antagande är att något av dem ändå stämmer in på de medverkande lärarnas inställning. Det framstår

15. Det är lärarnas egna utsagor om sin utbildning (2012/2013) som redovisas här. Siffrorna anger inte hur många lärare som fått behörighet att undervisa i musik i sin lärarlegitimation.

också som intressant och angeläget att bryta svaren på enkätstudiens frågor om ämneskonceptionen mot Lgr 11 för att diskutera ett eventuellt inflytande från kursplanen på den ämneskonception elevernas lärare ger uttryck för. Lärarnas svar redovisas i figur 3.5 nedan.

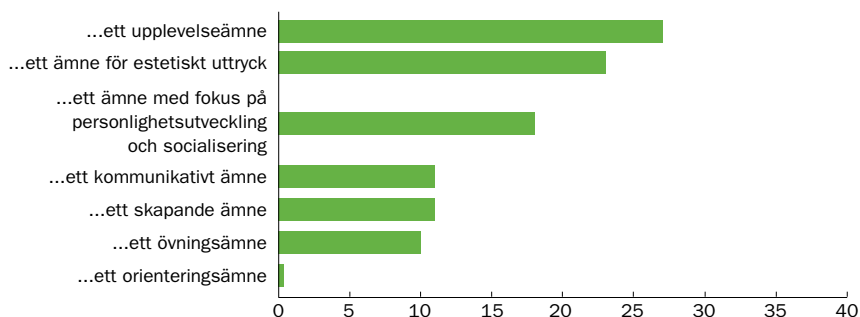
Figur 3.5 Vilket påstående passar allra bäst med din uppfattning? Musikämnet är främst...
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Elever i årskurs 9 har, som framgår av ovanstående figur, lärare som ser musik i första hand som ett ämne för estetiskt uttryck och i andra hand som ett skapande ämne. Musik som upplevelseämne anges i tredje hand medan en liten andel av eleverna har lärare som antingen anser att musik är ett övningsämne, ett ämne med fokus på personlighetsutveckling och socialisering, orienteringsämne eller ett kommunikativt ämne. I de tidigare utvärderingarna, framför allt i NU-03 men även i utvärderingen 1992, lyftes personlighetsutveckling och socialisering fram som ett betydelsefullt syfte med musikundervisningen. I denna utvärdering framträder emellertid en annan bild där musikens egenvärde verkar ha större betydelse.

Nedanstående figur visar resultaten för årskurs 6 beträffande frågan om lärarnas ämneskonception.

Figur 3.6 Vilket påstående passar allra bäst med din uppfattning? Musikämnet är främst...
Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Cirka 20 procent av eleverna i årskurs 6 har lärare som också angett att musik främst är ett ämne för estetiskt uttryck men andelen elever med lärare som uppfattar musik som ett upplevelseämne är något större. Cirka 20 procent av eleverna har lärare som i första hand uppfattar musik som ett ämne med fokus på personlighetsutveckling och socialisering, medan att uppfatta musik som ett övningsämne, ett kommunikativt ämne eller ett skapande ämne är mer ovanligt. Andelen elever med lärare som ser på musik främst som ett orienteringsämne är ytterst liten.

Musik – ett roligt ämne att undervisa i

Musik framstår som ett roligt ämne att undervisa i. I princip samtliga elever i både årskurs 9 och i årskurs 6 har musiklärare som tycker det är mycket eller ganska roligt att undervisa i ämnet. Endast en procent av eleverna har lärare som tycker det är tråkigt att undervisa i musik.

Samtidigt som lärarna tycker det är roligt att undervisa i musik så anser de också att det är krävande. Andelen elever som har lärare som anger att det är krävande eller mycket krävande är cirka 90 procent. Detta gäller bägge årskurserna. Cirka en tiondedel av eleverna i respektive årskurs har lärare som anger att det är ganska enkelt eller mycket enkelt att undervisa i musik.

Arbetsbelastning

De flesta elever, drygt hälften i både årskurs 9 och i årskurs 6, har lärare som anger att arbetsbelastningen de har som musiklärare är hög. Emellertid är det cirka 30 procent elever som har lärare som uppenbarligen inte är nöjda med situationen och som svarat att arbetsbelastningen är alldeles för hög. En mindre andel elever har lärare som anger att arbetsbelastningen varken är för hög eller låg och ingen lärare har svarat att arbetsbelastningen som musiklärare är låg.

Sammantaget kan detta tolkas som att eleverna har lärare i musik som tycker deras arbete är roligt och stimulerande, men att det också är krävande med en ganska hög arbetsbelastning. Att den höga arbetsbelastningen inte tycks ha förminskat glädjen att arbeta som musiklärare signalerar att det ändå finns en positiv grundhållning. Dock har en majoritet av eleverna en lärare som inte betraktar arbetsbelastningen som alltför hög, något som ger indikationer på att förhållandena ändå kan betraktas som drägliga för många lärare.

Arbetstid och arbetsuppgifter utanför undervisningen

I en av enkätens frågor ombads lärarna att ange hur mycket tid de lade ned på olika uppgifter som inte direkt hade med undervisningen att göra.¹⁶ Enkätfrågan kan ses som en konkretisering av de aspekter, som förutom undervisningen, förmodas medverka till att musiklärarens yrke anses krävande med stor arbetsbelastning.

Omkring hälften av eleverna har lärare som anger att de lägger ned en–två timmar per vecka på aktiviteter vilka har direkt koppling till lektionerna som planering, materiel och instrumentvård, för- och efterarbete och dokumentation av elevers resultat. Kontakter med kolleger och föräldrar tar något mindre tid i anspråk. Omkring hälften av eleverna har lärare som uppger att de ägnar mindre än en timme per vecka åt sådana kontakter. Lärarna i årskurs 9 tenderar att lägga ned något mer tid än lärarna i årskurs 6 på kontakter med kolleger och föräldrar.

Behovet av kompetensutveckling

Musiklärarens kompetensutveckling påverkar i hög grad musikundervisningen. För en musiklärare handlar det om färdigheter i sång och spel, om att vara uppdaterad vad det gäller pedagogik och didaktik, ha kompetens beträffande bedömning och betygssättning, vara insatt i skolans styrdokument samt behärska digital musikteknik.

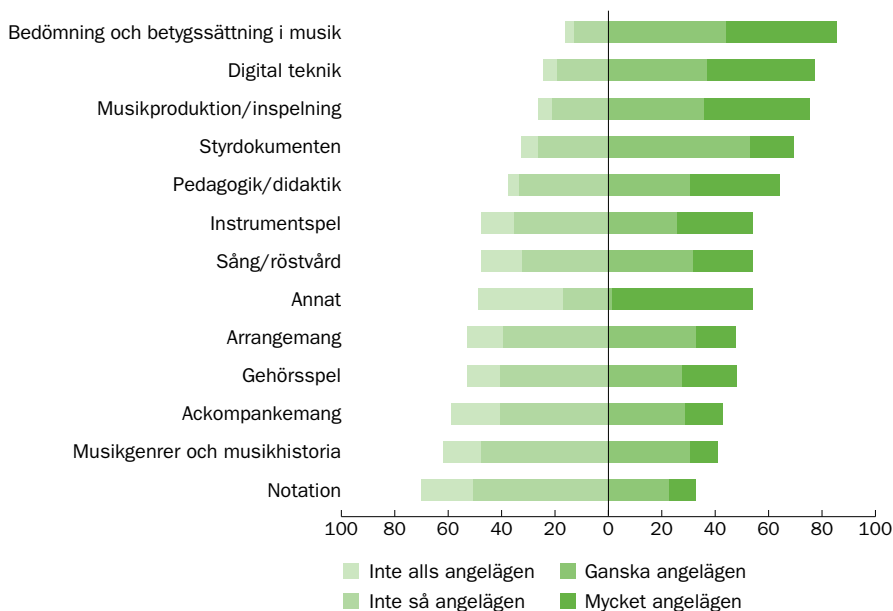
Vi ställde ett antal frågor om hur lärarna såg på sitt behov av kompetensutveckling, se figur 3.7 nedan.

Det största behovet enligt lärarna själva uppges vara bedömning och betygssättning, digital teknik samt musikproduktion eller inspelning. Fyra femtedelar av eleverna i årskurs 9 och tre fjärdedelar i årskurs 6 har lärare som anger att de är mycket eller ganska angelägna om att få kompetensutveckling i bedömning och betygssättning. Omkring tre fjärdedelar av eleverna i årskurs 9 och fyra femtedelar i årskurs 6 har lärare som anger att de är mycket eller ganska angelägna om att få kompetensutveckling i digital teknik och motsvarande gäller även för området musikproduktion eller inspelning. Kompetensutvecklingsbehovet vad det gäller pedagogik, didaktik respektive styrdokument anges också vara förhållandevis stort. Cirka två tredjedelar av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som anger att kompetensutveckling i pedagogik och didaktik är mycket eller ganska angeläget och samma sak gäller för årskurs 9 beträffande kompetensutveckling vad det gäller styrdokument. I årskurs 6 har

16. Dessa uppgifter var praktiskt för och efterarbete för enskilda lektioner, planering av lärarens kommande undervisning, uppföljning/dokumentation av genomförd undervisning, samarbete med kolleger, kommunikation med föräldrar om musikämnet utanför lektionstid, institutionsvård, inköp av material, skötsel och underhåll av utrustning samt övrigt utöver undervisningen.

drygt hälften av eleverna lärare som svarar att det är mycket eller ganska angeläget med kompetensutveckling om styrdokumentet.

Figur 3.7 Hur angelägen är du att delta i kompetensutveckling inom följande områden?
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Beträffande kompetensutveckling i arrangering, instrumentspel, gehörsspel och sång eller röstvård har cirka hälften av eleverna i årskurs 9, för respektive område, lärare som anger att detta är mycket eller ganska angeläget och i årskurs 6 är det två tredjedelar för respektive område. Cirka två femtedelar av eleverna i årskurs 9 har lärare som anser att kompetensutveckling beträffande ackompanjemang respektive musikgenrer och musikhistoria är mycket eller ganska angeläget och ungefär hälften av eleverna i årskurs 6 har lärare som anger samma svar. Slutligen har cirka en tredjedel av eleverna i både årskurs 9 och 6 lärare som anser att kompetensutveckling beträffande notation är mycket eller ganska angeläget.

Det kan således konstateras att det största kompetensutvecklingsbehovet inte ligger på en utveckling av musikalisk, pedagogisk och didaktisk eller faktabetonad kunskap utan i stället på en utveckling av teknisk kunskap och kunskap kring bedömning och betygssättning. Detta resultat överensstämmer med intrycket från fördjupningsstudien där det framgick att en av anledningarna till att musikproduktion med hjälp av digitala verktyg inte förekom, var att musikleärarna hade bristfälliga kunskaper. Detta torde också ha inflytande över momentet musikskapande, som inte angavs som så vanligt i enkätstudien

i förhållande till den betydelse momentet tillmäts i Lgr 11. Inte heller hade musikskapande någon nämnvärd plats i den undervisning som observerades i fördjupningsstudien.

Frågor kring bedömning och betygssättning har också kommit i fokus de senaste åren, inte minst på grund av implementeringen av Lgr 11 och fördjupningsstudien indikerade också att det behövs kompetensutveckling i detta avseende. Med utgångspunkt i detta verkar det som om musiklärarna är ganska medvetna om vad de behöver för att kunna utveckla musikundervisningen. Det bör dock påpekas att kompetensutveckling kring rent musikaliska och pedagogiska och didaktiska aspekter av undervisningen fortfarande ses som angelägna, speciellt i årskurs 6. Resultatet kan emellertid ändå ses som en fingervisning om att det finns områden som äger större prioritet när det gäller kompetensutveckling.

Sammanfattning

Det vanligaste för elever i årskurs 9 är att de möter lärare som ser musikämnet som ett ämne för estetiskt uttryck och det näst vanligaste är att de har en lärare som ser musikämnet som ett skapande ämne. För elever i årskurs 6 är det vanligaste att läraren ser musikämnet som ett upplevelseämne och näst vanligast att läraren uppfattar ämnet som ett ämne för estetiskt uttryck. Musik anges som ett roligt ämne att undervisa i och så gott som alla elever har lärare som tycker det är mycket roligt eller ganska roligt. Ämnet anses emellertid också krävande att undervisa i och en stor majoritet av eleverna har lärare som anger att det är krävande eller mycket krävande. Arbetsbelastningen anses också vara hög. Mer än hälften av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som anger detta. Men en majoritet av eleverna har lärare som inte betraktar arbetsbelastningen som alltför hög, något som ger indikationer på att förhållandena ändå kan betraktas som drägliga för många lärare.

Omkring hälften av eleverna har lärare som anger att de lägger ned 1–2 timmar per vecka på aktiviteter vilka har direkt koppling till lektionerna som planering, materiel och instrumentvård, för- och efterarbete och dokumentation av elevens resultat. Kontakter med kolleger och föräldrar tar något mindre tid i anspråk. Här uppger omkring hälften av elevernas lärare att de ägnar mindre än en timme per vecka åt sådana aktiviteter. Vidare framkommer också i lärarenkäten att behovet av kompetensutveckling är stort, främst när det gäller områdena betyg och bedömning och musikteknik.

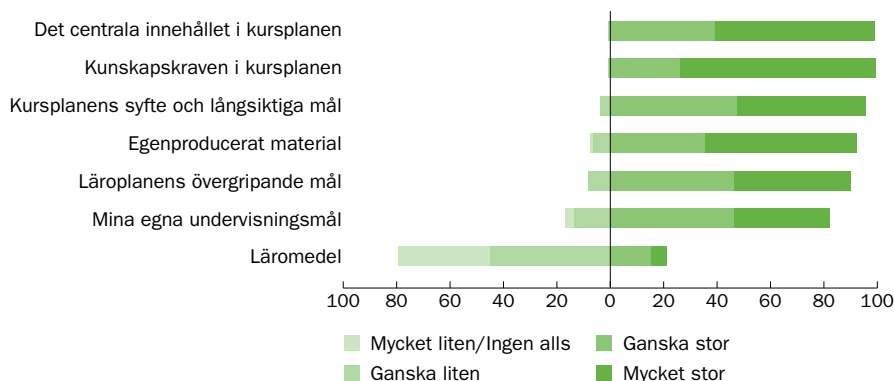
3.4 Musiklärares uppfattning om de nya kursplanerna i musik

Ett antal frågor ställdes till lärarna i enkäten gällande olika faktorer som kan antas vara betydelsefulla för undervisningens karaktär. Dessa innefattade dels frågor om Lgr 11 dels frågor om faktorer som i högre grad styrs av lärarna själva. Vilken betydelse olika delar av styrdokumentet har för lärarna får ses som ytterst viktigt att utvärdera eftersom det inte är så länge sedan kursplanen implementerades och det är angeläget att få en indikation så snart som möjligt på dess effekt. Likaledes är det betydelsefullt att diskutera kursplanen i förhållande till lärares egna undervisningsmål för att avgöra dess inflytande över undervisningen i förhållande till lärarnas egna undervisningsmål. Kursplanens stöd- och kommentarmaterial kan ses som ett viktigt komplement till kursplanen när denna ska operationaliseras och det framstår därvid som viktigt att få lärarnas syn på användandet av dessa material också.

Lgr 11 eller egna undervisningsmål?

I NU-03 fanns indikationer på att Kpl 2000 inte ansågs betydelsefull i den utsträckning som kan förväntas av en kursplan. I NÄU-13-enkäterna ställdes ett antal frågor till lärarna om bland annat kursplanens (Lgr 11) betydelse för undervisningen vilket redovisas i figuren nedan.

Figur 3.8 Vilken betydelse har följande för din undervisning i musik i årskurs 7–9?
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Musiklärares inställning till kursplanen verkar ha förändrats sedan NU-03 då de flesta av eleverna i årskurs 9 har 2003 lärare som anser att läroplanen har stor betydelse för undervisningen i musik. Särskilt kunskapskraven och det centrala innehållet tillmätts stor vikt för undervisningens utformande. I stort sett alla elever i årskurs 9 har lärare som tillmäter dessa delar av kursplanen

mycket stor eller ganska stor betydelse och i årskurs 6 tillmäts de nästan lika stor betydelse. Kursplanens syfte och långsiktiga mål (95 procent) och läroplanens övergripande mål (90 procent) anses också ha mycket stor eller stor betydelse. Men även lärarnas egna undervisningsmål (82 procent) och deras egenproducerade undervisningsmaterial (92 procent) framstår viktigt medan andra läromedel har väldigt liten betydelse. Endast cirka 20 procent av eleverna har lärare som tillmäter läromedel mycket stor eller ganska stor betydelse. Resultaten för denna fråga överensstämmer i stort sett mellan årskurs 9 och årskurs 6.

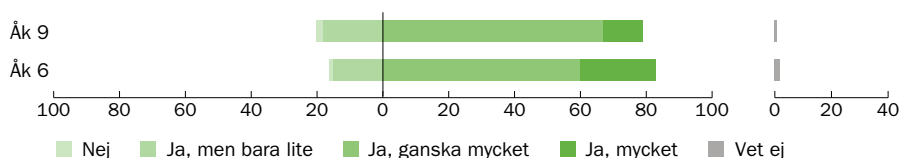
Jämför vi kommunala skolor och fristående skolor framgår det att läroplanens övergripande mål och kursplanens kunskapskrav har större betydelse för lärare i årskurs 6 i fristående skolor. Lärare i årskurs 9 i fristående skolor skiljer sig i någon mån från lärare vid kommunala skolor genom att i högre grad ange att deras egna undervisningsmål har stor betydelse. Läromedel tillmäts större betydelse i årskurs 9 i fristående skolor än i kommunala, även om betydelsen av läromedel även där anses ringa i förhållande till andra aspekter. Vid jämförelse mellan manliga och kvinnliga lärare framstår läroplan och kursplan i viss utsträckning som mer centrala styrinstrument för kvinnor än för män. Det gäller både beträffande läroplanens övergripande mål, kursplanens syfte och långsiktiga mål, centralt innehåll och kunskapskraven. Männen tillmäter dock de egna undervisningsmålen större betydelse än kvinnorna. Cirka hälften av eleverna har en manlig musiklärare som uppger att de egna undervisningsmålen har mycket stor betydelse och en fjärdedel av eleverna har en kvinnlig musiklärare som uppger detsamma. Detta kan tolkas som att manliga musiklärare i högre utsträckning än kvinnliga prioriterar egna undervisningsmål i förhållande till kursplanens.

Kursplanen och stöd- och kommentarmaterial som vägledning

Ett par frågor kring kursplanens och stöd- och kommentarmaterialets betydelse för olika aspekter i undervisningen ställdes också till lärarna i enkäten, se figur 3.9 och 3.10 nedan.

Figur 3.9 Ger kursplanen i musik tillsammans med stöd- och kommentarmaterial, dig stöd och vägledning när det gäller innehållet?

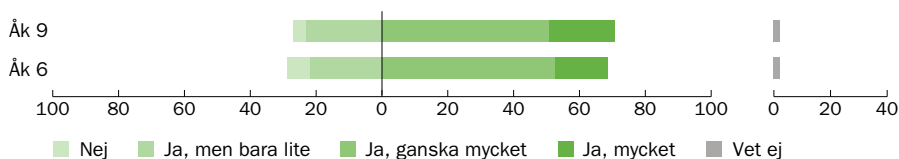
Andel elever vars lärare angett respektive svarsalternativ



De flesta elever (cirka 60–70 procent), både i årskurs 9 och 6 har lärare som uppger att musikämnets kursplan tillsammans med stöd- och kommentarmaterialet ger dem ganska mycket stöd och vägledning när det gäller innehållet i musikämnet.

Figur 3.10 Ger kursplanen i musik tillsammans med stöd- och kommentarmaterial, dig stöd och vägledning när det gäller innehållet?

Andel elever vars lärare angett respektive svarsalternativ



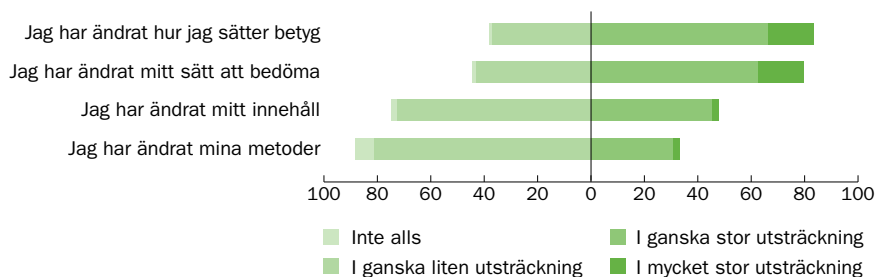
När det gäller kursplanens och kommentarmaterialets betydelse för bedömning och betygssättning är åsikterna mer spridda mellan lärarna. Ungefär hälften av eleverna har lärare som svarar att kursplanen ger dem ganska mycket stöd när det gäller bedömning och betygssättning. Det finns inte heller några direkta könsskillnader i lärarnas inställning varken vad det gäller innehållet eller betygssättning och bedömning och heller inte några skillnader mellan lärare på fristående respektive kommunala skolor. Dock kan tilläggas att vid den tidpunkt då lärarna besvarade enkätfrågorna hade ännu inte bedömningsstödet färdigställts.

Kursplanens genomslag i undervisningen

En viktig fråga är också huruvida Lgr 11 haft genomslag i undervisningen och vilka aspekter av denna som i så fall förändrats. I figurerna för årskurs 9 och årskurs 6 nedan presenteras hur stor andel av eleverna vars lärare angett olika svarsalternativ på frågor om detta.

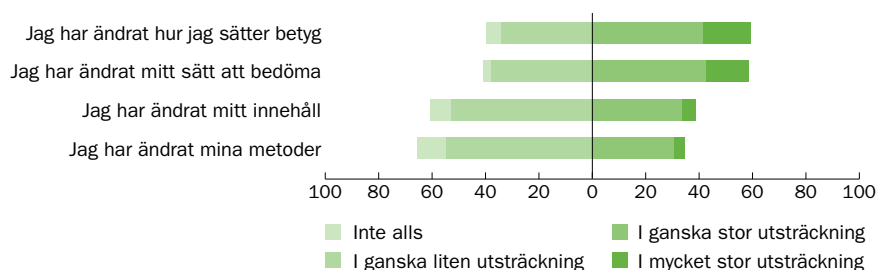
Figur 3.11 Ta ställning till i vilken utsträckning din undervisning har förändrats genom införandet av Lgr 11.

Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Diagrammet visar att knappt 30 procent av eleverna har lärare som anser att de ändrat sitt innehåll i ganska stor utsträckning medan ungefär 60 procent av eleverna har lärare som menar att de ändrat innehållet i ganska liten utsträckning till följd av Lgr 11. Svartsbilden är ungefär likadan när det gäller frågan om läraren har förändrat sina metoder. Däremot när det gäller sättet att bedöma och betygssätta verkar kursplanen haft ett större genomslag. Ungefär hälften av eleverna har lärare som angett att de i ganska stor utsträckning har förändrat sitt sätt att bedöma och cirka 30 procent har lärare som angett att de i ganska liten utsträckning förändrat detta till följd av Lgr 11. Här är svartsbilden ungefär densamma när det gäller frågan om huruvida betygssättningen har ändrats. Omkring 10 procent av eleverna har lärare som har angett att de inte undervisade före Lgr 11.

Figur 3.12 Ta ställning till i vilken utsträckning din undervisning har förändrats genom införandet av Lgr 11. Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Utfallet för årskurs 6 har mycket gemensamt med utfallet i årskurs 9.

Måhända kan siffrorna kring bedömning och betygssättning, som signalerar att en förändring kommit till stånd, härröra från införandet av de kunskapskrav som skrivits fram i kursplanen. Dessa kan ha fått konsekvensen att lärarna i ökad utsträckning har reflekterat över sitt sätt att bedöma och därmed kanske ändrat sina bedömningsgrunder.

Sammanfattning

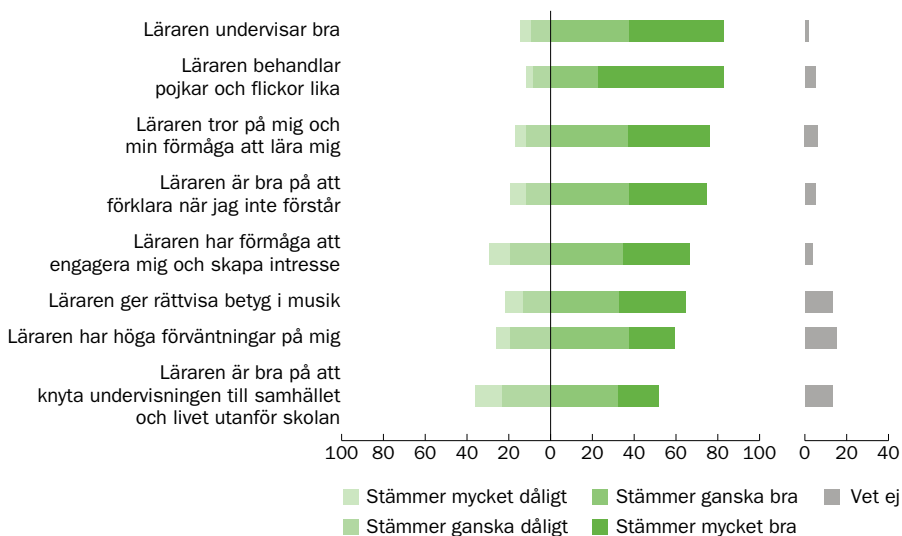
De flesta elever har musiklärare som anser att Lgr 11 har stor betydelse för undervisningen. Särskilt kunskapskraven och det centrala innehållet tillmäts stor vikt för undervisningens utformande. Läroplanens övergripande mål och kursplanens syfte och långsiktiga mål anses också ha mycket stor eller stor betydelse. Lärarnas egna undervisningsmål och egenproducerat undervisningsmaterial framstår även som viktiga. När det gäller kursplan och kommentarmaterial som stöd för val av innehåll är lärarna i både årskurs 9 och i årskurs 6 också positiva. Beträffande kursplanens och kommentarmaterialets betydelse för bedömning och betygssättning har något mer än hälften av eleverna lärare

som svarar att kursplanen ger dem ganska mycket stöd. Det som enligt lärarna förändrats mest i undervisningen i och med införandet av Lgr 11 är sättet att betygssätta och bedöma.

3.5 Elevernas syn på sin lärare i musik

De senaste åren har utbildningspolitiska insatser gjorts för att öka både kompetensen hos lärare och läraryrkets status. Ambitionen har varit att detta skulle bidra till att förbättra elevernas resultat i skolan. Det får därför ses som angeläget att utvärdera hur eleverna uppfattar sina lärare med utgångspunkt i olika aspekter som pedagogisk och social kompetens, ledarskap, ämneskunskaper och likabehandlingsfrågor. Elevernas (i årskurs 9) ställningstaganden till olika påståenden när det gäller detta redovisas i nedanstående figur.

Figur 3.13 Ta ställning till följande påståenden om den lärare du har i musik vårterminen 2013. Andel elever årskurs 9



Överlag anser elever i årskurs 9 att deras lärare i musik är bra och kompetenta. Allra bäst omdöme får lärarna när det gäller hur de behandlar pojkar och flickor. Majoriteten av eleverna tycker att det stämmer mycket bra att lärarna i musik behandlar pojkar och flickor lika. Detta får ses som ett gott betyg åt lärarna beträffande likabehandling. Åtta av tio elever anser att det stämmer ganska eller mycket bra att läraren i musik undervisar bra och en nästan lika stor andel av eleverna tycker att läraren tror på dem och deras förmåga att lära sig samt är bra på att förklara så att eleverna förstår. Nästan sju av tio elever tycker att läraren har förmåga att entusiasmera dem och skapa intresse. Eleverna instämmer i något mindre utsträckning i att lärarna i musik har höga för-

väntningar på dem. Sex av tio elever tycker att detta stämmer ganska bra eller mycket bra och en lika stor andel anser att lärarna sätter rättvisa betyg. Det som lärarna anses vara sämst på enligt eleverna är att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan. Endast drygt hälften av eleverna anger att det stämmer ganska eller mycket bra att lärarna lyckas med detta.

Att musiklärarna får goda omdömen av eleverna bekräftas av fördjupningsstudien där det i intervjuerna också framkommer att eleverna är nöjda med sina lärare. De elever som intervjuas i denna menar i och för sig också att de flesta av dem inte har några andra musiklärare att jämföra med, åtminstone inte musiklärare som undervisar i grundskolans senare år. Trots att undervisningen vid de observerade skolorna har mycket olika karaktär säger sig merparten av eleverna vara nöjda. De få elever som ställer sig kritiska till sin lärare är mindre intresserade av musik och ifrågasätter också musik som obligatoriskt ämne i skolan.

Att en stor majoritet av eleverna är nöjda med sin lärare trots att musikundervisningens karaktär vid de skolor som deltagit i studien skiljer sig ganska mycket, kan eventuellt förklaras med att det är socialiseringsmekanismer som verkar och att lärare och elever anpassas till den musikundervisningskultur som gäller vid den specifika skolan och har svårt att förhålla sig kritiska och reflekterande eftersom de inte har något att jämföra med. Elevernas attityd till sina lärare framstår också som överensstämmande med resultaten i NU-03 där lärarna också fick gott omdöme av sina elever.

3.6 Elevernas attityder till musikämnet

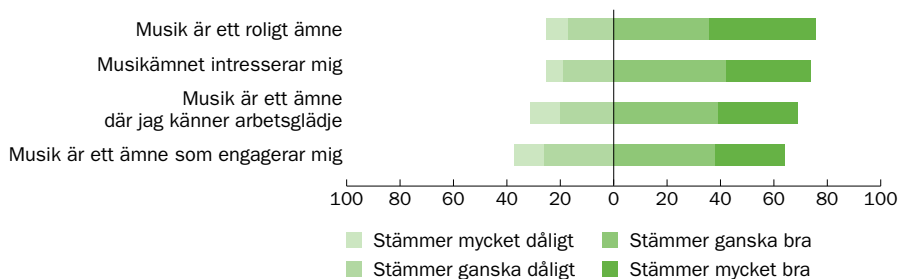
Det framstår också som angeläget att undersöka elevers attityd till ämnet eftersom en positiv sådan torde vara en viktig förutsättning för både bra resultat och trivsel på lektionerna. Frågorna gällde om eleverna är intresserade och engagerade i musikämnet, om de känner arbetsglädje och tycker ämnet är roligt, om de anser att det är ett viktigt ämne där de har nytta av de kunskaper de tillägnat sig, om de behöver kunskaper i musik för sina fortsatta studier och i en framtida yrkesroll, om musikämnet har för mycket eller för lite tid i timplanen, hur stämningen i musiksalen är, om eleverna anstränger sig, om de är borta mycket från lektionerna samt hur de upplever pojkars respektive flickors intresse för ämnet.

Intresse, engagemang och arbetsglädje

I figuren nedan visas elevernas (i årskurs 9) svar på frågor om hur de känner inför musikämnet.

Figur 3.14 Ta ställning till följande påståenden om ämnet musik.

Andel elever årskurs 9



Eleverna har en positiv inställning till musikämnet. Tre fjärdedelar av eleverna anger att det stämmer ganska eller mycket bra att musik är ett roligt ämne och en lika stor andel att musikämnet intresserar dem. Eleverna tycker även i hög grad att musik är ett ämne där de känner arbetsglädje och att musik är ett ämne som engagerar dem. Mellan sex och sju elever av tio har svarat för respektive av dessa påståenden att de stämmer ganska eller mycket bra. Samtidigt som denna allmänna bild av elevernas inställning till ämnet musik är väldigt positiv finns det elever som inte verkar uppskatta musikämnet. Mellan 25–40 procent av eleverna har på respektive påstående ovan svarat att de tycker att det aktuella påståendet stämmer ganska eller mycket dåligt.

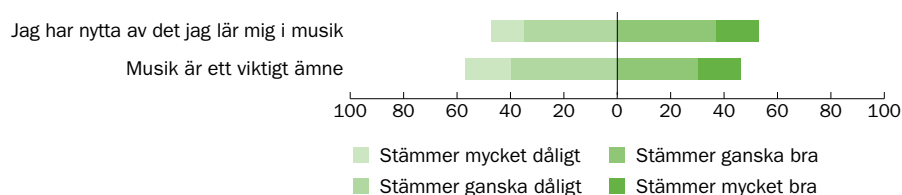
När det gäller elevernas intresse för ämnet tycks detta ha minskat något i förhållande till NU-03 då 85 procent av eleverna sade sig vara intresserade av musikämnet, det var också en större andel elever då som tyckte att det stämde mycket bra att musikämnet intresserade dem (drygt hälften mot en tredjedel i denna utvärdering). En del frågor som ställts till elever i årskurs 9 har inte ställts till elever i årskurs 6 men elever i årskurs 6 har i ungefär lika stor utsträckning som elever i årskurs 9 svarat att de tycker att det stämmer ganska eller mycket bra att musik är ett roligt ämne.

Är musik ett viktigt ämne som ger nyttiga kunskaper?

I figurerna nedan visas elevernas svar på två frågor om nyttan med musikämnet.

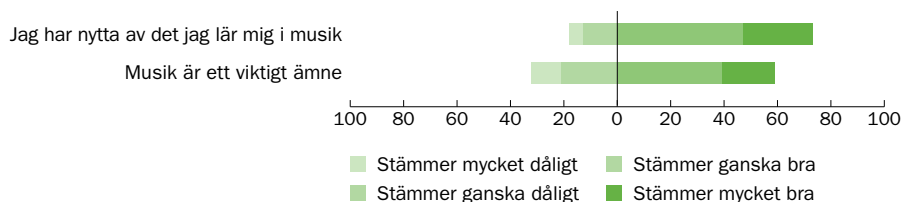
Figur 3.15 Hur ser du på följande påståenden om musikämnet?

Andel elever årskurs 9



Figur 3.16 Hur ser du på följande påståenden om musikämnet?

Andel elever årskurs 6



Figurerna visar att elever i årskurs 6 i högre grad uppfattar att musikämnet är viktigt och nyttigt än elever i årskurs 9. I årskurs 9 anger knappt hälften av eleverna att det stämmer ganska bra eller mycket bra att musik är ett viktigt ämne medan drygt hälften tvärtom menar att detta stämmer ganska dåligt eller mycket dåligt. I årskurs 6 anger emellertid hela cirka 60 procent av eleverna att det stämmer ganska eller mycket bra att musik är ett viktigt ämne medan endast knappt en tredjedel inte håller med om detta. Skillnaden i uppfattningen mellan elever i årskurs 9 och 6 här kan möjligtvis förklaras med att elever i årskurs 9 är mera inriktade på nyttoaspekten i ett fortsatt utbildningsperspektiv, medan eleverna i årskurs 6 fortfarande inte har börjat tänka på framtiden i form av exempelvis en mera fokuserad studieinriktning. Därför kan det antas att elever i årskurs 6 lägger andra betydelser i begreppet ”viktigt”, exempelvis viktigt för deras välbefinnande eller självkänsla.

På en fråga till eleverna om de anstränger sig för att få bra betyg i musik svarade de flesta (drygt 80 procent) att detta stämmer mycket bra eller ganska bra.

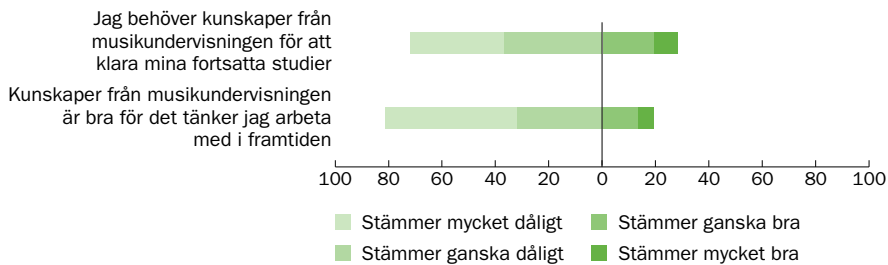
Likaledes anser en överväldigande majoritet (drygt 90 procent) att det stämmer ganska eller mycket dåligt att de ofta är borta från musiklektionerna. Både i forskning och i NU-03 har musikämnet delvis framställts som ett ämne

vars funktion har varit som avkoppling från ett krävande skolarbete. Det faktum att eleverna uppger att de anstränger sig i musik och att mycket få av dem är borta från lektionerna talar för att musikämnet trots allt tas på allvar.

Kunskaper i musik i ett framtida studie- och arbetslivsperspektiv

Nedanstående figur visar hur eleverna ser på kunskaper i musik i ett framtidsperspektiv.

Figur 3.17 Ta ställning till följande påståenden om ämnet musik.
Andel elever årskurs 9

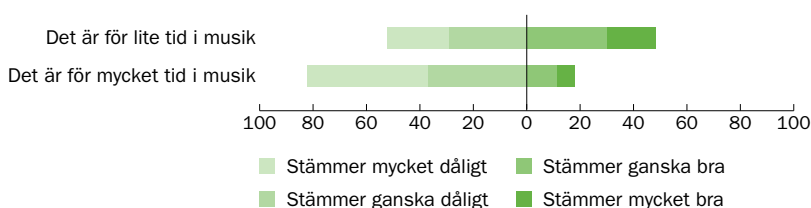


Knappt en tredjedel av eleverna i årskurs 9 anger att det stämmer ganska bra eller mycket bra att de behöver kunskaper i musik för att klara sina fortsatta studier och endast drygt två av tio anser att kunskaper från musikundervisningen är bra för det de tänker arbeta med i framtiden. Med tanke på att musik är ett ämne som eleverna ser positivt på och till viss mån också anser är viktigt och att de har nytta av, verkar det som om annat än rena nyttoaspekter styr deras inställning, exempelvis tillfredsställelsen i att uttrycka sig genom musik eller att musikverksamhet skänker ett ökat välbefinnande.

Elevers uppfattning om musikämnet i ett timplaneperspektiv

Elevernas svar på frågan om det är för mycket eller för lite tid i musikämnet redovisas i nedanstående figur.

Figur 3.18 Ta ställning till följande påståenden om ämnet musik.
Andel elever årskurs 9

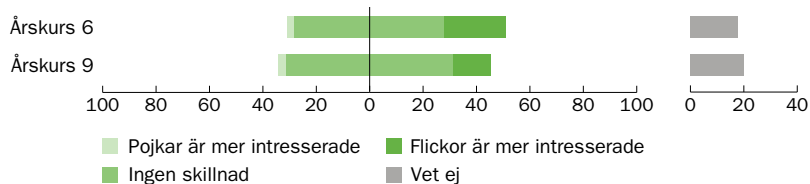


Knappt hälften av eleverna anger att det stämmer ganska bra eller mycket bra att de har för lite tid i musik. I NU-03 var andelen elever som höll med om att det är för lite tid i musik något större. Andelen elever som tyckte att det stämde *mycket* bra att de har för lite tid i musik var också större i NU-03, 28 procent, jämfört med 18 procent i NÄU-13. Det har således skett en förskjutning mot en något mindre övertygelse att musikämnet har för lite tid. De flesta eleverna (82 procent) tycker emellertid inte heller att musikämnet har för mycket tid så slutsatsen blir att tiden i musikämnet från elevernas synvinkel åtminstone inte bör minska.

Preferens för musikämnet relaterad till kön

Huruvida eleverna anser att det finns en skillnad i intresse för musikämnet relaterad till kön framstår som en viktig fråga som också diskuteras i anslutning till redovisningen av fördjupningsstudierna. I nedanstående figur (3.19) redovisas svaren på en fråga som ställdes till eleverna beträffande pojkars och flickors intresse för musikämnet.

Figur 3.19 Tycker du att det finns någon könsskillnad i elevers intresse för musikämnet?
Andel elever i årskurs 6 respektive 9



Som framgår av figuren ovan menar en övervägande del av eleverna i både årskurs 9 och i årskurs 6 att det inte finns någon skillnad mellan pojkars och flickors intresse för musikämnet. Dock är andelen som tycker så något större i årskurs 9 än i årskurs 6. De elever som tycker att det finns en skillnad i intresse mellan flickor och pojkar anser att flickorna har störst intresse både i årskurs 9 (drygt 10 procent) och i årskurs 6 (drygt 20 procent). Andelen elever som menar att pojkar har störst intresse för musikämnet är försvinnande liten. Det finns också en relativt stor andel elever som inte anser sig kunna ta ställning i frågan, vilket i sig kan tyda på att de inte reflekterat över den och att könsskillnaderna därigenom inte är uppenbara.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att elever i årskurs 9 och 6 generellt har en positiv attityd till musikämnet. Trots att svaren signalerar att ämnet inte anses tillföra så mycket i ett vidare utbildnings- eller arbetslivsperspektiv värderas det högt ur andra perspektiv. Intresset för ämnet är stort och likaså elevernas engagemang. Eleverna anstränger sig också för att få bra betyg och få elever anger också att de är borta ofta från lektionerna. Ämnet betraktas även som roligt. Dessa omdömen bekräftas i hög utsträckning av fördjupningsstudiens intervjuer där eleverna också uppger att de är nöjda både med undervisningens karaktär och med sin lärare. Vidare anser en majoritet av eleverna att det inte finns någon skillnad mellan pojkar och flickors intresse för musikämnet.

3.7 Elevers fritid och hemmiljö

Musik intar en betydande plats i barns och ungdomars vardagsliv och därför kan det förmodas att en hel del lärande som kan kopplas till musikämnet äger rum utanför skolan. När barn möter skolans musikundervisning har de redan utvecklat en musikalisk kunskap i sin vardagliga hemmiljö som påverkar hur de lär och interagerar (Ferm Thorgersen, 2009). Många barn och ungdomar lyssnar på musik flera timmar om dagen och en del musicerar i frivilliga skolformer som kulturskolan eller i mer eller mindre fristående musikgrupper (Bergman; 2009; Scheid, 2009; Stålhammar, 2004, 2006). Musikundervisningen i skolan har också de senaste decennierna i en successivt ökad utsträckning blivit inriktad både på populärmusik och på aktivt musicerande med de instrument som är vanliga inom populärmusikgenren (Ericsson & Lindgren, 2011; Hemming & Westwall, 2010).

Det finns dock forskning vars resultat pekar på att den populärmusik som tas upp i undervisningen snarare relaterar till lärarens preferens än till elevernas (Ericsson & Lindgren, 2010). Det kan med utgångspunkt i detta ses som viktigt att kartlägga hur elever anser att deras fritid och hemmiljö påverkar deras inställning till och deras lärande i musikundervisningen och om fritidslärandet kompletterar lärandet i skolan.

Sammanhanget för musikaliskt lärande – fritid eller skola?

I enkätundersökningen ställdes frågan var eleverna ansåg sig ha lärt det mesta i musik: i skolan, utanför skolan eller både utanför och i skolan. Det visade sig att cirka hälften av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 ansåg att det var en kombination av lärande på fritiden och i skolan. Tilläggas kan att i samtalen med eleverna vid de observerade skolorna uppgav de flesta att de lärt sig det mesta vid sidan av skolan. Detta skulle kunna förklaras med att de elever som

frivilligt valde att samtala i grupp om musikundervisningen förmodligen hade ett stort intresse för musik, och kanske därmed också var mer aktiva på fritiden. På frågan om hur ofta eleverna tänker på vad de gör på musiklektionerna utanför lektionstid svarar drygt hälften att de gör detta ofta eller ibland och något mindre än hälften svarar sällan eller aldrig. Hälften av eleverna anser sig öva på och arbeta med vad de gör på musiklektionerna utanför lektionstid ofta eller ibland medan hälften anger att de sällan eller aldrig gör detta.

Föräldrarnas inställning till musikundervisning

I enkäten till elever i årskurs 9 finns också två frågor som fokuserar hur eleverna uppfattar inställningen till musikämnet hos de vuxna som de bor med. Frågorna är skrivna som påståenden och lyder: *De vuxna som jag bor tillsammans med tycker musikämnet är viktigt*, och: *Musik är ett ämne där jag får stöd och uppmuntran hemifrån*. Elevernas svar tyder på att det finns olika uppfattningar om musik i hemmen. Ungefär hälften av eleverna anger att det stämmer mycket bra eller ganska bra att de vuxna som de bor tillsammans med tycker musikämnet är viktigt och att de får uppmuntran hemifrån, medan ungefär hälften anger att det stämmer mycket dåligt eller ganska dåligt. Dock har 20 procent av eleverna svarat att påståendet *Musik är ett ämne där jag får stöd och uppmuntran hemifrån* stämmer mycket bra medan 13 procent har gett samma svarsalternativ för *De vuxna som jag bor tillsammans med tycker musikämnet är viktigt*.

Föräldrarnas kultur- och musikvanor

Det ställdes också några frågor om elevernas föräldrars kultur- och musikvanor som berörde hur ofta de besökte musikevenemang, tittade på kultur- och musikprogram på TV, sjöng och spelade samt lyssnade på musik. Det visade sig att musiklyssning var den vanligaste aktiviteten och omkring 90 procent av eleverna i årskurs 9 skattade att deras föräldrar lyssnade på musik ofta eller ibland. Cirka 40 procent av eleverna angav att deras föräldrar ofta eller ibland tittade på kulturprogram på TV. Drygt en tredjedel av eleverna i årskurs 9 svarade att deras föräldrar sjöng eller spelade och bevistade kulturevenemang ofta eller ibland. Att musiklyssning är en vanlig aktivitet får ses som ganska givet, men lite förvånande kan det tyckas vara att en tredjedel av föräldrarna är så aktiva med eget musicerande. Mindre förvånande är dock att en skillnad uppmättes när det gäller föräldrars utbildningsnivå i relation till kulturvanor. Elever med högutbildade föräldrar tenderar att i högre grad svara att de vuxna i hemmet går på konserter, musikaler, operaföreställningar och andra musik-evenemang.

Elevernas kultur- och musikvanor

Den ojämförligt största fritidssysselsättningen för elever som har med musik att göra är musiklyssning. En överväldigande majoritet av eleverna i årskurs 9 (knapp 90 procent) anger att de lyssnar på musik ofta. Ungefär en tredjedel av eleverna säger sig spela eller sjunga ofta på fritiden, och ytterligare cirka en fjärdedel av eleverna i denna årskurs anger att de spelar eller sjunger ibland. Konsertbesök och beivrande av andra musikevenemang är inte lika vanligt men cirka fyra av tio elever i årskurs 9 säger sig göra sådant ofta eller ibland. Sammantaget kan det konstateras att eleverna i årskurs 9 framstår som aktiva vad det gäller musik som fritidssysselsättning. Resultaten i årskurs 6 är i stort sett desamma, med undantag för att konsertbesök och beivrande av andra musikevenemang är ännu mindre vanligt enligt elever i denna årskurs. Detta kan vara förståeligt på grund av att elevernas ålder är lägre. Viktigt att notera är att när det gäller att lyssna på musik, att spela eller sjunga på fritiden, liksom att besöka konserter eller andra musikevenemang tenderar pojkar, både i årskurs 9 och i årskurs 6, att i lägre utsträckning än flickor ange att de gör sådana saker.

Sammantaget kan det konstateras att föräldrarnas vanor kring musikaktiviteter i stort tycks överensstämma med deras barns.

Sammanfattning

Cirka hälften av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 anger att de lär sig musik både på fritiden och i skolan och samma förhållanden gäller beträffande huruvida de tänker på vad de gör i musikundervisningen utanför lektionstid. Hälften av eleverna anger också att de övar på och arbetar med det de gör på musiklektionerna utanför lektionstid. Beträffande huruvida elevernas (i årskurs 9) föräldrar anser att musikämnet är viktigt och om eleverna får stöd med det hemifrån fördelar sig svaren ganska jämnt mellan positiva och negativa svar. Musiklyssning anges som den vanligaste musikaktiviteten bland elevernas föräldrar. Omkring 90 procent av eleverna i årskurs 9 skattade att deras föräldrar lyssnade på musik ofta eller ibland. Därefter kommer tittande på kulturprogram på TV (40 procent) och sång och spel samt beivrande av kulturevenemang (en tredjedel av föräldrarna per aktivitet enligt eleverna). Ungefär 90 procent av eleverna i båda årskurserna anger att de själva lyssnar på musik ofta och cirka en tredjedel att de sjunger och spelar ofta på fritiden. Konsertbesök och beivrande av andra musikevenemang är inte lika vanligt hos eleverna. Flickor tenderar att svara mer positivt än pojkar när det gäller i vilken omfattning de musicerar och lyssnar på musik samt besöker musikevenemang på fritiden.

3.8 Resurser, lokaler och utrustning

Resurserna, det vill säga de ekonomiska och praktiska ramar som omger musikundervisningen, framstår som en viktig aspekt som påverkar både innehållet och kvaliteten på undervisningen. Det som i både enkätstudien (se kap. 5) och i fördjupningsstudien framträder som den kanske viktigaste förutsättningen för musikundervisningen är en rimlig elevgruppsstorlek i musikklassrummet. Det finns emellertid även andra faktorer som är styrande för vad som är möjligt inom musikundervisningens ram, exempelvis utrustning och lokalernas antal och karaktär.

Resurser i form av utrustning och material

Musikämnets resurser anses vara bra. Åtta av tio elever har lärare som anser detta. Skillnaden mellan årskurserna kan förmodligen förklaras med att det i flera decennier funnits en tradition kring ensemblespel i de högre årskurserna och att instrumentparken successivt har byggts ut på skolor som härbärgerat elever i årskurs 7–9, men att det inte sett ut på samma sätt i lägre årskurser. Fördjupningsstudien bekräftar också att det är väl ställt med utrustningen i skolorna. Det finns ofta klassuppsättningar med akustiska gitarrer, en hel del keyboard och digitala trumset, elbasar och elgitarrer, på de besökta skolorna. Men vi kan också med utgångspunkt i fördjupningsstudien konstatera att musikundervisningen är mycket färgad av det lokala sammanhanget, exempelvis lärares och elevers preferens för vissa instrument, vilket resulterar i att alla instrument som finns tillgängliga inte används. Dessutom visar fördjupningsstudierna och klassrumsforskning (Ericsson & Lindgren, 2010) att även om instrumenten finns tillgängliga är de inte alltid i spelbart skick.

Lokaler

Beträffande lokaler för musikundervisningen är förutsättningarna något sämre även om situationen ändå får betraktas som god. Det som främst sätter ramarna för undervisningen är om det finns musikal och grupprum. Nästan alla elever i årskurs 9 har lärare som anger att de har tillgång till musikal och cirka två tredjedelar av eleverna i denna årskurs har lärare som anger att de har grupprum tillgängliga för sin undervisning. Eftersom en stor del av undervisningen sker i smågrupper, vilket inte minst fördjupningsstudien, enkätstudien och tidigare forskning (Ericsson & Lindgren, 2010) bekräftar, kan tillgången till grupprum ses som något låg. Flera lärare har i intervjuerna också fört fram att musikundervisningen i deras skola skulle vinna på att ha fler grupprum. I intervjuerna trycks det mer på lokalerna som hinder för en optimal undervisning än tillgången på utrustning. Dock ses både i enkätundersökningen och

i fördjupningsstudien storleken på undervisningsgrupperna som det största problemet och i detta avseende finns en stark koppling till tillgången på grupp- rum eftersom detta styr hur många grupper som har möjlighet att musicera samtidigt.

Andra lokaler som har betydelse för musikundervisningen är datasalar och inspelningsstudior. Cirka 30 procent av eleverna i årskurs 9 har en lärare som anger att de har tillgång till en datasal för sin undervisning. Detta kan betraktas som en ganska liten andel eftersom datorer har en allt större betydelse när det gäller musikproduktion och musikskapande. Frågan är också om det finns möjlighet att frekvent utnyttja datasalarna för musikundervisning eftersom det kan antas att datasalar är hårt uppbokade även av andra ämnen. Cirka 20 procent av eleverna i denna årskurs har lärare som anger att det finns tillgång till en inspelningsstudio. Detta ligger också i underkant med tanke på att det centrala innehållet i Lgr 11 trycker på musikskapande som en viktig del av undervisningen. Både dator och inspelningsutrustning är viktiga redskap vid musikskapande.

Det är sämre ställt med lokaler för årskurs 6 enligt enkätundersökningen. Det är möjligt att den gamla stadieindelningen med låg- och mellanstadieskolor, där det ofta inte fanns tillgång till musiksäl, i viss mån fortfarande påverkar situationen. Av eleverna i årskurs 6 har 20 procent lärare som anger att de inte har tillgång till musiksäl och detta kan knappast ses som acceptabelt. Det är också sämre ställt med tillgången på grupprum. Endast 40 procent av eleverna i årskurs 6 har lärare som angett att de har minst ett sådant. Precis som i årskurs 9 är tillgången till datasal och inspelningsstudio begränsad i årskurs 6. Inte mer än 20 procent av eleverna i årskurs 6 har lärare som har angett att de har tillgång till en datasal och endast 5 procent till en inspelningsstudio.

När lärarna får svara på en fråga i enkäterna om huruvida lokalerna anses ändamålsenliga för musikundervisning finns det också en skillnad i svar mellan lärare i årskurs 9 och i årskurs 6. I årskurs 9 har 80 procent av eleverna lärare som uppfattar lokalerna som mycket eller ganska ändamålsenliga och i årskurs 6 är motsvarande siffra 60 procent. Detta bekräftar bilden av localsituationen ovan med sämre tillgång på lokaler i årskurs 6 än i årskurs 9.

Instrument

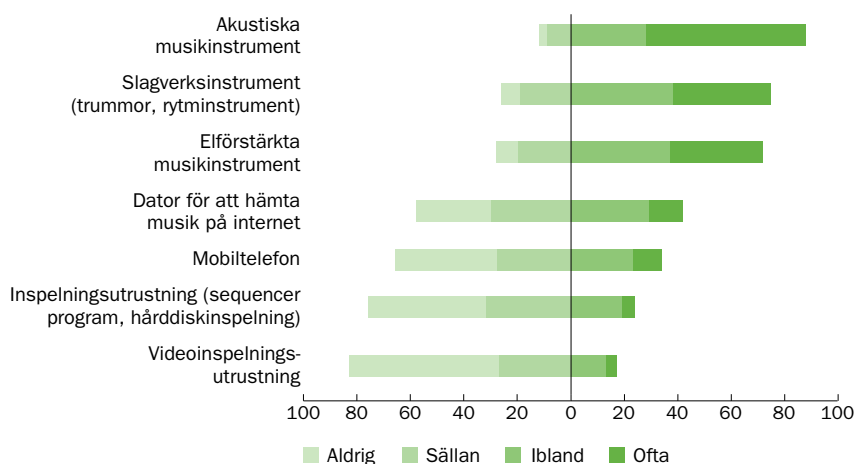
Beträffande tillgången på instrument framstår det utifrån lärarnas svar i enkäten tydligt att gitarr (akustisk gitarr och elgitarr), elbas och trumset är de vanligaste instrumenten på skolorna tätt följt av piano eller elpiano och keyboard eller synt. De allra flesta elever i årskurs 9 har lärare som anger att de har tillgång till gitarr, elbas, trummor, piano eller elpiano och synt eller keyboard men för piano eller elpiano och synt eller keyboard anges tillgången som något

mindre. Även om det inte är någon större skillnad kan det tyckas lite märkligt att inte synt eller keyboard är lika vanliga som de andra instrumenten. Detta för att det är lätt instrument att stifta en första bekantskap med och att keyboard numera är så billiga att det inte innebär någon större ekonomisk uppoffring att ha ett antal sådana.

I årskurs 6 tycks tillgången till instrument vara något sämre, framför allt för elgitarrer, elbas, trumset och synt eller keyboard. För övrigt har ungefär åtta av tio elever i årskurs 9 lärare som har tillgång till andra slaginstrument än trumset och rytm- och klanginstrument, cirka hälften av eleverna har lärare som har tillgång till ukulele, knappt en tredjedel har tillgång till flygel och 15 procent har tillgång till kontrabas. För årskurs 6 är också tillgången till dessa instrument sämre utom för rytm- och klanginstrument där den är något bättre än i årskurs 9. Det kan antas att det finns en gemensam musikal på de skolor där det finns både årskurs 6 och årskurs 9, vilket torde vara ganska många. I materialet kan också utläsas ungefär hur många grupper som kan musicera samtidigt i ensembler bestående av sång, trummor, gitarr eller elgitarr, elbas och keyboard. Det vanligaste antalet grupper torde vara en till tre. Ramarna sätts framför allt av tillgången på elbasar och trumset.

Tillgången till olika instrument ser följaktligen ganska god ut. Frågan är i vilken utsträckning olika typer av instrument också används i undervisningen. I enkäten ställdes en fråga till eleverna i årskurs 9 om hur ofta olika musikinstrument användes på lektionerna, se figur 3.20 nedan.

Figur 3.20 Hur ofta använder ni följande utrustning under musiklektionerna?
Andel elever årskurs 9



Figuren visar i vilken utsträckning eleverna uppskattar att de använder olika typer av utrustning i undervisningen. Det framgår att de mest använda instrumenten är akustiska. Det får förmodas att det i första hand är akustiska

gitarrer som åsyftas. Många skolor har klassuppsättningar av akustiska gitarer, vilket kan utläsas både av enkätstudien och av fördjupningsstudien. Det som kan tyckas märkligt är att hela 12 procent av eleverna anger att de sällan eller aldrig använder akustiska instrument. En förklaring till detta skulle kunna vara att det finns skolor som specialiserar sig på ensemblespel i rock- och pop-traditionen och därvid huvudsakligen använder elförstärkta instrument. En av fördjupningsstudiens skolor hade denna inriktning och där förekom i stort sett uteslutande elförstärkt musicerande. Fördjupningsstudierna visar också stora olikheter mellan skolorna beträffande de instrument som används mest frekvent. Sålunda kunde vid en skola musicerande på exempelvis akustiska gitarer vara dominerande medan vid en annan kunde fokus ligga på keyboard och vid ytterligare en annan lades fokus på sång.

Ungefär 40 procent av eleverna i årskurs 9 använder datorn för att hämta musik från internet. Cirka en tredjedel av eleverna anger att de använder mobiltelefon i undervisningen ofta eller ibland. Det är mycket möjligt att mobiltelefonen på sikt kommer att ha funktioner som gör att den kan jämföras med datorn, vilket skulle innebära att så gott som alla elever skulle få tillgång till digital utrustning i musikundervisningen. Arbete med inspelningsutrustning intar däremot enligt eleverna en undanskymd plats i undervisningen, endast drygt 20 procent av eleverna anger att de använder sådan utrustning ofta eller ibland. Det bekräftar att datorn som instrument och verktyg för musikskapande är efterträtt men också att det inte är så vanligt att dokumentera musicerandet.

Cirka 15 procent av eleverna anger att de ofta eller ibland använder videoinspelningsutrustning, vilket kan ses som ytterligare en signal att inspelningsverksamhet inte är prioriterad. Att en så liten andel av eleverna uppger att de använder denna typ av utrustning kan också ses i ljuset av att visuellt uttryck är en viktig faktor som kombineras med musik inom kulturindustrin, men som tydligen inte fått genomslag i musikundervisningen. Tilläggas kan att det dock fanns en signifikant skillnad mellan flickor och pojkar när det gäller just detta. Det var en större andel pojkar än flickor som svarade positivt på frågan om de använder videoinspelningsutrustning i musikundervisningen. Inom musikindustrin har datorn under de senaste två decennierna alltmer etablerat sig som ett instrument väl så viktigt som traditionella sådana. Mycket musik produceras och framförs numera uteslutande med hjälp av dator och ungdomar lyssnar också mycket på sådan musik. Det är därför förvånande att endast cirka en fjärdedel av eleverna säger sig använda datorn ofta eller ibland på lektionerna i musik.

I fördjupningsstudiens skolor användes inte datorn som musikproduktionsredskap alls. I den ringa mån som datorer och surfplattor användes så var det uteslutande för att söka information, lyssna på musik på Spotify eller YouTube eller för att skriva texter. Även i aktuell forskning konstateras att datorn

som instrument för musikproduktion är eftersatt i musikundervisningen. Det verkar inte heller som om eleverna skulle vilja använda datorn mer. Endast cirka en tredjedel av eleverna i årskurs 9 säger sig vilja göra detta, men cirka 40 procent menar att det är bra som det är med datoranvändningen i musiken. Resten av eleverna vill antingen använda datorn mindre eller så har de ingen uppfattning. Att det inte finns någon nämnvärd bred entusiasm för ett ökat datoranvändande i musiken kan bero på att eleverna inte kopplar användningen av datorn till musikproduktion och musikskapande i skolan.

Sammanfattning

Musikämnets resurser anses vara bra, framför allt i årskurs 9. Detta bekräftas också av fördjupningsstudien. Dock kan det också med utgångspunkt i fördjupningsstudien konstateras att musikundervisningen är mycket färgad av det lokala sammanhanget exempelvis lärares och elevers preferens för vissa instrument, vilket resulterar i att alla instrument som finns tillgängliga inte används.

Tillgången till ändamålsenliga lokaler får också sägas vara förhållandevis god. Nästan alla elever i årskurs 9 har lärare som anger att de har tillgång till musikal och cirka två tredjedelar av eleverna har lärare som anger att de har grupprum. Lokaltillgången är lite sämre i årskurs 6. Förekomsten av de inom populärmusiken vanligaste instrumenten (gitarr eller elgitarr, elbas, trummor och klaviaturinstrument) är också mycket god. Eleverna uppger att de instrument som används mest är akustiska sådana och det är förmodligen akustisk gitarr som åsyftas.

3.9 Musikämnets villkor på skolan

Olika befattningshavares inställning till musikämnet och hur viktiga olika ämnen anses vara på skolan torde ha stor betydelse för musikämnets villkor på den aktuella skolan. Rektorns inställning får ses som mycket viktig (Ericsson & Lindgren, 2007) men även andra lärares syn på musikämnet. I det här avsnittet kommer villkoren för musik, bild, och slöjd att diskuteras med utgångspunkt i enkäten till rektorer och lärare samt fördjupningsstudien. Vissa av frågorna till rektorerna fokuserar de tre ämnena gemensamt men det finns även frågor som relaterar till respektive ämne. I dessa fall diskuteras endast de svar som relaterar till musikämnet. Lärarnas svar gäller endast musikämnet.

Rektors inställning till ämnena musik, bild och slöjd

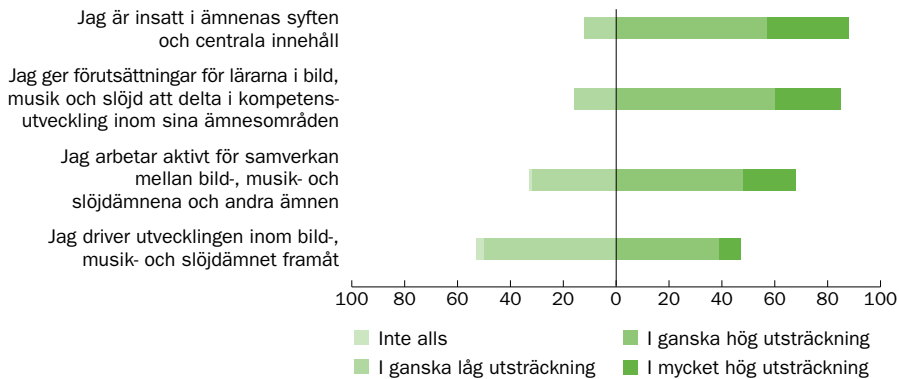
I ett utvärderings- och forskningsprojekt kring kultur och estetik i skolan framkom att skolledningen kan ha stor betydelse för både förutsättningarna för en bra verksamhet och resultaten i de estetiska ämnena (Ericsson, &

Lindgren, 2007). Sålunda kan det antas att rektorernas intresse för och engagemang i musikämnet påverkar musikämnets status på skolan, dess förutsättningar och vilka resultat som är möjliga att uppnå. Det handlar till exempel om för rektorer att ha insikt i kursplaner, vara drivande vid utveckling av de respektive ämnena och bejaka lärares kompetensutveckling. Det handlar även om rektorers ansvar för uppföljning och utvärdering av undervisningen. För att få en bild av rektorernas syn på bild, musik och slöjd tog vi fram frågor där rektorerna fick skatta sitt engagemang i ämnena och lärarna i ämnena fick uttala sig om sin rektors engagemang.

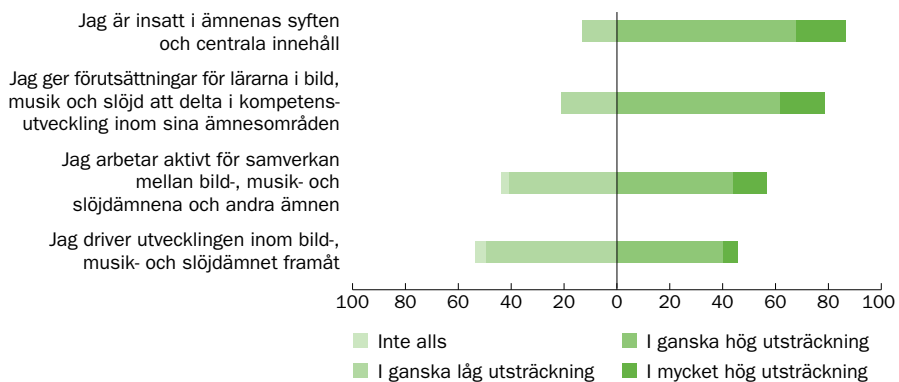
Nedanstående figur för årskurs 9 och årskurs 6 visar rektorernas svar på frågor om huruvida de anser sig vara insatta i ämnenas syften och centrala innehåll samt om de anser sig arbeta aktivt med samverkan, kompetensutveckling av lärarna samt utveckling av ämnena.

Rektorers skattning av sitt engagemang i ämnena bild, musik och slöjd

Figur 3.21 Rektors självskattning.
Andel rektorer årskurs 9



Figur 3.22 Rektors självskattning.
Andel rektorer årskurs 6



Nästan 90 procent av rektorerna i båda årskurserna anger att de i mycket eller i ganska stor utsträckning är insatta i de tre ämnernas syften och centrala innehåll. Vidare anser cirka åtta av tio rektorer i båda årskurserna att de i mycket stor eller i ganska stor utsträckning ger förutsättningar för sina lärares kompetensutveckling. Mellan sex och sju rektorer av tio anger att de i mycket stor eller i ganska stor utsträckning arbetar aktivt för samverkan mellan ämnena och hälften av rektorerna anser att de i mycket stor eller ganska stor utsträckning driver utvecklingen inom ämnena framåt. Att en rektor är insatt i kursplanernas skrivningar får ses som hög prioritet och även att rektorn bereder möjlighet för kompetensutveckling för lärarna. Beträffande samverkan mellan ämnena och rektorns del i att driva ämnena framåt kan det antas att dessa aspekter ofta överlämnas till lärarna för att de vet mer om vad som kan och bör göras, och hur samverkansformer och utvecklingsverksamhet kan och bör konkretiseras.

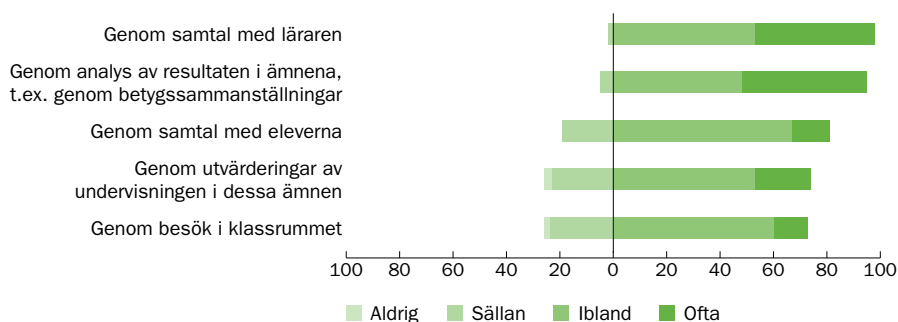
Rektorerna på de fristående skolorna verkar genomgående mer insatta och aktiva i ämnena bild, musik och slöjd än rektorer på kommunala skolor och det framför allt när det gäller utvecklings- och samverkansaspekterna. Dock är det också viktigt att framhålla att en tolkning av detta resultat är problematiskt. Innebär det att det finns en reell skillnad i rektorernas engagemang eller är det att de fristående skolornas rektorer i högre utsträckning än de kommunala skolornas rektorer vill framstå som engagerade och drivande?

Rektorers uppföljning och utvärdering

Nedanstående figur för årskurs 9 visar utfallet för några frågor till rektorerna om hur de följer upp och utvärderar ämnena bild, musik och slöjd.

Figur 3.23 Hur ofta följer du som rektor upp och utvärderar undervisningen i bild, musik och slöjd på följande sätt?

Andel rektorer årskurs 9



Nästan alla rektorer med elever i årskurs 9 anger att de ofta eller ibland följer upp och utvärderar undervisningen genom att analysera resultaten i ämnena och genom samtal med läraren medan omkring tre fjärdedelar av rektorerna anger att de ofta eller ibland analyserar resultaten genom att göra besök i

klassrummet, samtala med eleverna eller genom att ta del av utvärderingar i ämnena. Förhållandena överensstämmer i stort sett mellan årskurs 9 och årskurs 6. Eventuellt är utvärderingar något mindre vanligt för rektorer i årskurs 6. Det bör också tilläggas att det vanligaste svarsalternativet på nästan alla frågor är "ibland" och att det som rektorerna anger att de gör mest ofta är att analysera resultaten i ämnena eller för rektorer i årskurs 6 att samtala med läraren i uppföljnings- och utvärderingssyfte.

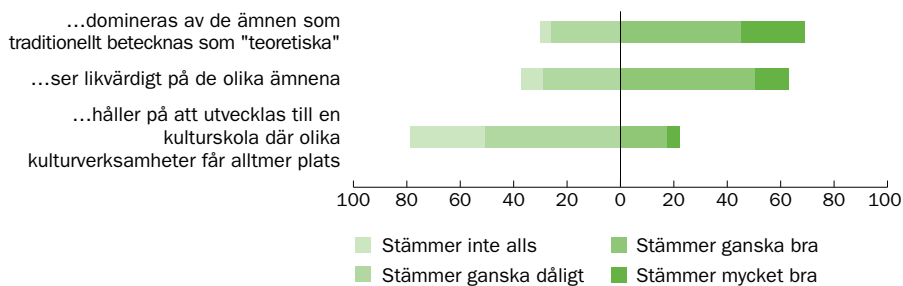
Musiklärarnas uppfattning om karaktären på sin skola, sin rektors engagemang samt musikämnets status

Nedan redovisas ett antal frågor om musiklärarnas uppfattning om sin skolas "karaktär", deras skattning av musikämnets status hos olika grupper samt hur lärarna uppfattar sin rektors engagemang för musikämnet.

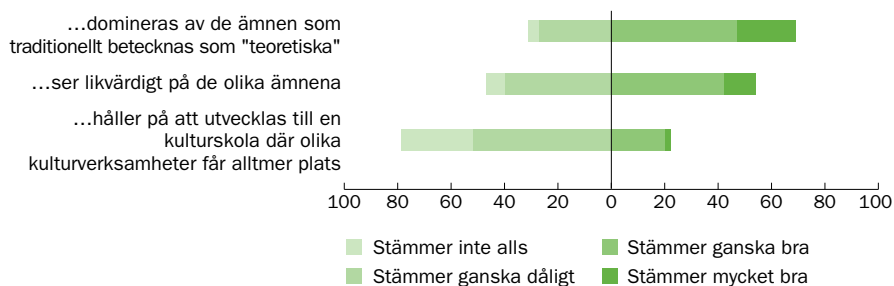
Musiklärarnas uppfattning om sin skolas "karaktär"

Tre frågor ställdes som kretsade kring huruvida musiklärarna i årskurs 9 och 6 ansåg att den skola de arbetade på dominerades av de så kallade teoretiska ämnena, om de tyckte alla ämnen behandlades lika eller om kulturverksamheter fick stort utrymme. Utfallet av dessa frågor redovisas i nedanstående figurer.

Figur 3.24 Ta ställning till följande påståenden om skolan. Jag anser att den skola jag arbetar på...
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 3.25 Ta ställning till följande påståenden om skolan. Jag anser att den skola jag arbetar på...
Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Som ovanstående figurer visar har cirka 70 procent av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 en musiklärare som anser att det stämmer mycket eller ganska bra att skolan de arbetar på domineras av de ämnen som traditionellt betecknas som ”teoretiska”. Samtidigt har mer än hälften av eleverna i båda årskurserna musiklärare som anser att ämnena i skolan behandlas likvärdigt. Det är också intressant att så många som 20 procent av eleverna har lärare som menar att utvecklingen i deras skola går mot en situation där kulturverksamheter får en allt större plats.

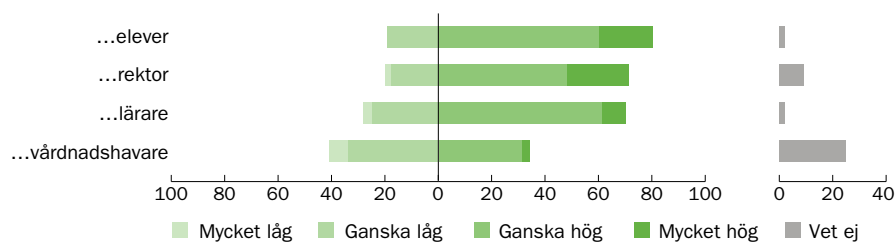
Resultaten signalerar också att det trots allt tal om en treämnesskola finns en rörelse i vissa skolor åt ett annat håll. Även om resultatet på denna fråga inte kan betraktas som fullt ut tillfredsställande visar det att musikämnet och även andra ämnen som ofta ses som marginaliserade har en viss position i skolan genom att de anses tillföra kvaliteter som andra ämnen inte kan göra.

Musiklärarnas uppfattning om musikämnets status på deras skola

På frågan till musiklärarna om hur de uppfattar att musikämnets status är hos rektor, lärare, elever och vårdnadshavare på den egna skolan svarar de i enlighet med nedanstående figurer:

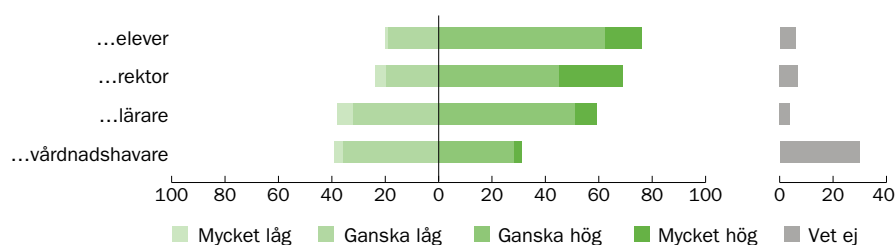
Figur 3.26 Hur uppfattar du att musikämnets status är hos...

Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 3.27 Hur uppfattar du att musikämnets status är hos...

Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Fyra femtedelar av eleverna i årskurs 9 har lärare som skattar musikämnets status hos eleverna som mycket hög eller ganska hög och det ser ungefär likadant ut i årskurs 6. Drygt två tredjedelar av eleverna har lärare som anger att de uppfattar musikämnets status hos sin rektor som mycket hög eller ganska hög, vilket gäller i både årskurs 9 och årskurs 6. En fjärdedel av eleverna har lärare som uppger att ämnet har en mycket hög status hos rektor, vilket till och med är en högre skattning än när det gäller elevernas värdering av musikämnet. Vidare har drygt två tredjedelar av eleverna i årskurs 9 lärare som skattar musikämnets status som mycket hög eller ganska hög hos andra lärare och resultatet är liknande i årskurs 6.

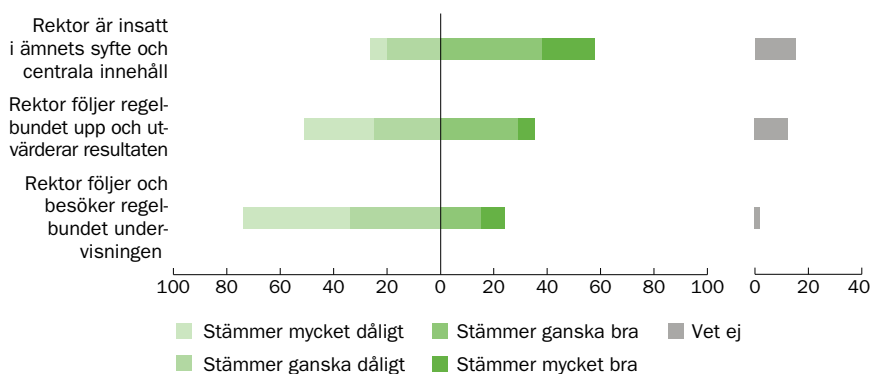
Lägst skattar lärarna statusen hos elevernas vårdnadshavare. Cirka en tredjedel av eleverna har lärare som uppger att musikämnets status hos vårdnadshavarna är mycket hög eller hög. Dock måste det också tas i beaktande att en fjärdedel av eleverna i årskurs 9 och ungefär motsvarande andel i årskurs 6 har lärare som inte hade någon uppfattning om vårdnadshavarnas inställning. Figuren ovan visar också att svarsalternativet ganska hög status dominerar utom för kategorin vårdnadshavare där svarsalternativet ganska låg status är något större. Sammanfattningsvis framstår det som att lärarna har uppfattningen att musikämnet har hög status hos rektorer, lärare och elever.

Musiklärarnas uppfattning om sin rektors engagemang för ämnet musik

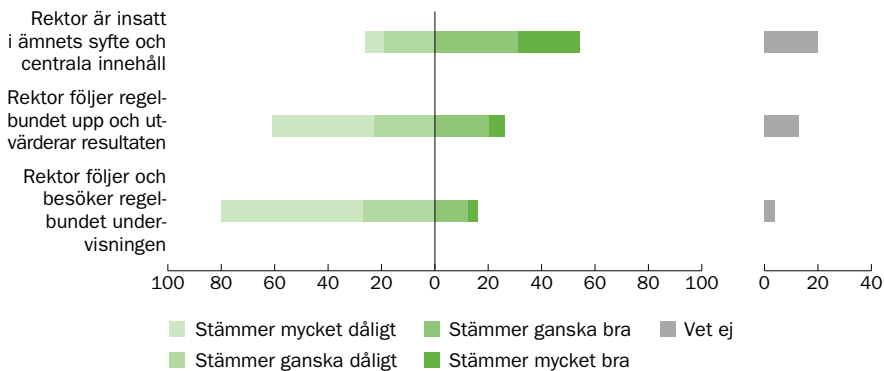
Ytterligare en fråga om rektorns hållning till musikämnet ställdes i lärarenkäterna. Denna handlade om hur lärarna uppfattade sin rektors engagemang för ämnet, se figur 3.28 och 3.29.

Figur 3.28 Hur uppfattar du rektors engagemang för ämnet musik?

Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 3.29 Hur uppfattar du rektors engagemang för ämnet musik?
 Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Lite mer än hälften av eleverna i årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som anser att det stämmer mycket bra eller ganska bra att deras rektor är insatt i musik- ämnets syfte och centrala innehåll. Mellan en tredjedel och en fjärdedel av eleverna har lärare som anser att deras rektor regelbundet följer upp och utvärderar resultaten. Mellan en och två elever av tio har lärare som anger att det stämmer mycket bra eller ganska bra att deras rektor regelbundet följer och besöker undervisningen.

Genomgående skattar rektorerna sitt engagemang som betydligt högre än vad lärarna gör.

Sammanfattning

Rektorerna anser sig vara insatta i musik-, bild- och slöjdamnenas kursplaner, de syften och det centrala innehåll som anges där. En övervägande majoritet av rektorerna i båda årskurserna anger att de är väl insatta i dessa delar av styrdokumentet. De anger också att de i hög utsträckning ger förutsättningar för lärarna att delta i kompetensutveckling. Rektorerna anser sig emellertid inte arbeta lika aktivt för samverkan mellan bild, musik och slöjd och andra ämnen eller för att driva utvecklingen i ämnena framåt. Jämför vi svaren från rektorer på kommunala respektive fristående skolor ser vi att rektorerna i de fristående skolorna anser sig vara mer engagerade överlag.

Beträffande de metoder som rektorerna använder för uppföljning och utvärdering av bild, musik och slöjd anges uppföljning och utvärdering av resultat tätt följt av samtal med läraren i dessa ämnen som de vanligaste metoderna för rektorerna. Klassrumsbesök samt samtal med eleverna anges vara de metoder som förekommer i lägst utsträckning enligt rektorerna.

Två tredjedelar av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som anser att skolan de arbetar på domineras av de ämnen som traditionellt

betraktats som ”teoretiska”. Dock har en ungefär lika stor andel av eleverna i både årskurs 9 och 6 lärare som anser att ämnena i skolan behandlas likvärdigt. Cirka en femtedel av eleverna i båda årskurserna har lärare som menar att kulturverksamheter tar allt större plats i den egna skolan. Ungefär två tredjedelar av eleverna i båda årskurserna har musiklärare som anger att statusen hos musikämnet är ganska hög eller mycket hög hos rektorn och andra lärare vid skolan. Däremot skattas statusen hos vårdnadshavare som betydligt lägre.

Musiklärarnas uppfattning om rektorernas engagemang för de tre ämnena är dock inte lika positiv som rektorernas egen. Det är ganska väntat eftersom det kan tänkas att rektorerna vill förmedla en positiv bild av sitt engagemang på samma gång som musiklärarna kan önska att deras rektor var ännu mer engagerad.

3.10 Sammanfattning av kapitel 3

- Undervisningens organisering skiljer sig en del mellan olika skolor, men det finns ändå en del aspekter där det går att utläsa en någotsånär gemensam organisering av undervisningen. En majoritet av eleverna har lärare som arbetar vid endast en skola och det är också ganska ovanligt att eleverna har lärare som arbetar med alla årskurser. Majoriteten av eleverna har lärare som undervisar 100–399 elever och den vanligaste klasstorleken är 16–25 elever.
- De flesta av eleverna i årskurs 9 har lärare som uppfattar musikämnet som i första hand ett ämne för estetiskt uttryck. I årskurs 6 anges musik som ett upplevelseämne som den vanligaste ämneskonceptionen tätt följt av musik som ett ämne för estetiskt uttryck.
- I princip alla elever har lärare som tycker det roligt att undervisa i musik. Däremot anses undervisning i musik vara krävande och arbetsbelastningen anges också som hög.
- Betydelsen av Lgr 11 för undervisningen i musik anses vara stor. Detta gäller både läroplanens övergripande mål, kursplanens syfte och långsiktiga mål samt det centrala innehållet och kunskapskraven.
- Eleverna anger överlag att de är nöjda med sina lärare och en stor majoritet anser att deras lärare undervisar bra. De menar också att lärarna behandlar flickor och pojkar lika.
- Elever har en positiv inställning till musikämnet och ämnet intresserar dem. De är också positiva vad det gäller deras engagemang, arbetsglädje och huruvida ämnet är roligt. De flesta elever tycker också att stämningen är god i musiksalen och en majoritet av eleverna menar att intresset för musikämnet är lika för flickor och pojkar.

- I både årskurs 9 och i årskurs 6 anser en hel del elever att de lär sig musik både i skolan och utanför skolan och den ojämförligt största fritidssysselsättningen för eleverna som har med musik att göra är musiklyssning. Så många som en tredjedel av eleverna säger sig spela eller sjunga ofta på fritiden, vilket också får ses som ett ganska högt värde.
- Musikämnets resurser i form av utrustning och dylikt anses vara bra. Beträffande tillgången till ändamålsenliga lokaler är också situationen god om än något sämre än vad det gäller utrustning, årskurs 9 har det lite bättre ställt än årskurs 6 både vad det gäller utrustning och lokaler. Ett stort problem är gruppstorleken och tre fjärdedelar av eleverna har lärare som anser att stora undervisningsgrupper är ett hinder för goda resultat i musikämnet.
- Användandet av akustiska musikinstrument anses av eleverna dominera följt av slagverksinstrument och elförstärkta instrument. Olika typer av inspelningsutrustning och digitala instrument som dator används inte tillnärmelsevis så ofta som mer traditionella instrument.
- Rektorerna anser sig vara väl insatta i bild-, musik- och slöjdämnenas syften och centrala innehåll och anger också att de understödjer lärarnas kompetensutveckling. När det gäller samverkan mellan olika ämnen och även i att driva utvecklingen framåt är de inte lika aktiva. På frågan om uppföljning och utvärdering av undervisningen visar det sig att analys av ämnens resultat tätt följt av samtal med läraren används mest. Klassrumsbesök och samtal med eleverna är inte så vanligt.
- Cirka två tredjedelar av eleverna har lärare som anser att skolan domineras av de ämnen som traditionellt betecknats som ”teoretiska” men det är också intressant att andelen elever som har lärare som anser att kulturverksamheter får en allt större plats är så stor som en femtedel. En majoritet av eleverna har musiklektörer som anger att de olika ämnena i skolan behandlas lika. Lärarna skattar musikämnets status som ganska hög både hos rektorn, andra lärare och elever men har inte samma tro på att vårdnadshavare uppskattar musikämnet. En fråga om rektorernas kännedom om musikämnets syfte och centrala innehåll ställdes också till lärarna. Här visar det sig att rektorernas självskattning är betydligt positivare än lärarnas uppfattning om hur insatt rektorn är. Samma sak gäller frågan om hur ofta rektorn gör klassrumsbesök.

KAPITEL 4. Undervisningsprocesserna i musikämnet



4. Undervisningsprocesserna i musikämnet

I det här kapitlet redovisar och diskuterar vi musikämnets genomförande med utgångspunkt i enkätstudien och fördjupningsstudien. Aspekter som undervisningens innehåll och genomförande kommer att tas upp. Samarbete och ämnesövergripande arbete i musikundervisningen kommer att diskuteras och likaså lärares återkoppling till eleverna i musikämnet. Att redogöra för och diskutera undervisningsprocesserna i ämnet får ses som en central aspekt av utvärderingen eftersom musikämnet har en påtaglig processkaraktär vars kvalitet är väl så viktig att bedöma som resultaten. I ljuset av att Lgr 11 ganska nyligen hade implementerats vid utvärderingens genomförande, torde en förändring av undervisningen i enlighet med denna reform först ge utslag i undervisningen i ämnet, för att senare även märkas i elevernas kunskaper och resultat.

4.1. Musikundervisningens innehåll

Detta avsnitt behandlar undervisningens innehåll och baserar sig både på lärarenkäten och på elevenkäten. Först kommer lärarnas svar att diskuteras för att sedan brytas mot elevernas. Fördjupningsstudiens resultat kommer också att relateras till enkätsvaren.

Lärarnas uppfattningar om innehållet i undervisningen

Innehållet i undervisningen kan ses som en central aspekt att utvärdera eftersom detta är en indikator på vilken kunskap som eleverna har möjlighet att utveckla. Innehållet ger också en fingervisning huruvida kursplanens skrivningar kring centralt innehåll omsätts i undervisningen. Nedan kommer faktorer som kan sorteras in under det innehållsliga att redovisas och diskuteras. Olika aktiviteter som förekommer på lektioner kommer att tas upp och likaså hur stor andel av undervisningstiden som dessa tar i anspråk. De genrer som musicerandet fokuserar och hur stor del av undervisningstiden dessa tar i anspråk kommer också att redovisas.

Aktiviteter i undervisningen

Vi ställde frågor kring det centrala innehållet i Lgr 11 till lärarna i både 9 och årskurs 6. Tanken var att kartlägga i vilken utsträckning olika aktiviteter, mot bakgrund av kursplanens centrala innehåll, tar plats i musikundervisningen.

Eftersom det centrala innehållet på vissa punkter skiljer sig åt mellan årskurserna är frågorna i nedanstående figurer för de respektive årskurserna inte fullt ut identiska.

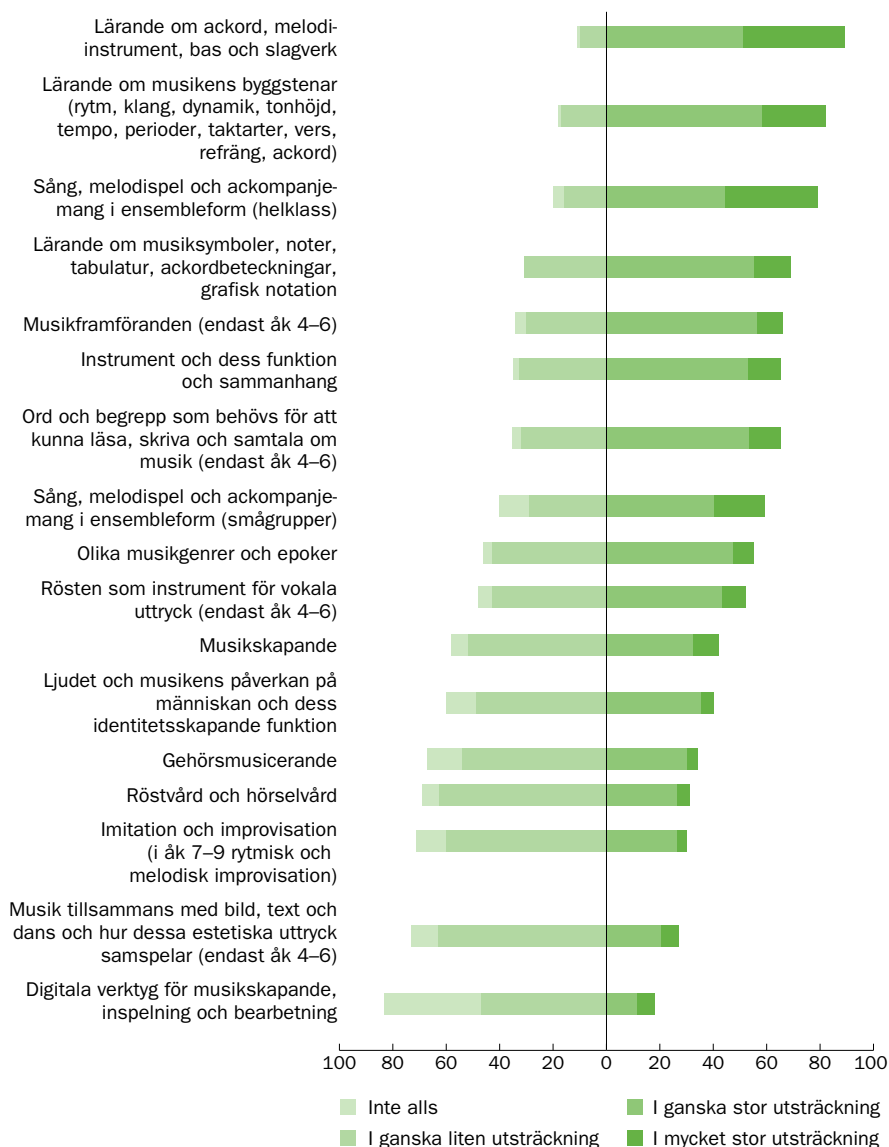
Figur 4.1 I vilken utsträckning anser du att eleverna i din musikundervisning (åk 7–9) ägnar sig åt följande?

Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 4.2 I vilken utsträckning anser du att eleverna i din musikundervisning (åk 4–6) ägnar sig åt följande?

Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



MUSICERANDE

Lgr 11 innehåller en formulering att undervisningen i musik ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper som gör det möjligt att delta i musikaliska sammanhang genom att själva musicera. I årskurs 7–9 framstår också musicerande och då speciellt musicerande i smågrupper som den dominerande

aktiviteten i musikundervisningen. Drygt fyra femtedelar av eleverna har lärare som anser att detta förekommer i mycket stor eller i ganska stor utsträckning. Att detta är en vanlig aktivitet i musikämnet bekräftas av både fördjupningsstudien och i tidigare forskning (Ericsson & Lindgren, 2010). Ungefär en lika stor andel elever har lärare som anger att eleverna ägnar sig åt lärande om ackord, melodiinstrument, bas och slagverk i mycket stor eller i ganska stor utsträckning. Även lärande om musikens byggstenar får liknande värden, något som ytterligare bekräftar att den mest centrala aktiviteten i musikundervisningen har att göra med musicerande och lärande som är nödvändigt för det. Förmodligen skulle musicerandets dominans framstått som ännu större om inte enkätfrågan om omfattningen av denna aktivitet hade delats upp i två – musicerande i helklass och musicerande i smågrupper för att ha möjlighet att kartlägga fördelningen mellan musicerande i helklass och i smågrupper.

Både forskning (Ericsson & Lindgren, 2010) och fördjupningsstudien har visat att effektiviteten på musicerande i smågrupper är mycket låg på grund av att en hel del av lektionstiden tillbringas utan ledning av läraren och därför framstår det som viktigt att veta i vilken form musicerandet bedrivs. I NU-03 framkom att musicerande i ensemble var den mest frekventa aktiviteten i musikundervisningen, men i denna utvärdering skilde man inte mellan helklass och smågrupper.

MUSIKSKAPANDE

Enligt kursplanen ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att skapa musik samt gestalta och kommunicera musikaliska tankar och idéer. Det centrala innehållet trycker också på att eleverna ska använda digitala redskap för musikskapande, inspelning och bearbetning. Drygt hälften av eleverna i årskurs 7–9 har lärare som anger att musikskapande förekommer i mycket stor eller i ganska stor utsträckning och knappt en fjärdedel av eleverna har lärare som anger att eleverna använder digitala verktyg för musikskapande, inspelning och bearbetning i mycket stor eller i ganska stor utsträckning. Utifrån lärarnas svar i enkäten framstår inte musikskapande med hjälp av digitala verktyg som en vanlig aktivitet i musikundervisningen. Det senare bekräftas av forskning där det framkommer att datorer används i undervisningen främst för att ge underlag för lektioner, men i samband med musikproduktion är det mer sällsynt (Scheid & Strandberg, 2012; Strandberg, 2013). Likaså visade fördjupningsstudien att digitala verktyg inte förekom överhuvudtaget på de tio skolorna under de lektioner som observerades och i den mån eleverna arbetade med dator i musiken var dess funktion endast att skriva på och söka information på internet.

I lärarintervjuerna framkom också att musikskapande på dator var en mycket eftersatt aktivitet. Det förtjänar att uppmärksammas, eftersom mycket

av den musik eleverna lyssnar på är digitalt skapad och framförd med digitala musikinstrument. En musikundervisning som är i fas med den kulturella utvecklingen borde ha fört in denna form av aktivitet i verksamheten. Det finns, med utgångspunkt i fördjupningsstudien, ganska mycket instrument vid skolorna som digitala trumset, elförstärkta instrument och mixerbord som eleverna kan musicera genom, men sequencerprogram, datorer och musikskapande och musicerande via sådana instrument förekommer inte överhuvudtaget. Vad detta kan bero på kan diskuteras.

Det borde inte vara ekonomiska faktorer som hindrar en utveckling mot digitalt musikskapande och musikframförande. Detta för att datorer och sequencerprogram inte är dyrare än andra instrument, exempelvis digitala trumset och andra elförstärkta instrument. Snarare torde det röra sig om en musikundervisningskultur, baserad på ensemblespel med akustiska och elförstärkta instrument i pop- och rockgenren, som är väl etablerad sedan flera decennier och fast rotad hos lärarna. Forskning har också visat att lärare är skeptiska till datorn som produktionsredskap för musik eftersom det stjälar tid från vad som ses som mer centralt i undervisningen för musikleärarna, det vill säga sång och ensemblespel (Strandberg, 2013). De flesta verksamma lärare har förmodligen mer kompetens på traditionella instrument än på digitala och för många lärare handlar det även om att föra en hantverkstradition och ett kulturarv vidare. I fördjupningsstudien fanns exempelvis lärare som var hängivna instrumentalister med en uttalad ambition att föra vidare ett musikaliskt hantverk. Strandberg (2013) menar att all ny teknik i klassrummet måste prövas av lärare en tid innan den integreras fullt ut i undervisningen, något som också kräver tid och resurser till fortbildning.

GEMENSAM SÅNG

Enligt kursplanen ska eleven få förutsättningar att utveckla en förmåga att spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer. I utvärderingens enkäter ställdes ingen separat fråga om hur mycket sång som förekommer i undervisningen. När enkäten konstruerades förutsattes att sång ingick som en del i ensemblespelet. Men i ljuset av fördjupningsstudien (i årskurs 9) hade en sådan fråga behövts, för att se om det ser likadant ut över landet som på skolorna i fördjupningsstudien där sång var mycket sparsamt förekommande (se avsnitt 6.8) Sång i klassensemble förekom bara vid tre skolor i fördjupningsstudien, varav den ena har en profilklass med fokus på just sång. I den andra skolan lades sång in som ett moment vid tre lektionstillfällen mot bakgrund av att klassen inte hade sjungit något alls tidigare under hela högstadiet. I denna skola försiggick dessa tre sångtillfällen i halvklass eftersom undervisningen i övrigt var organiserad utifrån ensemblermusicerande i grupp.

I den tredje skolan, en friskola med kristen profil, var sång i princip den enda aktiviteten. Vid vissa skolor i fördjupningsstudien fanns det inga sånginsatser överhuvudtaget under de lektioner som observerades. Detta förefaller inte optimalt ur resursanvändningssynpunkt eftersom sångundervisning med fördel kan organiseras i form av helklass. Något som tyder på att sång inte har högsta prioritet är att en mycket liten andel av eleverna i årskurs 7–9 har lärare som anger att man ägnar sig åt flerstämmiga vokala uttryck jämfört med aktiviteter med andra instrument. Det kan spela in att frågan gäller flerstämmig sång, men trots detta kan det antas att sång inte är ett prioriterat område. På frågan om rösten som instrument för vokala uttryck vilken hänvisar till elever i årskurs 4–6 har visserligen cirka fyra av tio elever lärare som anger att de i ganska stor utsträckning ägnar sig åt detta under lektionerna. Men det är en betydligt mindre andel av eleverna som har lärare som anser att de ägnar sig åt detta i mycket stor utsträckning jämfört med när det handlar om andra instrument än sång.

MUSIKALISK GESTALTNING DÄR OLIKA UTTRYCKSFORMER KOMBINERAS

Kursplanens centrala innehåll för årskurs 7–9 för fram ”Musikalisk gestaltning där olika uttrycksformer kombineras” som en aktivitet inom ramen för musicerande och musikskapande. I det centrala innehållet för årskurs 4–6 återfinns motsvarande under rubriken *Musikens sammanhang och funktioner* men då formulerat som ”Musik tillsammans med bild text och dans. Hur olika estetiska uttryck kan samspela”. I ovanstående figurer (4.1 och 4.2) finns två frågor som ringar in dessa aspekter. Den fråga som hänvisar till årskurs 7–9 fokuserar förekomsten av musikalisk gestaltning där olika uttrycksformer kombineras och den som hänvisar till årskurs 4–6 är formulerad som i vilken utsträckning eleverna ägnar sig åt musik i samspel med text, bild och dans. Frågorna gäller i stort sett samma sak men texten har anpassats till respektive åldersgrupps läsförståelse. Ungefär fyra av tio elever i årskurs 9 har lärare som anger att man ägnar sig åt musikalisk gestaltning där olika uttrycksformer kombineras i mycket stor eller i ganska stor utsträckning medan motsvarande värde för årskurs 6 är drygt en fjärdedel.

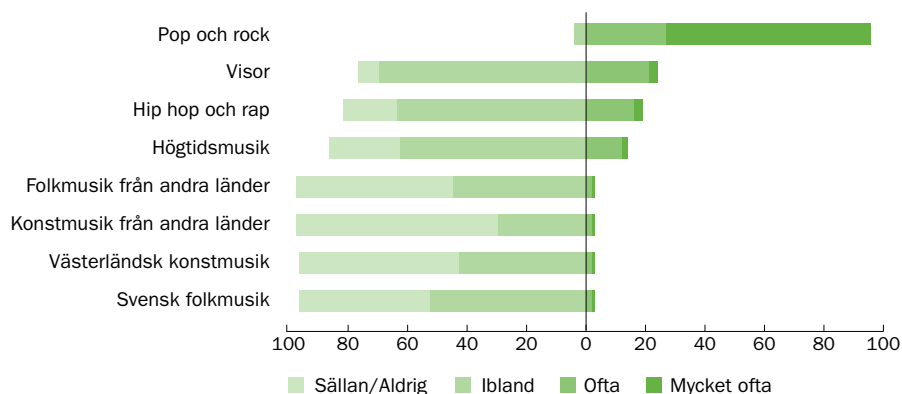
Lärarnas svar visar att det finns en ganska bejakande attityd till att kombinera olika estetiska uttrycksformer inom ramen för musikundervisningen, vilket också bekräftas av klassrumsforskning (Ericsson & Lindgren, 2010). I en studie av undervisningen i årskurs 9 var det vanligt med både dans och textförfattande till musikstycken som eleverna hade skapat. Textförfattandet tog dock mycket tid vilket gjorde det relevant att fråga om inte dessa aktiviteter hade passat bättre inom ramen för ämnesövergripande verksamhet. Detta dels av resursmässiga skäl, dels för att säkerställa kvaliteten i verksamheten. Det får förutsättas att musikläraren inte har lika hög kompetens inom andra

estetiska uttrycksformer men att sådan kompetens ofta finns att tillgå ute på skolorna och därmed kan anlitas om verksamheten är ämnesövergripande, exempelvis i projektform.

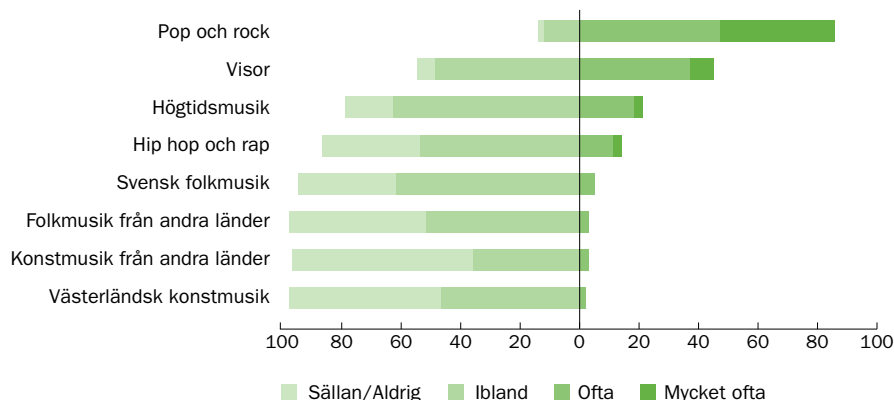
Genrer i musikundervisningen

Enligt kursplanen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att sjunga och spela i olika musikaliska former och genrer. Flera parametrar måste vägas in när en lärare bestämmer det material som ska vara underlag för musicerande, såsom svårighetsgrad på musikstycket, elevernas förmåga och preferenser. De musikstycken som väljs bör också ha sin hemvist i olika genrer i enlighet med kursplanens formulering ovan. I nedanstående figurer visas lärarnas svar på hur frekvent de anser att deras elever musicerar inom olika genrer.

Figur 4.3 Hur ofta brukar ni musicera inom följande genrer?
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 4.4 Hur ofta brukar ni musicera inom följande genrer?
Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figurerna visar tydligt att det är musicerande inom pop och rock som dominerar musikundervisningen i stor utsträckning, speciellt i årskurs 7–9. Att nästan samtliga elever i årskurs 9 har lärare som uppskattar att de musicerar inom denna förvisso ganska vida genre mycket ofta eller ofta talar sitt eget språk. Det mest frekvent förekommande svaret för genrerna västerländsk konstmusik, visor, hip hop och rap, svensk folkmusik, folkmusik från andra länder, konstmusik från andra länder och högtidsmusik är ibland eller sällan eller aldrig. Det finns vissa skillnader mellan årskurserna 7–9 och 4–6. Exempelvis verkar inte musicerandet inom pop- och rockgenren lika dominerande i årskurs 4–6. Detta kan bero på att genretroget musicerande kanske inte är så vanligt i grundskolans tidigare år som i de senare åren. Visor och även i viss mån högtidsmusik anges också som vanligare i årskurs 4–6 än i årskurs 7–9.

Årskurs 4–6 har alltså ett lite bredare genrefokus, vilket kan bero på att man här helt enkelt i större utsträckning följer kursplanens formuleringar om genrebredd. Men det kan även bero på en föreställning om att en orientering i olika genrer är viktig i grundskolans tidigare år medan en specialisering är mer relevant i de senare åren. Det kan också konstateras att genrerna konstmusik och folkmusik verkar ha ett väldigt litet utrymme i undervisningen. Det finns flera möjliga orsaker till detta. Brist på instrument och låg preferens för sådan musik från elevernas eller lärarnas sida kan spela in. Musikens svårighetsgrad och det faktum att den kanske känns främmande och svårförståelig för eleverna kan också ha betydelse.

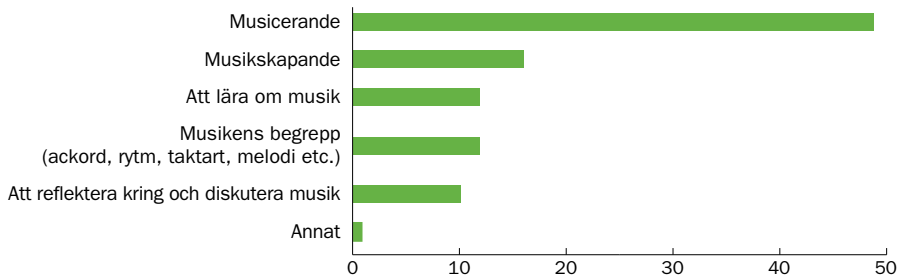
Det är också viktigt att framhålla att pop och rock är vida begrepp och musik med helt olika karaktär kan hänföras till denna genre. I ett projekt där studieobjektet var elevers vardagskultur inom ramen för musikundervisningen i årskurs 9 (Ericsson & Lindgren, 2010) kunde det konstateras att den pop- och rockmusik som var underlag för musicerande kunde vara över 50 år gammal. Det är kanske mer lärarnas musik än elevernas. Det var övervägande trallvänliga och lättspelade hittar, en slags populärmusikalisk kanon som utgjorde underlaget för musicerande. Detta nyanseras dock i denna utvärderings fördjupningsstudie där det kunde konstateras att repertoaren visserligen till en del bestod av klassiker inom pop och rock men att det även fanns en hel del nyare musik som mera relaterade till den musik ungdomar kan förmodas lyssna till.

En av skolorna i fördjupningsstudien skilde dessutom ut sig markant genom att pop och rock lyste med sin frånvaro. Förklaringen var att denna skola var en så kallad musikklass med inriktning mot sång och körsång och därmed användes en mer traditionell körrepertoar som grund i musicerandet. En anledning till att musicerande inom pop och rock är så dominerande i enkätstudien kan således vara att genren är väldigt bred.

Omfattningen av olika områden i musikundervisningen

En av frågorna i enkäten behandlade hur stor del av undervisningstiden som ägnas åt olika innehållsliga teman. De teman som efterfrågats har en koppling till kursplanens centrala innehåll men har reducerats till några övergripande områden i den aktuella enkätfrågan. Frågan kan ses som ett komplement till den tidigare frågan utifrån det centrala innehållet. Nedanstående figur visar lärarnas uppskattning av hur fördelningen av tid på olika områden i musikämnet ser ut i deras egen undervisning och visar hur lärarna i genomsnitt har svarat för respektive område.

Figur 4.5 Uppskatta hur stor del av undervisningstiden i musik som används till följande. Genomsnittlig uppskattning av fördelningen av undervisningstid enligt lärare i årskurs 9. Genomsnittlig andel av lektionstiden



Musicerande är den aktivitet som lärarna anger vara mest frekvent förekommande. I både årskurs 9 och 6 har eleverna lärare som i genomsnitt uppskattar att musicerandet upptar lika mycket tid som de andra områdena tillsammans, dvs. cirka hälften av tiden. Musikskapande uppskattas uppta i genomsnitt cirka en tiondel av tiden i båda årskurserna. Områdena musikens begrepp, att lära om musik samt att reflektera kring och diskutera musik uppskattas vardera i genomsnitt uppta mindre än 15 procent av tiden.

Fokus ligger så att säga på görandet (det vill säga musicerande och kunskap som behövs för att kunna musicera) medan andra kvaliteter (som mera orienterande kunskap och reflektion kring musik) kommer i bakgrunden. Även området musikskapande borde kanske med tanke på skrivningarna i Lgr 11 förtjäna mer del av tiden. Sammanfattningsvis får det ses som anmärkningsvärt att en aktivitet, det vill säga i detta fall musicerande, tillåts dominera så över de andra. Visserligen finns det inga skarpa gränser mellan de olika aktiviteterna och överlappningar sker sannolikt också, men trots att det finns en osäkerhet beträffande gränsdragningar får frågans resultat ses som problematiskt, med tanke på kursplanens intentioner och skrivningar och dessutom torde vissa elever missgynnas av en alltför ensidig fokusering på en viss aktivitet.

En väl utvecklad retorik för att legitimera ett ensidigt fokus på musicerande i rock- och popgenren förekom vid en av studiens fördjupningsskolor. Läraren där menade att hela det centrala innehållet kunde täckas in via musicerandet genom att man i anslutning till varje låt som spelades tog upp historiska aspekter, musikens byggstenar och reflekterade över och diskuterade exempelvis den genre låten kunde hänvisas till. Improviserade partier sågs som ett slags musikskapande vilket gjorde att även detta område täcktes in enligt läraren.

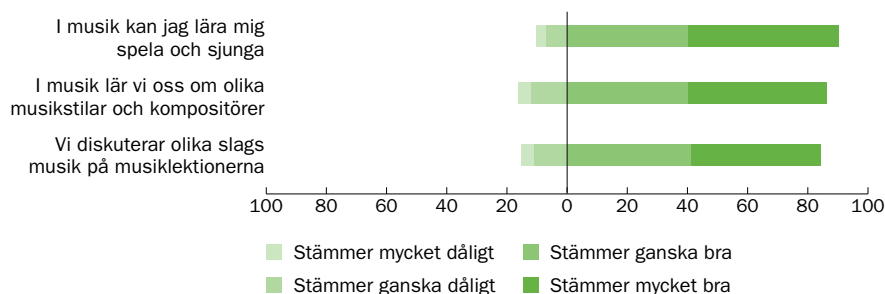
Elevernas uppfattningar om innehållet i undervisningen

Elevernas uppfattningar om innehållet i musikundervisningen är det angeläget att redovisa och diskutera. De olika aktiviteternas karaktär och det lärande som förekommer i anslutning till dessa kan mycket väl uppfattas på olika sätt av lärare och elever och det är intressant att ta del av eventuella skilda uppfattningar. Ett antal frågor som dels har fokuserat vilka aktiviteter och vilket lärande som sker i undervisningen, dels hur ofta de olika aktiviteterna förekommer, har ställts till eleverna. Uppskattad omfattning för respektive aktivitet enligt eleverna redovisas också.

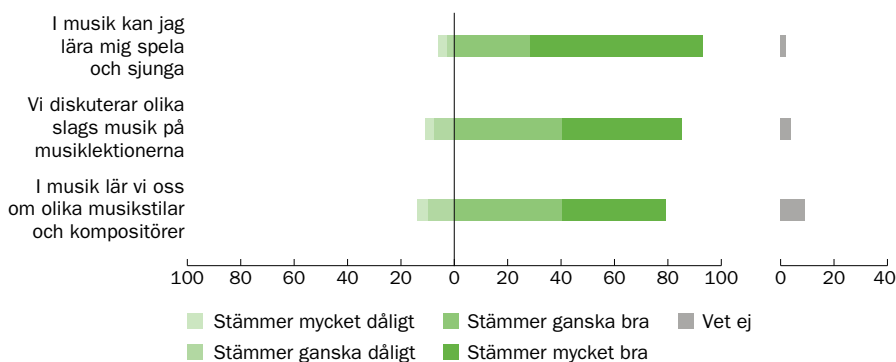
Undervisningens övergripande karaktär

Tre viktiga delar i musikundervisningen har ringats in, ”görandet” (som innefattar musicerande och musikskapande), reflektion och diskussion samt lärande om musik. Figurerna nedan illustrerar hur eleverna uppfattat olika påståenden om dessa tre delar.

Figur 4.6 Hur ser du på följande påståenden om musikämnet?
Andel elever årskurs 9



Figur 4.7 Hur ser du på följande påståenden om musikämnet?
Andel elever årskurs 6



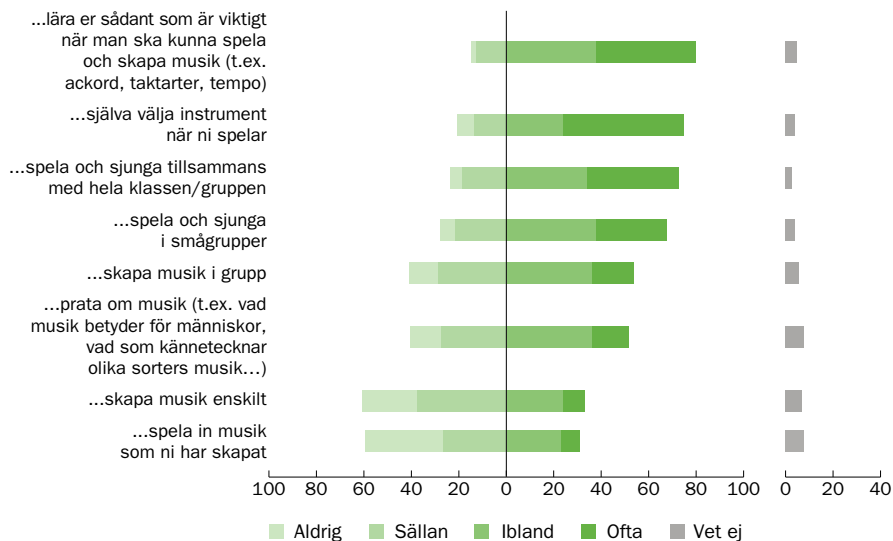
En stor majoritet av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 anger att det stämmer mycket bra eller ganska bra att de får lära sig spela och sjunga i musikundervisningen. Det är en större andel elever i årskurs 6 än i årskurs 9 som anger att det stämmer mycket bra. Ungefär lika stora andelar av eleverna i båda årskurserna anser att det stämmer mycket bra eller ganska bra att de diskuterar olika slags musik på musiklektionerna. Liknande värden gäller för påståendet att de lär sig om olika musikstilar och kompositörer. Sammantaget framstår det som att eleverna anser att deras musikundervisning har ett ganska brett fokus där ”görande”, lärande om musik och mer reflekterande moment finns med. Dock säger inte svaren på denna fråga något om i vilken utsträckning de olika aktiviteterna förekommer. Detta redovisas nedan.

Aktiviteter i undervisningen enligt eleverna

I nedanstående figur redovisas svaren på ett antal frågor till eleverna om hur ofta de ägnar sig åt olika aktiviteter i musikundervisningen. Frågorna har baserats på kursplanens centrala innehåll men har förenklats och komprimerats något för att eleverna skulle ha lättare att förstå dem. Frågorna har varit formulerade så att eleverna i årskurs 9 skulle tänka på årskurserna 7–9 när de svarade och eleverna i årskurs 6 skulle tänka på årskurserna 4–6.

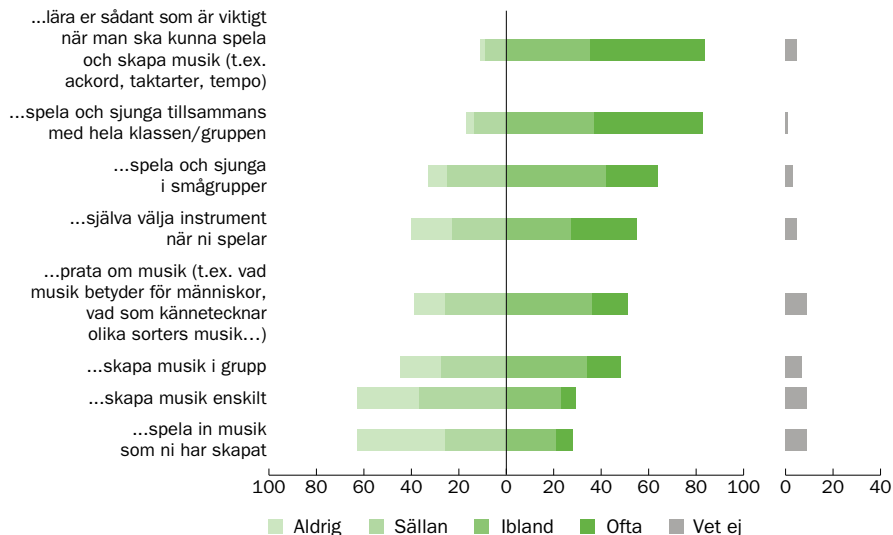
Figur 4.8 Hur ofta får ni...

Andel elever årskurs 9



Figur 4.9 Hur ofta får ni...

Andel elever årskurs 6



De vanligaste aktiviteterna enligt eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 är att spela och sjunga tillsammans med hela klassen och att lära sig sådant som är viktigt för att man ska kunna spela och sjunga, exempelvis ackord, taktarter och tempo. Cirka fyra femtedelar av eleverna anger att de sysslar med detta ofta eller ibland. Det kan också vara värt att notera att omkring hälften av eleverna i både årskurs 9 och 6 anger att de ofta får lära sig sådant som är viktigt för att man ska kunna spela och sjunga. Denna aktivitet anses således förekomma lika ofta som spela och sjunga tillsammans. Att spela och sjunga i smågrupper anses också vara vanligt. Ungefär två tredjedelar av eleverna i båda årskurserna anger att detta förekommer ofta eller ibland. Cirka hälften av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 anser att de ofta eller ibland får skapa musik i grupp, medan knappt en tredjedel anger att de ofta eller ibland gör detta enskilt. Ungefär hälften av eleverna i båda årskurserna anger att de ofta eller ibland får prata om musik och knappt en tredjedel anger att de ofta eller ibland får spela in musik de själva skapat, något mindre andel i årskurs 6.

Att musicera i helklass eller i hel grupp anses således av eleverna, framför allt i årskurs 6, vara mera frekvent förekommande än musicerande i smågrupper. Intressant är att eleverna i årskurs 9 har lärare som anser att musicerande i smågrupper förekommer i betydligt högre utsträckning än vad elevernas svar visar. Knappt hälften av eleverna har lärare som uppger att musicerande i smågrupper sker i mycket hög utsträckning medan endast knappt en tredjedel av eleverna menar att det sker ofta. Anledningen till skillnaden i uppfattning är svår att uttala sig om. I fördjupningsstudien var emellertid den vanligaste gruppsammansättningen smågrupper. Vid fyra av de tio skolorna schemalades musikundervisningen i helklass, men eleverna delades in i smågrupper vid varje lektionstillfälle (förutom den skola med musikklasser, där dess fokus på körsång ansågs gynnas av helklass).

Musicerande i smågrupper verkar inte heller vara lika vanligt i årskurs 6 som i årskurs 9 och i detta avseende stämmer svaren från elever och lärare överens. En av anledningarna till detta kan naturligtvis vara större brist på grupprum i grundskolans tidigare år men den största anledningen kan förmodas vara att yngre elever inte kan musicera så bra utan ledning av läraren som måste dela sin koncentration mellan olika grupper. I fördjupningsstudien framkommer också att musicerande i smågrupper även i årskurs 9 kan vara mycket ineffektivt på grund av bristande instrumentala färdigheter.

Precis som i NU-03 uppges inte musikskapande av eleverna och deras lärare vara lika ofta förekommande som sång och spel men har ändå utifrån resultaten i NÄU-13 en acceptabel position bland de olika aktiviteterna. Skattningarna av eleverna och deras lärare när det gäller musikskapande överensstämmer också i stort. Om man emellertid tar i beaktande att musikskapande enligt Lgr 11 är en av tre övergripande förmågor som eleven ska ges förutsättningar

för att utveckla, borde musikskapande förekomma oftare. I fördjupningsstudien kunde också konstateras att musikskapande inte var en vanligt förekommande aktivitet.

Lärande om musikens byggstenar som exempelvis ackord, taktarter och tempo anses också av eleverna mycket frekvent förekommande och får lika höga procentandelar som musicerande. Värdena för årskurs 6 är något högre än för årskurs 9 speciellt vad det gäller svarsalternativet ofta. I fördjupningsstudien kunde konstateras att gränssnittet mellan musicerande och lärande av musikens byggstenar var ganska flytande. Mycket av aktiviteterna på lektionerna handlade om instrumentell färdighetsträning på instrument, där fokus låg på att exempelvis träna på att byta ackord eller på att lära sig nya ackord. Ofta resulterade sådana aktiviteter inte i något klingande resultat och flera lektioner kunde ägnas åt att eleverna tränade för sig själva eller i smågrupper. Detta skulle kunna vara en anledning till att eleverna anser att de sysslar så mycket med lärande om musikens byggstenar, medan lärarna i stället kategoriserar samma aktivitet som musicerande.

Att så många som hälften uppger att de får diskutera och reflektera kring musik ofta eller ibland kan tyckas förvånande med tanke på att tiden i första hand ägnas åt själva spelet. Men reflektionen är central i musikaliskt lärande. Att språkliggöra musiken, att vara i dialog kring det musikaliska innehållet och att lyssna på hur musiken faktiskt låter är centralt för lärande i musik (Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014). Vidare är inspelning av musik som eleverna själv skapat det som är minst vanligt av de aktiviteter som redovisats i ovanstående figur.

Vem bestämmer vilket instrument eleven ska spela?

Om eleverna själv ska få välja vilket instrument de vill specialisera sig på har varit ett hett diskussionsämne inom musikleärarkretsar. Den vanligaste uppfattningen har varit att elever inte ska få specialisera sig förrän de gjort sig bekanta med de i musikundervisningen mest frekvent förekommande instrumenten och vissa lärare har även förordat bredd framför djup i instrumentala färdigheter (Ericsson, 2006). Detta har kunnat resultera i att elever har styrts bort från instrument de gillar med motiveringen att de i skolan inte ska syssla med saker de redan behärskar.

Vi frågade eleverna om de själv fick välja instrument när de spelade i musikundervisningen. Svarsalternativen var ofta, ibland, sällan, aldrig och vet inte. Hälften av eleverna i årskurs 9 svarade att de ofta fick välja instrument och drygt en femtedel svarade ibland. I årskurs 6 angav drygt en fjärdedel av eleverna att de fick välja instrument ofta och nästan lika många att de fick välja instrument ibland.

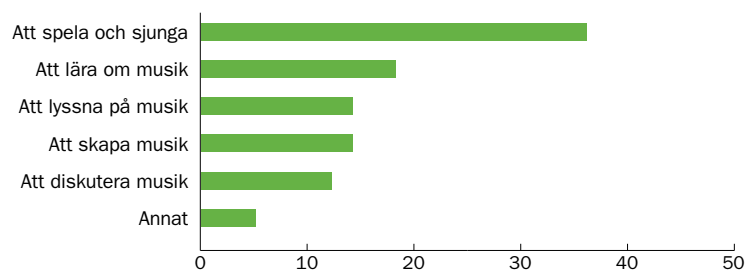
Med utgångspunkt i dessa svar verkar det som om inställningen att läraren bör styra instrumentvalet håller på att förändras åtminstone i årskurs 9. Att elever i större utsträckning får välja instrument i årskurs 9 kan bero på en djupt rotad musikundervisningstradition i grundskolan att eleven kan välja först när eleven vet vad hon eller han väljer mellan (Ericsson, 2002). Sålunda sker en introduktion i grundskolans tidigare år medan en specialisering sker efterhand. En sådan inställning kommer också fram i fördjupningsstudiens lärarintervjuer. Det kan vara ett rimligt upplägg, men bör inte tillämpas dogmatiskt så att det dämpar lusten att musicera. Tilläggs kan att val av instrument förstås är begränsat till de för klassmusikundervisning vanliga instrumenten (se avsnitt 3.8).

Omfattningen av olika aktiviteter i musikundervisningen enligt eleverna

Vi frågade eleverna i årskurs 9 hur stor del av undervisningstiden som ägnades åt olika aktiviteter. Aktiviteterna i delfrågorna kan tillsammans ses som en slags syntes av det centrala innehållet för musikämnet i Lgr 11. En liknande fråga (som har redovisats ovan) ställdes till lärarna och det är intressant att jämföra gruppernas svar. I nedanstående figur redovisas elevernas svar.

Figur 4.10 Hur många procent av undervisningstiden i musik (vårterminen i nian) uppskattar du har använts till följande? Genomsnittlig uppskattning av fördelningen av undervisningstid enligt elever i årskurs 9

Genomsnittlig andel av lektionstiden



Eleverna uppskattar att de spelar och sjunger drygt en tredjedel av lektionstiden. Att lära om musik anges uppta knappt en femtedel av tiden. Att skapa musik och lyssna på musik anges vardera uppta drygt en tiondel av tiden och detsamma gäller att diskutera musik.

Sammantaget finns det en viss överensstämmelse mellan elevsvaren och deras lärares svar. Det som avviker är att det moment som kan antas framstå som mest attraktivt för eleverna, det vill säga spela och sjunga anser lärarna förekommer i högre utsträckning än eleverna. I gengäld anses de andra momenten förekomma i högre utsträckning bland eleverna än bland deras lärare. Detta gäller speciellt momentet att lära om musik. En tolkning av detta

resultat är att eleverna tycker att mindre attraktiva moment tar för mycket plats. En annan skulle kunna vara att spela och sjunga eller som det formulerades i lärarfrågan, musicerande, definieras olika av elever och lärare, där lärarna har en mera inkluderande syn på vad som kan betraktas som musicerande. I fördjupningsstudien fanns det exempelvis inget klart gränssnitt mellan att spela och att lära sig spela. Mycket av tiden togs i anspråk av monoton färdighetsträning som med lite god vilja skulle kunna betraktas som musicerande, men som lika väl kunde kategoriseras som lärande av musikens byggstenar. För en vidare diskussion om detta se fördjupningsstudien (kap 6).

Sammanfattning

Musicerande i smågrupper anges av lärarna vara den dominerande aktiviteten i musikundervisningen tätt följt av lärande om musikens byggstenar, något som bekräftar att den mest centrala aktiviteten i musikundervisningen har att göra med musicerande och sådant lärande som är nödvändigt för att kunna utföra detta hantverk. Musikskapande anges emellertid inte vara så vanligt förekommande och framför allt inte musikskapande med hjälp av digitala verktyg. Musicerande inom rock och pop dominerar stort, speciellt i årskurs 9 där så gott som alla lärare anger att de musicerar i denna genre ofta eller mycket ofta. Efter pop och rock följer visor och sedan hip hop som vanliga genrer att musicera i, dock inte alls i samma utsträckning. Lärarna i bägge årskurserna skattar att de sysslar med musicerande cirka hälften av lektionstiden medan alla andra aktiviteter tillsammans tar den andra hälften.

Sammantaget framstår det som att eleverna anser att deras undervisning har ett ganska brett fokus där ”görande”, lärande om musik och musikens byggstenar och mera reflekterande moment finns med. Dessa typer av innehåll är ganska jämnt fördelade dock med en övervikt för musicerande (dvs. ”görandet”) som är större i årskurs 6 än i årskurs 9 om man utgår från elevernas svar. Musicerande och lärande om musikens byggstenar anges av eleverna som de dominerande aktiviteterna i musikundervisningen. Vad det gäller omfattningen av olika aktiviteter i undervisningen så skattar eleverna att de ägnar sig åt musicerande drygt en tredjedel av lektionstiden medan övriga aktiviteter tar upp två tredjedelar av tiden, ganska jämnt fördelade, men med en övervikt på aktiviteten ”att lära om musik”. Här skiljer sig elevernas och lärarnas uppfattning, lärarna anser att musicerandet dominerar mer än vad eleverna gör och eleverna anser att en större tonvikt läggs på lärande om musik. Musikaliskt skapande verkar dock vara ett klart eftersatt område i musikundervisningen.

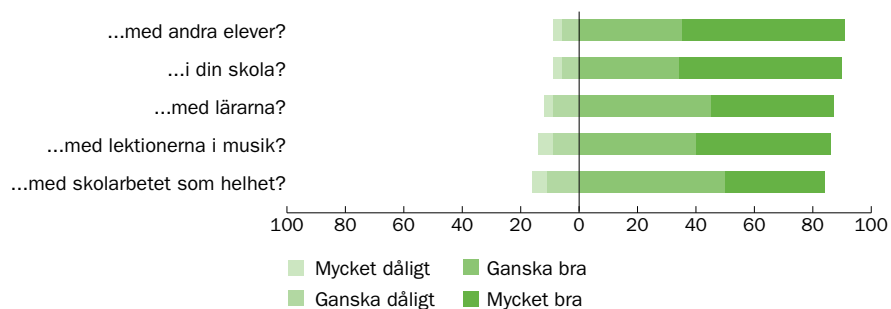
4.2 Undervisningens genomförande

Undervisningens genomförande är ytterligare en viktig aspekt att diskutera, vilken också i hög grad påverkas av det innehållsliga. Gruppindelning av elever och elevinflytande över arbetsformer och redovisningsformer är aspekter som kommer att diskuteras men genomförandet påverkas också av relationer mellan elever och mellan lärare och elever, stämningen i musiksalen samt trygghet, integritet och trivsel i undervisningssituationen. Genomförandet av musik-undervisningen innefattar också aspekter som lärares stöd till elever i undervisningen, elevers progression i lärandet samt redovisningen och utvärderingen av arbetet.

Elevernas trivsel i skolan och med musikundervisningen

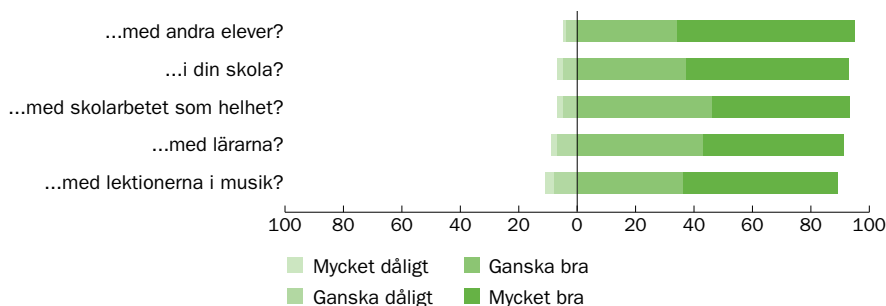
Att eleverna trivs med lektionerna i musik är en av grunderna för hur väl de lyckas i ämnet. I de två senaste utvärderingarna av musikämnet, 1992 respektive 2003, framkom att de allra flesta elever i årskurs 9 uppskattade skolans musikundervisning. Resultatet i NÄU-13 visar detsamma, vilket framgår av nedanstående figur.

Figur 4.11 Trivsel i skolan. Hur trivs du...
Andel elever årskurs 9



Hela 86 procent av eleverna i årskurs 9 menar att de trivs mycket bra eller ganska bra med musikundervisningen. Ungefär lika stora andelar av eleverna anger att de trivs med lärarna (87 procent) och med andra elever (91 procent). Trivseln med musiklektionerna kan jämföras med hur eleverna trivs med skolarbetet som helhet. Det är en något större andel av eleverna som anger att de trivs ganska eller mycket bra med musiklektionerna än som gör det när det gäller skolarbetet som helhet (74 procent).

Figur 4.12 Trivsel i skolan. Hur trivs du...
Andel elever årskurs 6



Lika stor andel av eleverna i årskurs 6 som i årskurs 9 menar att de trivs mycket eller ganska bra med musiklektionerna (86 procent). En något större andel av eleverna i årskurs 6 anger att de trivs mycket eller ganska bra med andra elever (95 procent), med lärarna (91 procent) och med skolarbetet som helhet (93 procent). Till skillnad från i årskurs 9 är det i årskurs 6 däremot en något mindre andel elever som trivs bra med lektionerna i musik än som trivs bra med skolarbetet som helhet.

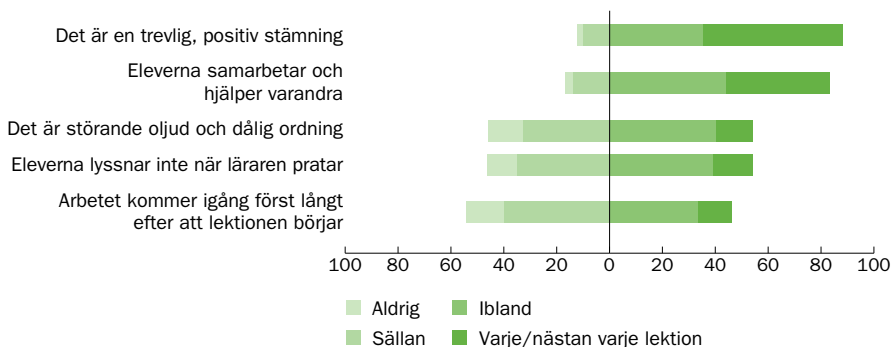
När det gäller frågan om trivsel med musiklektionerna finns ingen större skillnad mellan flickor och pojkar eller mellan elever med olika bakgrund.

Stämningen under musiklektionerna

Om det är en positiv stämning under musiklektionerna borde det kunna vara en starkt bidragande faktor för att bra resultat ska uppnås. Musik är ett ämne där eleven kanske i högre utsträckning än i många andra ämnen måste våga exponera sig inför andra i olika avseenden. En avspänd, gemytlig, tillåtande och bejakande relation byggd på ömsesidig respekt mellan lärare och elever och mellan elever sinsemellan är då en viktig förutsättning för att processen ska leda till goda resultat. I nedanstående figur redovisas elevers (i årskurs 9)¹⁷ uppfattning om stämningen under lektionerna i musik.

17. Frågan ingick inte i enkäten till elever i årskurs 6.

Figur 4.13 Elevers uppfattningar om stämning under lektionerna.
Andel elever årskurs 9



I 2003 års utvärdering uppgav knappt 40 procent av eleverna i årskurs 9 att det oftast var en trevlig och positiv stämning under musiklektionerna och knappt hälften svarade att det var en positiv stämning ibland. Tio år senare uppger drygt hälften av eleverna att det är en trevlig, positiv stämning varje eller nästan varje lektion. Ur elevernas perspektiv har stämningen under musiklektionerna förbättrats sedan 2003. En relativt stor andel elever, 39 procent, anger också att eleverna varje eller nästan varje lektion samarbetar och hjälper varandra, något som borde vara naturligt med tanke på att grupparbete är ofta förekommande i musikundervisningen. Däremot är det en förhållandevis liten andel av eleverna (15 procent) som uppger att eleverna inte lyssnar när läraren pratar eller att arbetet kommer igång först långt efter att lektionen börjar, så ofta som varje eller nästan varje lektion. På frågan om hur ofta störande oljud och dålig ordning förekommer är det också endast en liten andel av eleverna som anger att detta förekommer varje eller nästan varje lektion.

Musikundervisningen i såväl halvklass som helklass kan helt naturligt innebära ljudproblem, något som fördjupningsstudien också visar på. Störande oljud kan dock tolkas på olika sätt. När många elever sitter i samma rum och var för sig övar på sina instrument kan det för en utomstående uppfattas som störande oljud medan både elever och lärare kanske snarare uppfattar detta som mindre störande. Även lärarna i båda årskurserna ombads svara på frågor om trivsel och stämning vid musiklektionerna. Lärarnas svar ger en mer positiv bild av stämningen på musiklektionerna än elevernas. En majoritet av lärarna, både i årskurs 9 och årskurs 6, uppger att det är en trevlig och positiv stämning vid varje lektion. Eleverna och deras lärare i årskurs 9 var alltså överens om att oordning och oljud inte är något stort problem på musiklektionerna.

En annan fråga i ovanstående figur, nämligen den som handlar om huruvida eleverna samarbetar och hjälper varandra eller inte, förtjänar att lyftas ytterligare. Det är 39 procent av eleverna som anger att de samarbetar varje

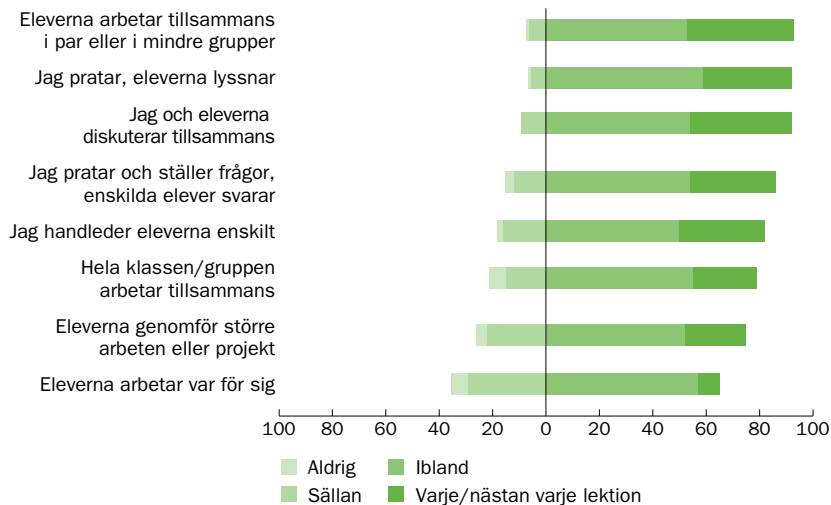
eller nästan varje lektion. Detta kan tyckas som en låg siffra med tanke på att mycket arbete, inte minst musicerande sker i smågrupper. I fördjupningsstudien förekom det ganska ofta att elever gjorde ansatser till att hjälpa varandra när inte läraren var närvarande i något grupprum, men effekten av denna hjälp framstod som låg på grund av bristande musikalisk och pedagogisk kompetens hos eleverna. Även om det exempelvis fanns en uttalad ambition hos dem att försöka samarbeta och hjälpa varandra i början av en lektion ebbade detta ut efterhand på grund av att man inte nådde något resultat i musicerandet, vilket i sin tur resulterade i att eleverna började syssla med individuella aktiviteter. Denna iakttagelse från musikundervisningen bekräftas också av tidigare forskning (Ericsson & Lindgren, 2010) och kan vara en orsak till att elever menar att de inte samarbetar så mycket i musiken.

Organisation och arbetssätt i undervisningen

Elever och lärare i båda årskurserna tillfrågades om arbetssättet under musiklektionerna. Hur läggs undervisningen upp? Vem är aktiv och ställer frågor, läraren eller eleven? För man diskussioner tillsammans? Arbetar eleverna enskilt eller tillsammans?

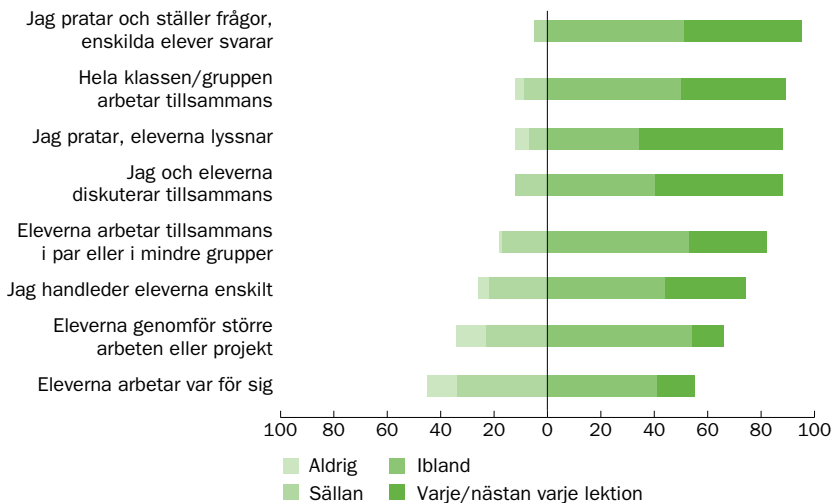
Figur 4.14 Hur ofta händer det att du och den utvalda undervisningsgruppen arbetar på följande sätt i musik?

Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 4.15 Hur ofta händer det att du och den utvalda undervisningsgruppen arbetar på följande sätt i musik?

Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



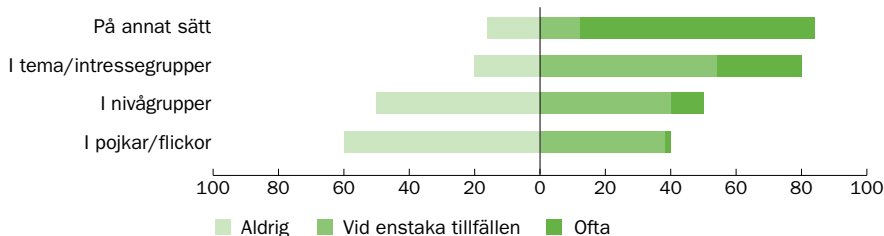
Av de båda figurerna ovan framgår att de flesta arbetsätt som efterfrågats förekommer antingen varje eller nästan varje lektion eller ibland på musiklektionerna i båda årskurserna. I årskurs 6 har en övervägande andel av eleverna en lärare som svarat att det varje eller nästan varje lektion förekommer att läraren själv pratar medan eleverna lyssnar liksom att läraren och eleverna diskuterar tillsammans. Ungefär hälften av eleverna har lärare som angett detta. I övrigt så är det vanligaste svaret för alla arbetsätten i båda årskurserna att dessa förekommer ibland. Mindre vanligt i båda årskurserna tycks det vara att eleverna genomför större arbeten eller projekt på lektionerna i musik men framför allt verkar det inte så vanligt att eleverna arbetar var för sig i musik. Endast ungefär en tiondel av eleverna i båda årskurserna har lärare som anger att detta är arbetsätt som förekommer varje eller nästan varje lektion och ungefär en tredjedel av eleverna har lärare som angett att eleverna sällan arbetar var för sig.

Att en så liten andel av eleverna i bägge årskurserna har lärare som uppger att eleverna arbetar var för sig varje lektion kan inte ses som anmärkningsvärt med tanke på ämnets karaktär. När cirka en tredjedel av eleverna i båda årskurserna har lärare som uppger att de varje eller nästan varje lektion handleder eleverna enskilt betyder det förmodligen inte att eleverna arbetar enskilt, utan att läraren hjälper eleverna en och en i samband med ensemblespel eller körsång eller sång i grupp. Att däremot tre av tio elever i båda årskurserna har lärare som uppger att eleverna sällan eller aldrig genomför större arbeten eller

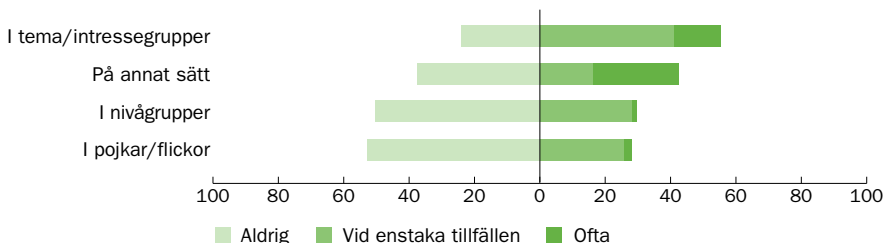
projekt tyder lite förvånande på att undervisningen inte inriktas mot större projekt som konserter.

Det frekventa grupparbetet i musikundervisningen på högstadiet är något som också uppmärksammas som stundtals problematiskt i forskning (Ericsson & Lindgren 2010). Inte sällan blir eleverna hänvisade att öva in en låt alternativt skapa egna låtar i smågrupper, där lärarens uppgift blir att gå runt i grupperna och handleda. Om någon eller några av eleverna har kunskaper att leda och driva arbetet framåt i en grupp kan detta arbete resultera i en musikalisk produkt. Problemen beror på elevernas bristande förkunskaper och svårigheter att utan direkt stöd av läraren klara av uppgifterna i grupperna. Detta är något som framkommer i fördjupningsstudien. Eleverna i årskurs 9 har där stora svårigheter att själva klara av att spela eller skapa musik i liten grupp om inte någon i gruppen råkar ha de kunskaper som krävs och därigenom kan ta på sig ansvaret att leda gruppens arbete. Hur grupperna delas upp blir därmed centralt i detta sammanhang. Av denna anledning fick lärarna i båda årskurserna i enkäten en fråga om på vilket sätt och hur ofta de delar upp eleverna i olika typer av grupper.

Figur 4.16 Hur ofta händer det att du delar upp eleverna inom undervisningen?
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



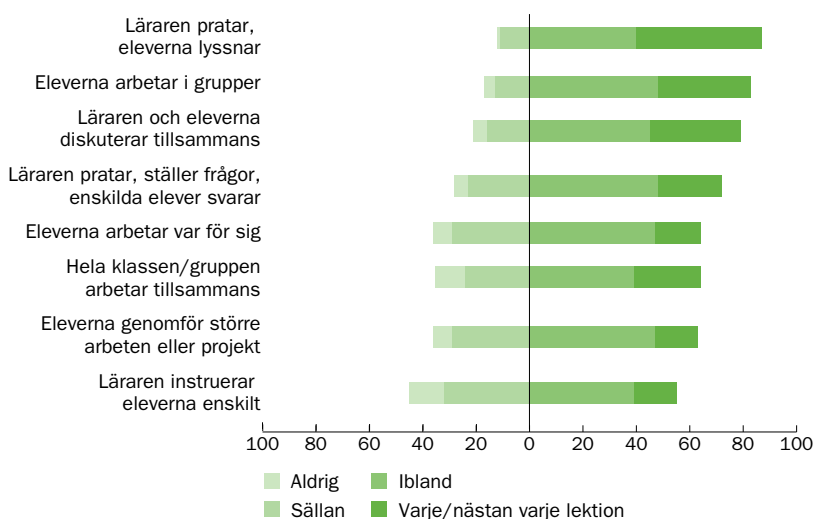
Figur 4.17 Hur ofta händer det att du delar upp eleverna inom undervisningen?
Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 4.16 och 4.17 ovan visar att gruppindelning efter kön eller kunskapsnivå är relativt ovanligt. Att däremot dela in utifrån olika typer av intresse eller mot bakgrund av teman är vanligare. Merparten av eleverna i årskurs 9 (72 procent) har dock lärare som uppger att de ofta delar in i grupper ”på annat sätt”. Exempelvis har lärarna då angett indelning utifrån sådant som lottning, slumpvis indelning, utifrån kamrater, efter instrument, könsblandat, blandad kompetens, indelning med avseende på aktivitet (musikskapande, spela instrument) och strategisk uppdelning med avseende på social funktion.

Ett antal frågor liknande de som ställdes till lärarna kring organiseringen av arbetet ställdes också till eleverna. Dessa fokuserade på vilket sätt instruktioner och handledning gavs i klassrummet, vem som pratade, vilken form arbetet hade, exempelvis grupparbete, enskilt arbete eller arbete där hela klassen arbetade tillsammans samt om man arbetade i projektform. Frågorna får betraktas som viktiga eftersom de ger en fingervisning om hur eleverna uppfattar undervisningens form, som sedan kan sättas i relation till hur lärarna uppfattar den. Nedanstående figur visar utfallet.

Figur 4.18 Hur ofta har ni i musik arbetat på det sätt som anges här?
Andel elever årskurs 9



När det gäller elevernas svar på frågan om hur arbetet organiseras i klassrummet framgår det även utifrån deras svar att de flesta arbetsätt förekommer ibland. Nästan hälften av eleverna menar dock att det varje eller nästan varje lektion förekommer att läraren pratar och eleverna lyssnar. Att eleverna arbetar i grupper och att läraren och eleverna diskuterar tillsammans förekommer också varje eller nästan varje lektion enligt cirka 35 procent av eleverna. Ungefär en fjärdedel av eleverna anger också att hela klassen eller gruppen arbetar

tillsammans och att läraren pratar och ställer frågor till eleverna förekommer varje eller nästan varje lektion. Att elever arbetar var för sig, instrueras enskilt av läraren eller att eleverna genomför större arbeten eller projekt är däremot mer ovanligt även enligt eleverna.

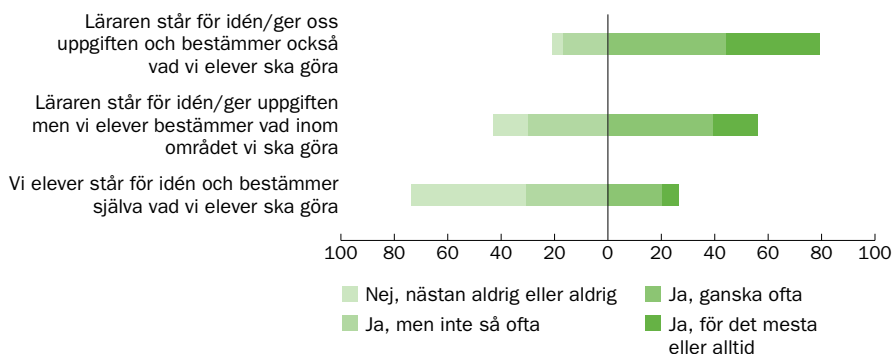
Nära hälften av eleverna i årskurs 9 uppger att läraren sällan eller aldrig instruerar dem enskilt, medan detta enligt lärarna tycks förekomma betydligt oftare. Dock kan de olika begreppen i svarsalternativen definieras på olika sätt och en möjlighet är att eleverna tolkar ”enskilt” som ”i enskildhet”, vilket förmodligen är mer ovanligt. Diskrepansen kan dock med all sannolikhet också vara en effekt av det frekventa arbetet i grupp. Läraren upplever förmodligen att han eller hon instruerar grupperna och de enskilda eleverna så gott hon eller han kan genom att gå runt mellan grupperna. Men för de grupper av elever som väntar på att få hjälp kan det upplevas annorlunda. För en enskild individ kan detta förstås ha en negativ påverkan på den egna musikaliska utvecklingen. I fördjupningsstudien fanns flera tillfällen då eleverna spelade gruppvis med följd att den enskilda individen uppmärksammades i mindre utsträckning. Undantag från detta förekom också i fördjupningsstudien. I den mån någon elev visade ett brinnande intresse eller kunde uppvisa en mer utvecklad förmåga att spela något instrument kunde denna elev få stor uppmärksamhet från läraren.

I figuren ovan går också att utläsa att ungefär hälften av eleverna i årskurs 9 anser att vid varje eller nästan varje lektion förekommer det att läraren pratar och eleverna lyssnar samtidigt som 35 procent av eleverna uppger att de varje eller nästan varje lektion arbetar i grupp och vid dessa tillfällen får stor möjlighet att prata. En liten andel elever uppger, i överensstämmelse med deras lärare, att de varje eller nästan varje lektion genomför större arbeten eller projekt, detsamma gäller arbetssättet att eleverna arbetar var för sig.

I nedanstående två figurer redovisas elevers uppfattningar om vem som bestämmer innehållet i undervisningen.

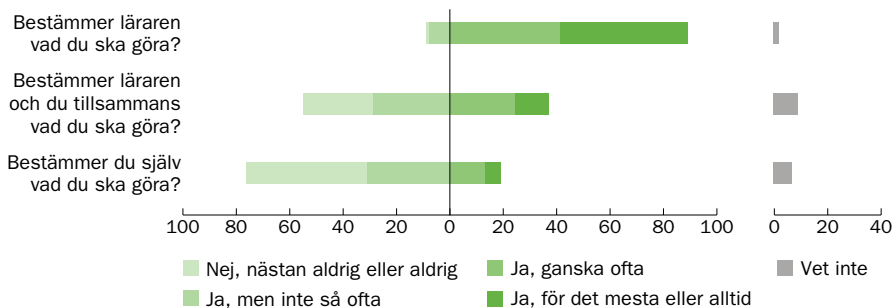
Figur 4.19 Ta ställning till följande påståenden när det gäller musiklektionerna.

Andel elever årskurs 9



Figur 4.20 Vem bestämmer vad du ska göra på musiklektionerna?

Andel elever årskurs 6



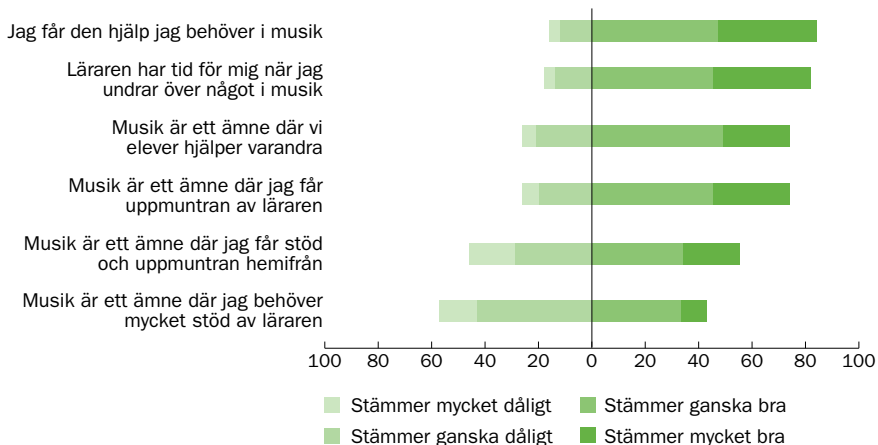
Som framgår av figurerna ovan menar en övervägande majoritet av eleverna, både i årskurs 9 och i årskurs 6, att läraren alltid eller oftast bestämmer vad eleverna ska göra på lektionen. Det finns dock en liten skillnad mellan årskurserna. Helt naturligt verkar elevernas möjlighet att själv besluta om innehållet öka med åldern. I de båda figurerna ovan framkommer dock att det är relativt ovanligt att eleverna själva får bestämma vad de vill göra.

Elevernas uppfattningar bekräftas till viss del av lärarnas svar på motsvarande fråga. En minoritet av eleverna i båda årskurserna har lärare som uppger att påståendet ”Eleven har en egen idé och bestämmer dessutom själv vad han eller hon ska göra” stämmer mycket eller ganska bra.

Stöd och progression i lärandet

I figur 4.18 framkom att det är en liten andel av eleverna i årskurs 9 som uppfattar att de får enskilda instruktioner av läraren. Oavsett hur begreppet ”enskilda” tolkas av eleverna signalerar detta en problematik med tanke på att eleverna ligger på olika nivå och är i olika behov av stöd och hjälp i musik. I nedanstående figur redovisas elevers uppfattningar om stöd, hjälp och uppmuntran från sina lärare.

Figur 4.21 Elevers uppfattningar om stöd och hjälp i musik.
Andel elever årskurs 9



Trots att en så liten andel av eleverna i årskurs 9 som sagt uppger att de får enskilda instruktioner av läraren visar diagrammet ovan att en stor majoritet (över 80 procent) av dem ändå svarar ”stämmer mycket eller ganska bra” på påståendet om att de anser sig få den hjälp de behöver. Likaså uppger en nästan lika stor andel av eleverna att det stämmer mycket eller ganska bra att läraren har tid över för den enskilda eleven när hon eller han undrar över något och cirka tre fjärdedelar menar att det stämmer att de får uppmuntran av läraren. Detta kanske kan förklaras av att endast drygt 40 procent av eleverna också menar att musik är ett ämne där de behöver mycket stöd. Ungefär tre fjärdedelar av eleverna uppger också att det stämmer mycket eller ganska bra att eleverna hjälper varandra, något som också bekräftas av fördjupningsstudien och drygt hälften av eleverna anser att det stämmer bra att musik är ett ämne där de får stöd och hjälp hemifrån.

Siffrorna måste dock problematiseras något. Att en majoritet av eleverna uppger att de får den hjälp de behöver i musik skulle kunna förklaras av att de även uppger att de får stöd och hjälp hemifrån, liksom av andra elever. Samtidigt visar tidigare forskning, liksom fördjupningsstudien, att läraren många gånger inte hinner hjälpa alla, åtminstone inte i stora klasser. Fördjupningsstudien visade också att det finns en tendens från lärarens sida att montera ned kraven till en nivå där samtliga elever kan få ett acceptabelt betyg. I en av intervjuerna från fördjupningsstudien får en lärare frågan om hur hon sätter betyg på sång i årskurs 9. Hon svarar:

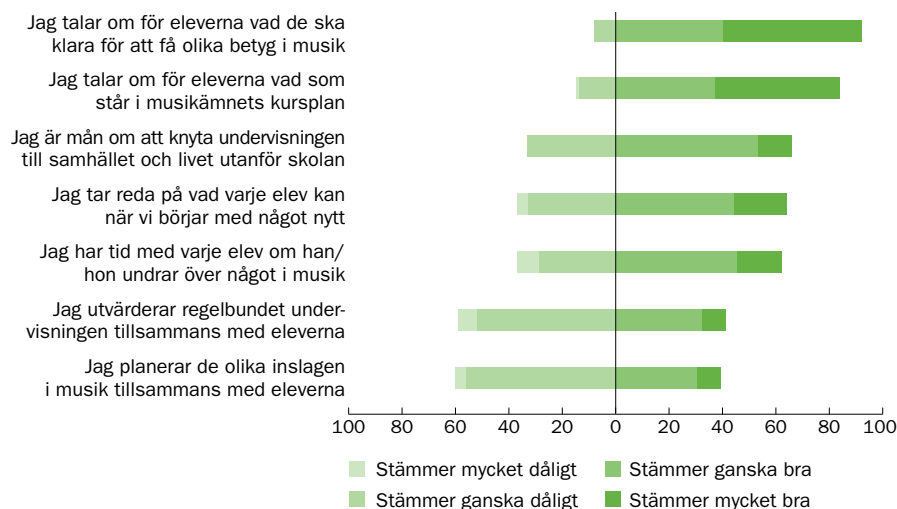
Sjunger du inte, då blir det inget betyg får man ju hota med. Öppna munnen och låt nåt, så har du åtminstone ett E på den biten! Nej, jag sätter väldigt sällan F för E ligger så lågt redan. Så F, ja då har du nog inte varit på lektionerna alls. För om du har förstått uppgiften, att du ska göra så här och så här, men inte riktigt har förmågan eller bryr dig om att lägga ner manken, men då har du åtminstone förstått vad det gick ut på. Då är du ju på banan liksom.

Det faktum att denna lärare, trots upprepade förfrågningar hos skolledningen, även berättar att hon inte fått möjlighet att bedriva undervisningen i halvklass, stödjer ett antagande om att resursbrist skulle kunna vara en orsak till vad som kan tolkas som en nedskrivning av kunskapskraven. Flera av lärarna i fördjupningsstudien uppger också att så är fallet. Att sätta betyget F kan för en musiklärare upplevas som svårt mot bakgrund av att skolans resursbrist begränsar möjligheterna att ge den hjälp vissa elever skulle behöva.

Information till och om eleverna

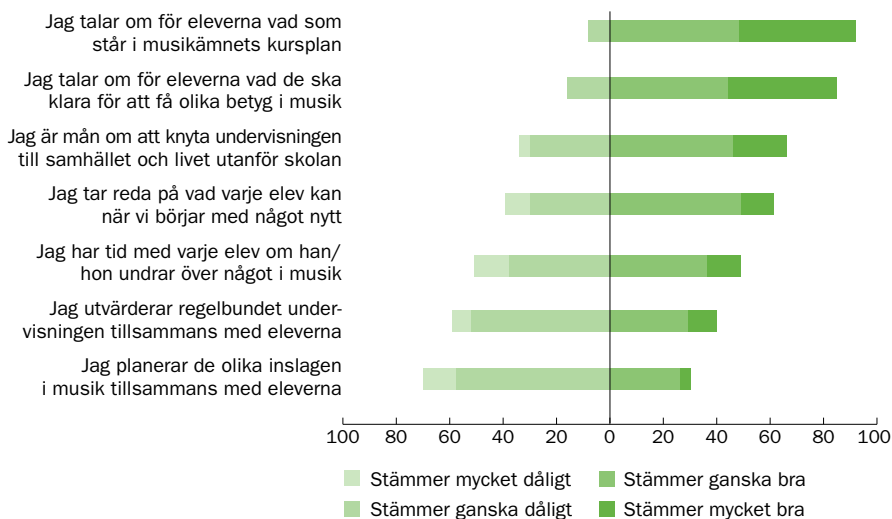
Ett naturligt sätt att undersöka behovet av stöd och hjälp till eleverna är att läraren tar reda på vad varje elev kan i relation till kursplanens kunskapskrav. Att ta reda på detta kan också ses som en förutsättning för att eleverna ska lära sig något i ämnet över huvud taget. Lärarna i såväl årskurs 9 som årskurs 6 ombads svara på frågor som rör bland annat just detta. Resultatet framgår av nedanstående figurer.

Figur 4.22 Lärares uppfattningar om hur de arbetar med elevernas lärande.
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 4.23 Lärares uppfattningar om hur de arbetar med elevernas lärande.

Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



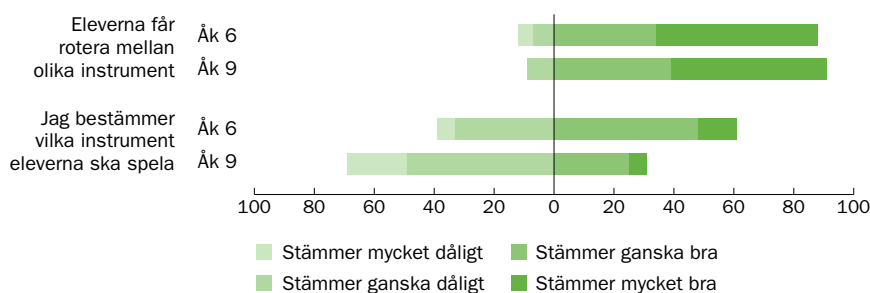
De flesta elever i årskurs 9 (cirka nio av tio) har lärare som menar att det stämmer ganska eller mycket bra att de talar om för eleverna vad de ska klara för att få olika betyg i musik och likaså har majoriteten av eleverna (drygt åtta av tio) lärare som tycker att det stämmer (ganska eller mycket) bra att de talar om för eleverna vad som står i musikämnets kursplan. Cirka två tredjedelar av eleverna har lärare som svarar att det stämmer ganska eller mycket bra att de är måna om att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan respektive att de tar reda på vad varje elev kan innan de ska börja med något nytt. Cirka sex av tio elever har lärare som anger att det stämmer ganska eller mycket bra att de har tid med varje elev om hon eller han undrar över något i musik. Mindre vanligt tycks det vara att läraren regelbundet utvärderar undervisningen tillsammans med eleverna eller planerar de olika inslagen i musik tillsammans med eleverna. Endast cirka fyra av tio elever (för respektive fråga) har lärare som menar att det stämmer ganska eller mycket bra att de arbetar på dessa sätt. Svaren från lärarna i årskurs 6 ger i princip samma bild som svaren från lärarna i årskurs 9.

En majoritet av eleverna både i årskurs 9 och i årskurs 6 har således lärare som uppger att de i hög utsträckning talar om för eleverna vad som står i musikämnets kursplan och vad de ska klara för att få olika betyg i musik. I jämförelse med utvärderingen 2003 är detta en markant skillnad. Ett av huvudresultaten i NU-03 var just att lärarna använde läroplanen i relativt liten utsträckning och i stället byggde undervisningen på egna tankar och idéer om innehåll och betygskrav, något som också bekräftas av forskning (Ericsson,

2006). Här har alltså skett en utveckling i det att målstyrningen i högre utsträckning sker utifrån kursplanen, snarare än utifrån lärarnas egna mål, något som också bekräftas av forskning (Zandén & Ferm Thorgersen, 2014). Detta kan kanske i viss mån tillskrivas Lgr 11:s karaktär som både genom det centrala innehållet och kunskapskraven är tydligare och därmed inte så tolkningsbar. Samtidigt framgår ovan att inte alla elevernas lärare anger att de tar reda på vilka kunskaper eleverna redan har då de startar upp med något nytt. Nästan fyra av tio elever har lärare som angett att det stämmer ganska eller mycket dåligt att de brukar göra detta.

Lärarna fick också ta ställning till två påståenden, som handlar om huruvida läraren bestämmer vilka instrument som eleverna ska spela respektive om eleverna får rotera mellan olika instrument eller inte. Detta är två frågor som diskuterats en hel del i samband med forskning (Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010). Det finns en stark föreställning i grundskolan om värdet av att låta eleverna pröva så många olika instrument som möjligt. Svaren på frågorna, som redovisas i nedanstående figur, visar att en stor majoritet av eleverna, såväl i årskurs 6 som i årskurs 9, har lärare som låter eleverna ”rotera” mellan olika instrument (88 procent i årskurs 6 respektive 91 procent i årskurs 9). Att ”rotera” mellan instrumenten har blivit ett mantra i skolan, vilket också bekräftas av fördjupningsstudien. Det kan också konstateras att eleverna i betydligt högre utsträckning själv får välja instrument i årskurs 9 än i årskurs 6. Detta beror förmodligen på en föreställning att eleverna först måste prova de olika instrument som finns vid musikinstitutionen innan de får specialisera sig. Sålunda sker en successiv specialisering ju högre upp i årskurserna eleven kommer. Något som förtjänar att uppmärksammas är dock att specialiseringen inte verkar få fullt genomslag i årskurs 9. Det är till och med en högre andel av eleverna i årskurs 9 än i årskurs 6 som har lärare som fortfarande styr runt eleverna på olika instrument.

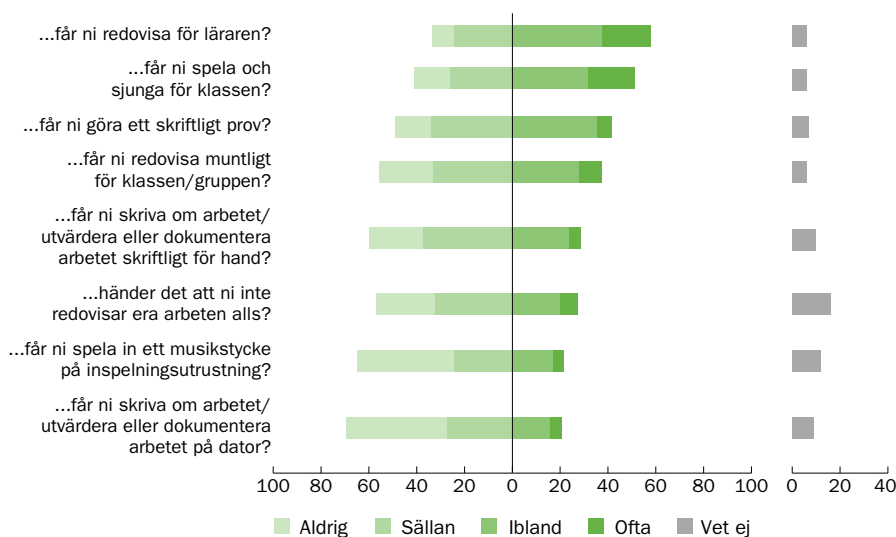
Figur 4.24 Ta ställning till följande påståenden om hur du arbetar med eleverna i musik. Andel elever vars lärare angett respektive svarsalternativ



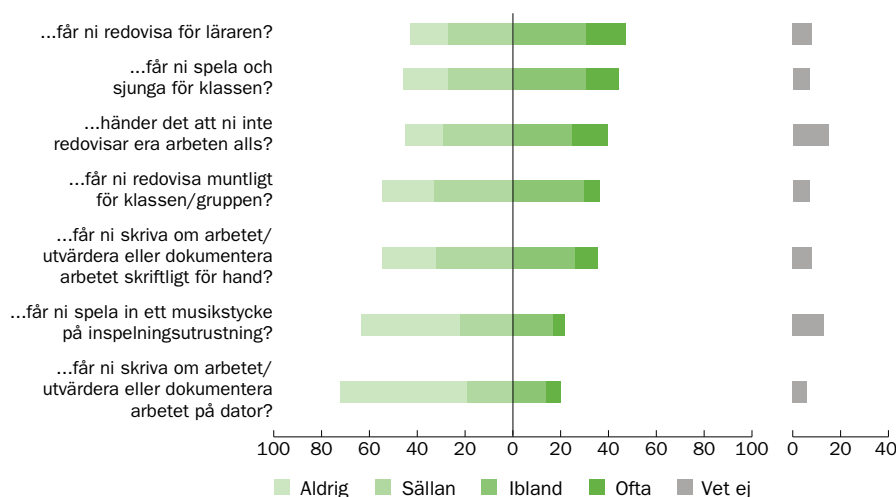
Redovisning och utvärdering

Elevernas redovisning av vad de arbetat med i undervisningen är något som också bör lyftas och problematiseras lite extra. Om och hur redovisning sker får naturligt konsekvenser för frågor om betyg och bedömning. På frågor till eleverna om hur och hur ofta arbetet redovisas framkommer att redovisning generellt sker förhållandevis sällan, vilket kan ses som förvånande i ett ämne som musik. I figuren nedan redovisas elevernas uppfattningar om hur och hur ofta deras arbeten i musik redovisas.

Figur 4.25 Elevers uppfattningar om hur och hur ofta arbetet redovisas. Hur ofta...
Andel elever årskurs 9



Figur 4.26 Elevers uppfattningar om hur och hur ofta arbetet redovisas. Hur ofta...
Andel elever årskurs 6

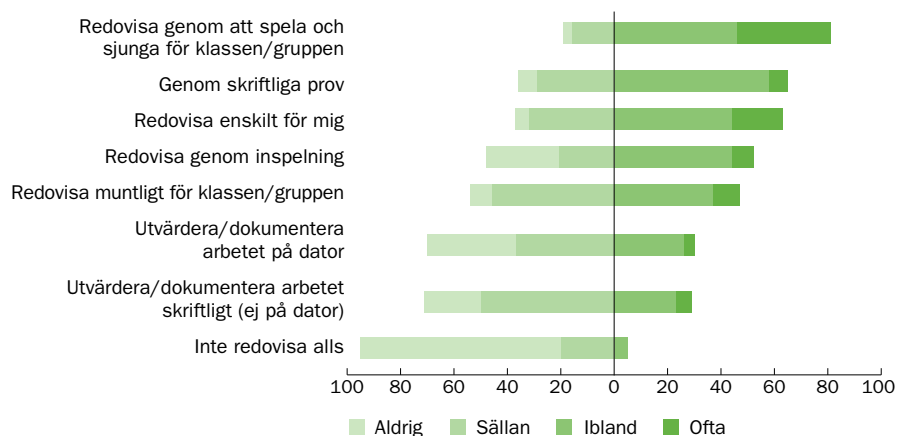


Av de redovisningsformer som presenteras i enkäten verkar det enligt eleverna vara mest vanligt att redovisa för läraren eller att sjunga och spela för klassen. Endast 21 procent av eleverna i årskurs 9 och 17 procent av eleverna i årskurs 6 uppger dock att de ofta redovisar för läraren och endast 20 procent av eleverna i årskurs 9 och 14 procent av eleverna i årskurs 6 att de ofta ”får spela och sjunga för klassen”. I årskurs 9 uppger 36 procent av eleverna att skriftliga prov används ibland och en ungefär lika stor andel uppger att det används sällan.¹⁸ Merparten av eleverna i båda årskurserna uppger att redovisningsformen ”att skriva om arbetet eller utvärdera på dator eller för hand” sker sällan eller aldrig.

Att spela in ett musikstycke med hjälp av någon inspelningsutrustning verkar, med tanke på den digitala teknik som i dag finns till förfogande, förvånande nog ske mycket sällan. Hela två tredjedelar av eleverna i årskurs 9 uppger att detta sker sällan eller aldrig. En signifikant skillnad uppmättes dock när det gäller denna fråga. Pojkar svarade i högre grad att detta skedde ofta än vad flickor gjorde. I figurerna ovan framgår även att ungefär hälften av eleverna, både i årskurs 9 och årskurs 6, uppger att de sällan eller aldrig redovisar arbetet och ytterligare en liten andel vet inte om detta görs eller inte.

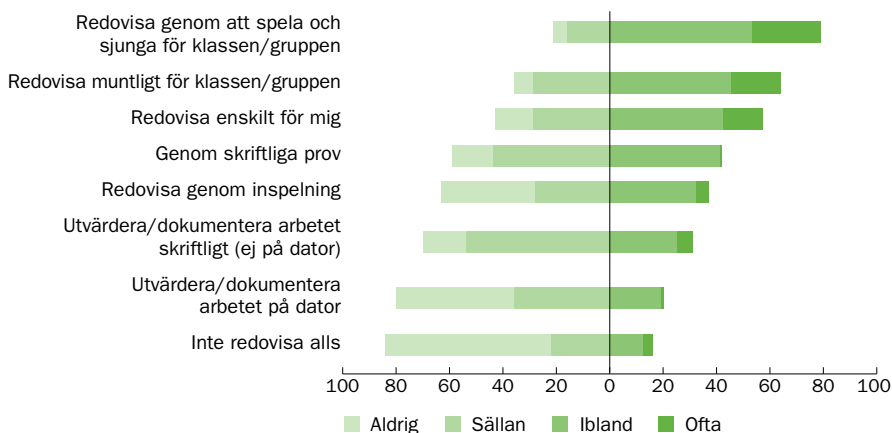
Lärarna svarar lite annorlunda på motsvarande frågor. I nedanstående figurer visas svaren från lärare i både årskurs 9 och årskurs 6.

Figur 4.27 Hur ofta brukar eleverna redovisa sina musikarbeten på följande sätt?
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



18. Frågan om hur ofta arbetet redovisas genom skriftliga prov ställdes inte till eleverna i årskurs 6.

Figur 4.28 Hur ofta brukar eleverna redovisa sina musikarbeten på följande sätt?
Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Resultatet av frågorna kring redovisning och utvärdering är något motsägelsefulla. Lärarna uppger generellt att olika typer av redovisningar sker mer frekvent än vad eleverna menar. Särskilt gäller detta redovisningsättet att spela och sjunga för klassen som lärarna i mycket högre utsträckning än eleverna menar förekommer ofta eller ibland. I årskurs 6 uppges även att redovisa muntligt för klassen eller gruppen förekomma i ganska hög utsträckning enligt lärarna. En majoritet av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 har också lärare som uppger att ”redovisa enskilt för mig” sker ofta eller ibland. Däremot är det mindre än hälften av eleverna i båda årskurserna som har lärare som uppger att eleverna ofta eller ibland redovisar skriftligt, har skriftliga prov, dokumenterar arbetet på dator eller för hand eller spelar in musikstycket med hjälp av någon inspelningsutrustning. Lärarna menar också, till skillnad från eleverna, att eleverna i regel får redovisa sina arbeten. I årskurs 6 har dock cirka 12 procent av eleverna lärare som anger att eleverna ibland inte får redovisa alls och 4 procent har lärare som anger att det ofta förekommer att de inte får redovisa alls.

Vad lärares och elevers olika uppfattningar om elevers redovisningar kan bero på kan endast spekuleras kring. Kanske uppfattar inte eleverna sång och spel inför klassen som en slags redovisning? Kanske är inte läraren tillräckligt tydlig med att meddela att vissa tillfällen är redovisande? Kanske tolkar lärare och elever själva begreppet redovisning på olika sätt? Såväl forskning som fördjupningsstudien visar dock att redovisning efter varje enskilt arbetsmoment slut är mer regel än undantag. Inte sällan är intentionen hos läraren att dessa redovisningar också är bedömningstillfällen, även om fördjupningsstudien också visar att bedömningen faller platt på grund av att resultatet inte

håller måttet. Kanske kan det svaga resultatet på redovisningarna också vara en anledning till att inte eleverna uppfattar redovisningstillfällena som faktiska redovisningar utan mer som sång och spel i största allmänhet.

Sammanfattning

De flesta elever anger att de trivs i sin skola, med andra elever, lärare, musiklektionerna och skolarbetet som helhet. Exempelvis svarar 86 procent att de trivs mycket bra eller ganska bra med musiklektionerna. Stämningen anses också vara förhållandevis god i musikundervisningen. Drygt hälften av eleverna anger att det är en trevlig positiv stämning varje eller nästan varje musiklektion. Det finns en viss skillnad mellan årskurs 6 och årskurs 9 i hur mycket lärarna anser sig prata på lektionerna. I årskurs 6 har över hälften av eleverna lärare som anger att de själva pratar medan eleverna lyssnar varje eller nästan varje lektion. I årskurs 9 inskränker sig andelen elever med lärare som anger detta till en tredjedel.

Både arbete i helklass och i smågrupper förekommer ganska ofta, men enskilt arbete är inte så vanligt enligt lärarna. Inte heller arbete i större projekt. Indelning i grupper är mest frekvent i grundskolans senare år enligt lärarna och det är inte så vanligt att göra detta könsmässigt eller efter kunskapsnivå. I stället anges faktorer som lottning, slumpvis, kamrater, efter instrument, könsblandat, blandad kompetens, med avseende på aktivitet (musikskapande, spela instrument), strategisk uppdelning med avseende på social funktion etc. som grund för indelning av grupper. Beträffande undervisningens organisering så överensstämmer elevernas svar i stort med deras lärares. Eleverna verkar i högre utsträckning än lärarna uppfatta att läraren pratar och eleverna lyssnar på musiklektionerna (svarar i högre grad att arbetssättet förekommer varje eller nästan varje dag) och uppfattar också att det förekommer grupparbete i större utsträckning än vad lärarna gör. Dock anser endast en liten andel av eleverna att de får enskilda instruktioner. Enskilt arbete och arbete i större projekt anser eleverna inte är så vanligt.

En majoritet av eleverna anser att det är läraren som bestämmer vad de ska göra i musikundervisningen. Detta överensstämmer till viss del med lärarnas uppfattning. En majoritet av eleverna (85 procent) menar att de får det stöd och den hjälp de behöver i musikundervisningen. Detta anser de sig få både av läraren och av andra elever men även till viss del hemifrån. De flesta av eleverna har lärare som uppger att de informerar eleverna om vad som står i kursplanen och även hur de ska visa vad den kan för att nå de olika betygskraven.

Bredd går före djup när det gäller instrumentalt lärande. Omkring 90 procent av eleverna har lärare som anger att eleverna inte får koncentrera sig på

endast ett instrument. På frågor till eleverna om hur och hur ofta arbetet redovisas framkommer att redovisning inte är något som sker så ofta. Elevernas lärare har en annan uppfattning. De anger att redovisningar sker betydligt mera frekvent än vad som är intrycket utifrån elevernas svar.

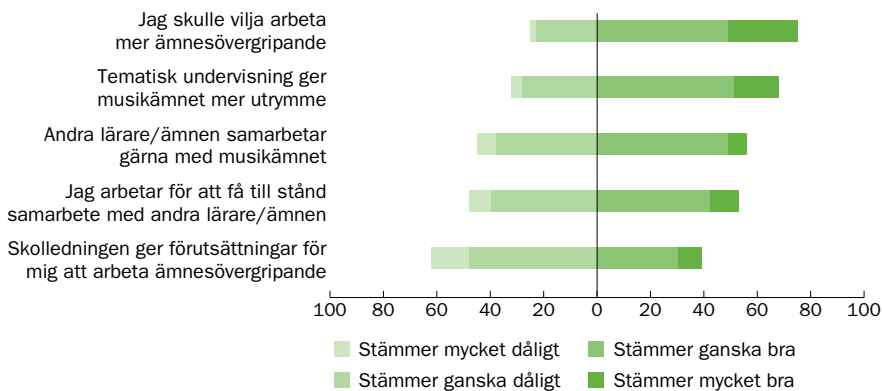
4.3 Samarbete och ämnesövergripande arbete

Samverkan över ämnesgränserna är något som har lyfts fram i grundskolans tidigare läroplaner, inte minst i Lgr 80 men även i Lpo 94. Idén om att tematiskt arbete är gynnsamt för elevernas lärande och skapar en mer lustfylld skola har också visat sig vara stark hos lärare (Lindgren, 2006). I Lgr 11 däremot är formuleringar kring ämnesövergripande arbete och tematiskt arbete betydligt mer sparsamt förekommande. Dock finns en formulering under rubriken ”2.8 Rektors ansvar” att rektorn har särskilt ansvar för att ämnesövergripande arbete sker.

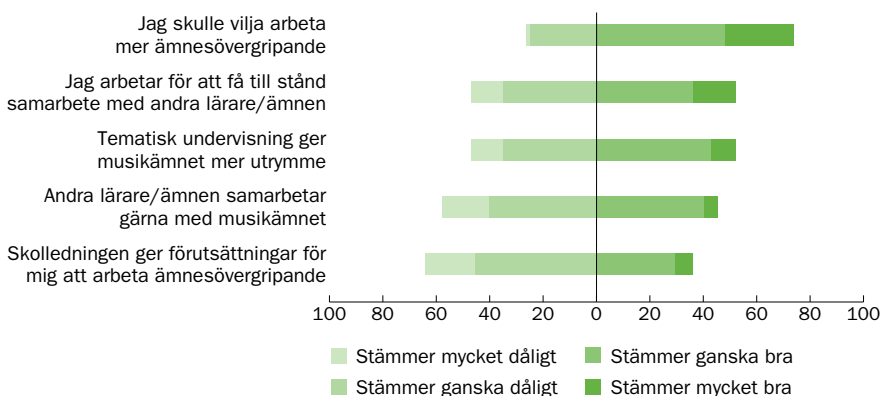
För musikämnet del finns i den nuvarande kursplanen ämnessamverkan framskriven endast i årskurs 4–6, och då begränsad till samarbete med bild, text och dans. Forskning visar att ämnessamverkan kan vara vanskligt för estetiska ämnen, då ämnena riskerar att tappa sin identitet, då utgångspunkt oftast tas i första hand i de samverkande ämnens kursplaner (Olsson, 2002; Lindgren, 2006). I de fall där samverkan sker under en längre tid, då samverkan bygger på utgångspunkter i alla samverkande ämnesområde och då tydliga syften och mål ställs upp, kan dock ämnesövergripande arbete gynna elevernas lärande (Dahlbäck, 2011; Falthin, 2011).

I lärarenkäterna uppmanades lärarna i årskurs 9 och årskurs 6 att svara på ett antal frågor kring samverkan med andra lärare och ämnessamverkande arbete med eleverna. Utfallet redovisas i nedanstående figurer.

Figur 4.29 Ta ställning till följande påståenden kring den ämnesövergripande verksamheten på skolan. Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 4.30 Ta ställning till följande påståenden kring den ämnesövergripande verksamheten på skolan. Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Det framstår tydligt att ämnesövergripande arbete är något som uppskattas bland lärarna. Majoriteten av eleverna (cirka tre fjärdedelar) i båda årskurserna har lärare som svarat att det stämmer ganska eller mycket bra att de skulle vilja arbeta mer ämnesövergripande. Ungefär hälften av eleverna har lärare som svarat att det också stämmer ganska eller mycket bra att de också arbetar med att få till stånd ett sådant arbete. Likaså har ungefär hälften av eleverna i båda årskurserna också lärare som anser att det stämmer ganska eller mycket bra att andra lärare och ämnen gärna samarbetar med musikämnet. Lite mindre än hälften av eleverna har lärare som anser att tematisk undervisning ger mer utrymme till musikämnet. Merparten av lärarna anser dock att skolledningen inte ger tillräckliga förutsättningar för att arbeta ämnesövergripande. Knappt två tredjedelar av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som har

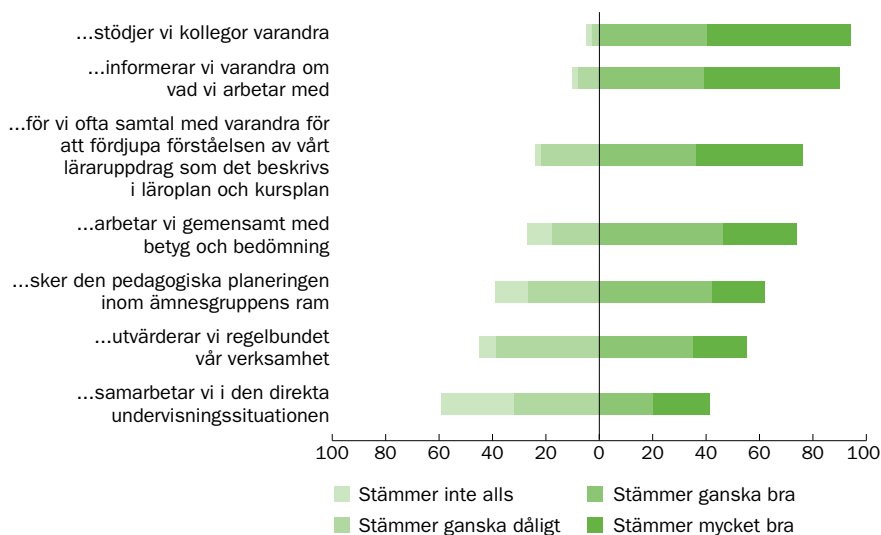
svarat att påståendet att skolledningen ger förutsättningar för att arbeta ämnesövergripande stämmer ganska eller mycket dåligt.

Lärarna tillfrågades också om i vilken utsträckning det sker samarbete mellan musik och andra skolämnen på skolan. Resultatet visar att samarbete mellan ämnena sker i ganska begränsad omfattning. I de fall samarbete sker, är det med andra estetiska ämnen och svenska och andra språk. Samarbete med so-ämnen, no-ämnen och matematik är ovanligt. Detta kan alltså sägas ligga i linje med kursplanen i musik, där bild, text och dans skrivs fram när det gäller ämnessamverkan.

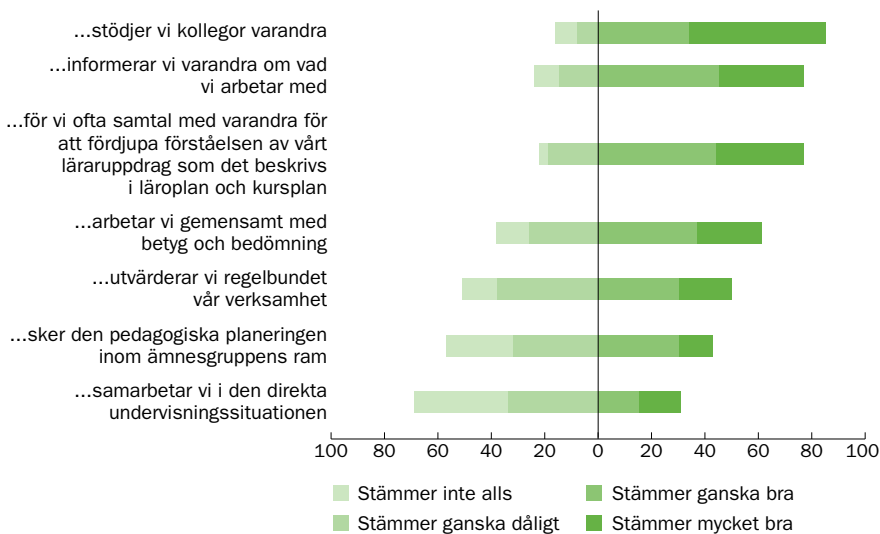
Ett naturligt samarbete, dock inte alltid enkelt att åstadkomma, torde vara samarbetet med ämneskollegor. Vid större skolor finns ofta fler än en musiklärare, men vid mindre är inte sällan musikläraren ensam i sitt ämne på skolan. I de fall där musikläraren undervisar i fler ämnen kan det dock se annorlunda ut även vid mindre skolor. Lärarna fick svara på frågan om de ingår i en ämnesgrupp vid den egna skolan eller med kollegor vid andra skolor. Resultatet visar att cirka sex av tio elever i årskurs 9 har lärare som angett att de samarbetar med kollegor i ämnet från andra skolor och det ser ungefär likadant ut för lärarna i årskurs 6. Endast knappt en tredjedel av eleverna i årskurs 9 och en femtedel av eleverna i årskurs 6 har dock lärare som angett att de har samarbete med en ämneskollega vid den egna skolan, vilket skulle kunna bero på att de flesta lärare är ensamma om att undervisa i musik på den egna skolan.

De som uppgett att de har någon typ av ämneskollegialt samarbete ombads svara på frågor om vad detta samarbete innebär, se figurerna 4.31 och 4.32.

Figur 4.31 I min ämnesgrupp/mina ämnesgrupper i musik...
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 4.32 I min ämnesgrupp/mina ämnesgrupper i musik...
 Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



I båda årskurserna har stora majoriteter av eleverna lärare som anger att det stämmer mycket eller ganska bra att kollegorna i ämnesgrupperna stödjer varandra, att de för samtal kring sitt uppdrag och läroplanen och att de informerar varandra om vad de arbetar med. Något mindre andelar av eleverna i båda årskurserna har också lärare som uppger att de arbetar gemensamt med betyg och bedömning. Ungefär fyra av tio elever i årskurs 6 har lärare som anger att den pedagogiska planeringen sker inom ramen för ämnesgruppen i musik, för elever i årskurs 9 är motsvarande andel cirka sex av tio elever. Denna uppgift för ämnesgruppen är således vanligare i årskurs 9, vilket kan förklaras med att det är vanligare med fler musiklärare på samma skola i de högre årskurserna än i de lägre. Ungefär hälften av eleverna har lärare som angett att det stämmer mycket eller ganska bra att de inom ramen för ämnesgruppen regelbundet utvärderar sin verksamhet. Minst vanligt verkar det dock vara att lärarna samarbetar inom den direkta undervisningssituationen inom ramen för ämnesgruppens verksamhet.

Sammanfattningsvis visar siffrorna i enkäten att det förs samtal mellan musiklärarkollegor på skolorna, men långt ifrån vid alla. Att samtal förs är förstås mycket väsentligt, men kan i sig inte säkra högre kvalitet i undervisningen. Skolans strukturer och traditioner är svåra att bryta och kollegiala samtal vid den egna skolan kan riskera att bli normerande såvida inte någon kritisk röst eftersträvas, t.ex. genom samtal med lärare vid andra skolor eller självreflektion på annat sätt. När det gäller frågan om kollegialt samarbete kring betyg och bedömning, så har forskning inom gymnasieskolans kontext visat att kolle-

gjala kritiska samtal krävs för bedömningens kvalitet, inte minst när det gäller ensemblespel. I en kollegial musikleärarkultur där grunderna för både undervisning och bedömning ventileras, analyseras och granskas kritiskt kan professionell bedömning utvecklas (Zandén, 2010). Något som också torde gälla för grundskolans musikundervisning.

4.4 Lärares återkoppling och bedömning av elever

Att lärare kontinuerligt återkopplar till eleven med information om hur lärandet fortskrider är naturligtvis mycket viktigt för kunskapsutvecklingen. Denna återkommande så kallade formativa bedömning av elevens utveckling och lärande kan i många fall vara det som är mest avgörande för elevens fortsatta kunskapsutveckling. Forskning och utvärderingar inom det musikpedagogiska området har dock uppmärksammat att den kontinuerliga återkopplingen till eleverna om deras utveckling och lärande i relation till måldokumentet är något som är starkt eftersatt i skolans musikundervisning (Ericsson & Lindgren, 2010; Nyberg, 2011; Sandberg, Heiling & Modin, 2005; Skolinspektionen 2009; Strandberg, 2007).

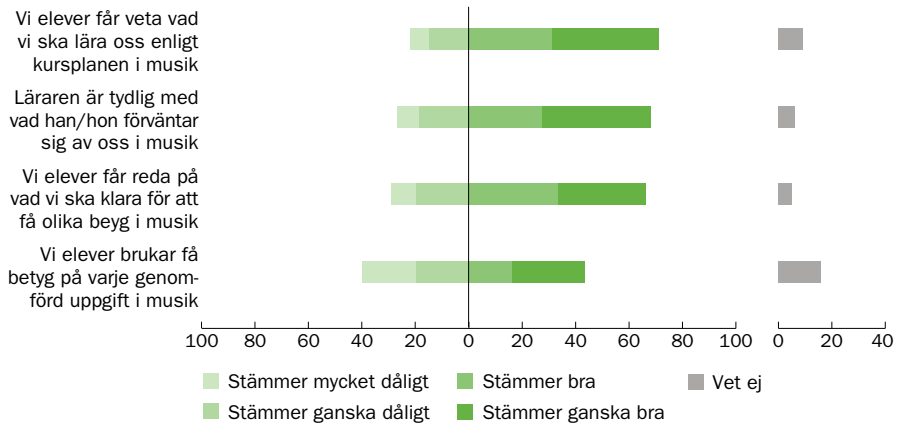
Delvis har detta att göra med en från lärarhåll mer generell ovilja att bedöma musikaliska prestationer, förmodligen mot bakgrund av en rädsla för att kritik kan skada elevens fortsatta musikaliska utveckling. Men det finns också en problematik som går att relatera till ämnets subjektiva karaktär. Att bedöma elevernas framförande av klingande musik, vilket är en del av bedömningen i musikämnet, handlar till stor del om att relatera till estetiska normer, vilket kan ses som en svårighet i sig. Att bedöma musikalisk kunskapsutveckling ställer därför stora krav på genomarbetade bedömningskriterier där estetiska normer och kvaliteter ventileras och diskuteras tillsammans med såväl kollegier som elever (Pahlsson, 2011; Zandén, 2010).

I NU-03 framkom att styrdokumentet generellt användes i relativt liten utsträckning i musik, både vad gäller innehåll i undervisningen och i bedömningen av elevernas kunskaper. Det konstaterades då att lärare och elever var "sin egen läroplan" (Skolverket 2005, s. 9). En anledning till detta ansågs vara att de dåvarande målen i Kp 2000 var bristfälliga. Utgångspunkten för elever och lärare i NÄU-13 är en annan. Till skillnad från Kp 2000 är Lgr 11 mer detaljerad och innehåller preciserade kunskapskrav för de olika betygsstegen. Lgr 11 är också mer inriktad på den enskilda individen och mindre på kollektivet, vilket torde underlätta för lärare att bedöma elevernas kunskaper.

Elevers uppfattningar

Eleverna i årskurs 9 gavs i enkäten möjlighet att svara på frågor om vilken information de får om vad de ska lära sig och hur läraren bedömer deras kunskaper. I figuren nedan framkommer att majoriteten av eleverna i årskurs 9 (cirka 70 procent) anser sig få veta vad de ska lära sig i musik enligt kursplanen.

Figur 4.33 Ta ställning till följande påståenden om undervisningen i musik.
Andel elever årskurs 9



En ungefär lika stor andel av eleverna i årskurs 9 uppger också att läraren är tydlig med vad hon eller han förväntar sig av dem i musik. Vidare anser två tredjedelar att de också får reda på vad de ska klara för att få olika betyg, vilket överensstämmer med resultatet på samma fråga i NU-03. Ungefär 40 procent av eleverna uppger också att de brukar få betyg¹⁹ på varje genomförd uppgift i musik. Siffrorna kan ses som höga, men att hela var femte elev uppger att påståendena ”vi elever får veta vad vi ska lära sig enligt kursplanen i musik” liksom ”läraren är tydlig med vad han eller hon förväntar sig av oss i musik” stämmer ganska eller mycket dåligt kan inte ses som ett tillräckligt gott resultat.

Eleverna i årskurs 9 tillfrågades också om på vilket sätt läraren ger respons på deras kunskapsutveckling. En majoritet av eleverna (88 procent) svarar att de får reda på hur det går för dem i musik bland annat genom betygen och drygt hälften att det sker genom samtal med läraren. Drygt hälften anger också att de får reda på hur det går för dem genom prov respektive redovisningar samt utvecklingssamtal. När det gäller webbaserade pedagogiska verktyg för bedömning (Skolportalen, Unikum etc.) uppger endast cirka en tredjedel av eleverna att dessa används för att ge dem respons om hur det går för dem i

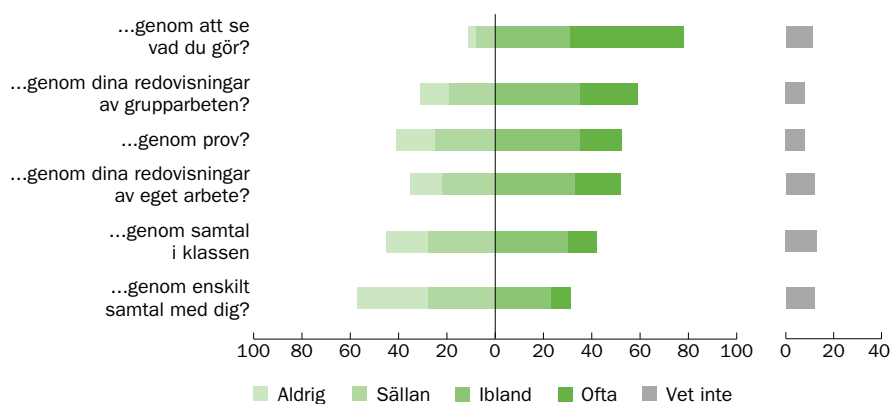
19. Här avses förmodligen ett *betygsliknande omdöme* eftersom ett betyg i juridisk mening endast kan sättas i slutet av terminen. Frågan till eleverna är dock förenklad.

musik. På frågan om hur ofta läraren samtalar med eleven om hur det går i ämnet musik svarar cirka en tredjedel av eleverna att det sker en gång per termin, endast några få procent uppger att det sker oftare än så. Cirka en tredjedel av eleverna svarar dock också att läraren aldrig talat med dem om hur det går för dem i ämnet. Siffrorna här indikerar att den formativa bedömningen i ämnet musik fortfarande är eftersatt i årskurs 9.

På frågan om hur ofta lärarna tar reda på vad eleverna kan med olika metoder svarar en majoritet av eleverna i årskurs 9 att läraren ofta eller ibland tar reda på detta genom att se vad eleverna gör, se figur 4.34.

Figur 4.34 Hur ofta tar läraren reda på vad du kan i musik...

Andel elever årskurs 9



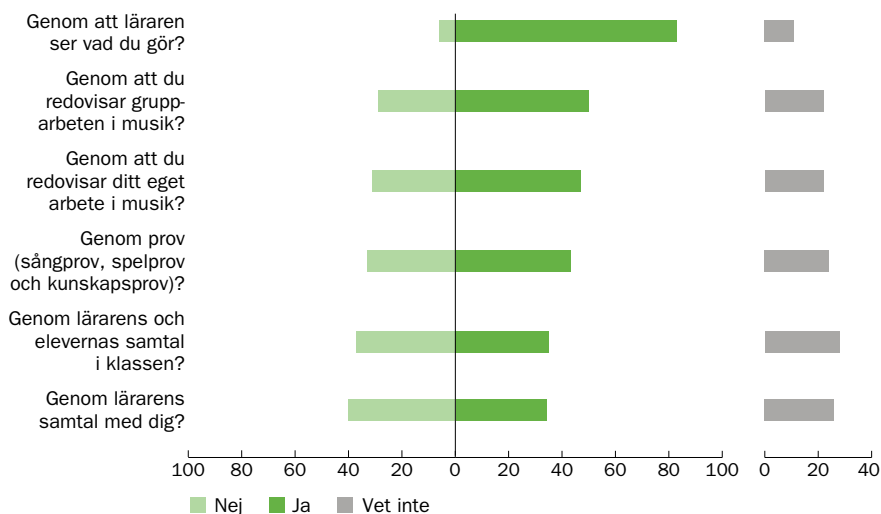
Ungefär hälften av eleverna per delfråga uppger att redovisningar av grupparbete, redovisningar av eget arbete respektive prov är de sätt som läraren ofta eller ibland använder för att ta reda på vad eleverna kan. Att en så stor andel elever uppger att läraren kontinuerligt bedömer deras kunskaper genom att ”se vad de gör” överensstämmer med resultatet i fördjupningsstudien där lärare i intervjuer uppger just att bedömningen av elevernas kunskaper pågår varje lektion hela tiden.

Samtal, enskilda eller i klassen, verkar äga rum mer sällan, vilket kan bero på att detta kan vara svårt att få till tidsmässigt. För eleven kan dock ett enskilt samtal med läraren vara gynnsamt med tanke på såväl det fortsatta lärandet som bedömningen. Endast en tredjedel av eleverna uppger att läraren ofta har enskilt samtal med dem angående bedömning. Hälften av eleverna i årskurs 9 uppger att de har prov ofta eller ibland, något färre att de har det sällan eller aldrig. Resultatet överensstämmer i stort sett med vad eleverna uppgav om prov i musik i NU-03.

I årskurs 6 uppvisas ungefär motsvarande resultat som i årskurs 9 när det gäller elevernas svar på frågan om hur läraren tar reda på vad de kan i musik. I figuren nedan framkommer även här att en stor majoritet av eleverna uppger att läraren tar reda på vad de kan genom att se vad de gör. Samtalen om elevernas utveckling i ämnet är liksom i årskurs 9 inte så frekventa och liksom i årskurs 9 uppger en förhållandevis stor andel av eleverna i årskurs 6 (28 procent) att läraren inte talat med dem alls om hur de utvecklas i ämnet musik.

Figur 4.35 Hur tar läraren reda på vad du kan i musik?

Andel elever årskurs 6

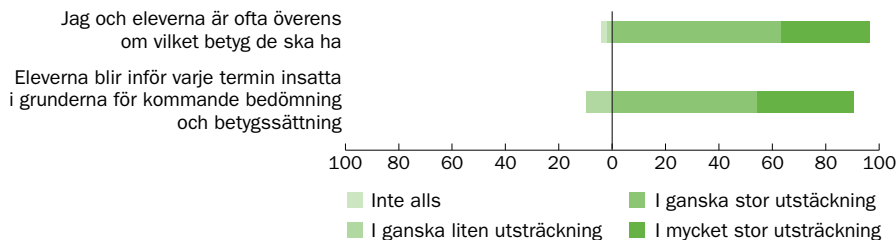


Det är en större andel elever i årskurs 6, jämfört med i årskurs 9, som uppger att de inte vet hur läraren tar reda på vad de kan i ämnet musik. Ungefär var femte elev i årskurs 6 svarar vet inte på de olika delfrågorna, jämfört med var tionde i årskurs 9.

Lärarnas uppfattningar

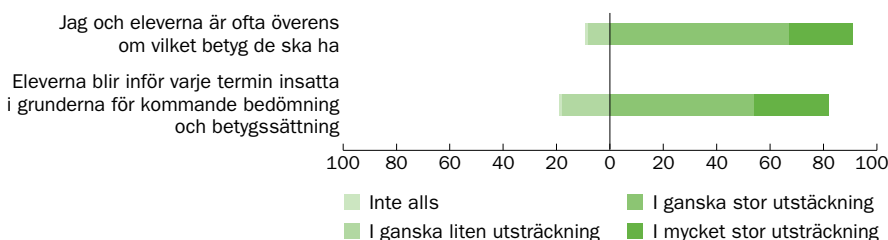
Elevernas svar kan jämföras med lärarnas uppfattningar om betyg och bedömning. I figuren nedan framkommer att 90 procent av eleverna i årskurs 9 och 82 procent av eleverna i årskurs 6 har lärare som uppger att eleverna inför varje termin blir insatta i grunderna för bedömning och betygssättning.

Figur 4.36 I vilken utsträckning instämmer du i följande påståenden kring bedömning och betygssättning?
Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 4.37 I vilken utsträckning instämmer du i följande påståenden kring bedömning och betygssättning?

Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ

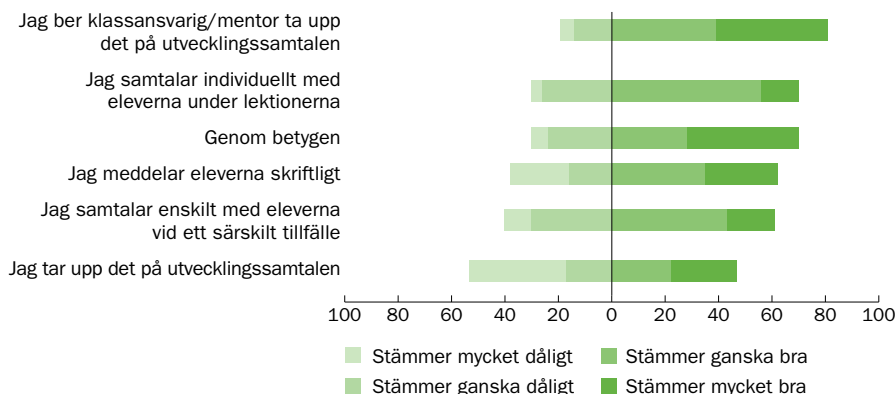


Precis som i NU-03 finns här en viss skillnad mellan elevernas svar och svaren från lärarna, där de senare i något större utsträckning anser att eleverna inför varje termin blir insatta i grunderna för kommande bedömning och betygssättning. Att det här finns en skillnad mellan elevernas och deras lärares svar, kan tolkas som att frågan om bedömning inte är helt enkel att vare sig kommunicera eller förstå. Att en tiondel av eleverna i årskurs 9 och nästan dubbelt så stor andel i årskurs 6 har lärare som uppger att de endast i liten utsträckning eller inte alls informerar eleverna om grunderna är anmärkningsvärt. Lärarna fick också svara på frågan om de anser att de och eleverna ofta är överens om betyget och en stor majoritet av eleverna har lärare som svarar att de ofta är överens med eleverna, i mycket eller ganska stor utsträckning. Det stämmer inte med svaren från eleverna i årskurs 9 varav en majoritet anser att de inte fick det betyg de förtjänade (se avsnitt 5.2). Tilläggas kan att det kan vara svårt för en elev att resonera kring och argumentera för ett betyg i ett samtal med sin lärare, kanske speciellt i årskurs 6 då eleven för första gången får betyg i ämnet.

Lärarna tillfrågades också om på vilket sätt eleverna får ta del av lärarens bedömning, se figurerna 4.38 och 4.39.

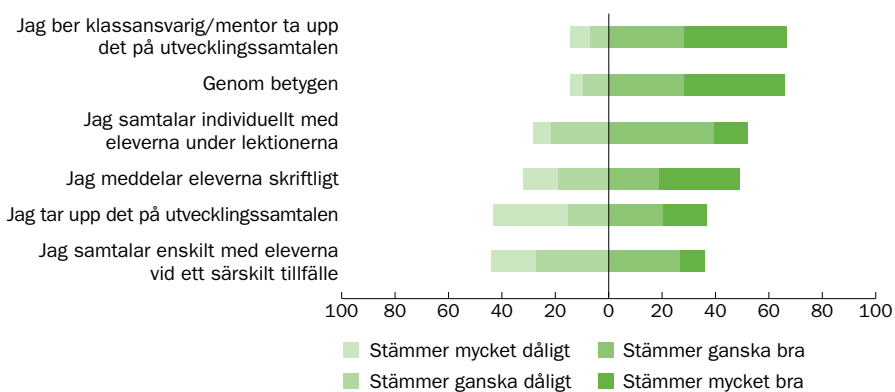
Figur 4.38 Hur låter du de enskilda eleverna veta hur det går för dem i musikämnet?

Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 4.39 Hur låter du de enskilda eleverna veta hur det går för dem i musikämnet?

Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Här skiljer sig resultatet inte så mycket mellan lärare i årskurs 9 respektive årskurs 6. En stor majoritet av eleverna har lärare som uppger att det är mentorn som meddelar elevens kunskapsutveckling, förmodligen i samband med utvecklingssamtalen. Ungefär sju av tio elever i årskurs 9 har också lärare som uppger att eleverna får veta hur det går för dem genom betygen och en lika stor andel att de får veta detta i individuella samtal med läraren under lektionerna. Något ovanligare uppges det vara att skriftligt meddela eleverna om hur det går för dem respektive att samtala med eleverna vid ett särskilt tillfälle och endast ungefär hälften av eleverna har lärare som anger att de på utvecklingssamtalen låter eleverna få veta hur det går för dem i musikämnet.

Att mentorn, i stället för musikläraren, meddelar eleverna hur de ligger till i kunskapsutvecklingen, får man förmoda bottnar i brist på tid. En musiklärare undervisar ibland samtliga skolans elever och att samtala enskilt med var och

en skulle bli ogörligt. I fördjupningsstudien berättar en musiklehrare att hon har så många elever att hon inte alltid vid mitten av terminen har lärt sig namnen på alla och därför utformar standardiserade formuleringar som hon skickar med till utvecklingssamtalen. Standardiserade formuleringar kan man ifrågasätta då de knappast kan bli så ingående att de hjälper eleven med det fortsatta lärandet.

Det faktum att dessutom endast mellan drygt fyra till sex av tio elever i båda årskurserna har lärare som samtalar enskilt med eleverna kan därmed ses som en mycket låg siffra. Lärarna i årskurs 9 verkar dock i betydligt högre utsträckning än eleverna mena att enskilda samtal ofta sker med eleverna när det gäller bedömning. Skillnaden kan förstås som att ”samtal” är ett oprecist begrepp som kan tolkas på olika sätt. Ett samtal kan tolkas som att båda parter är i dialog, men också som att läraren meddelar ett omdöme till en elev i samband med exempelvis ett utvecklingssamtal.

Av enkäten framgår också att cirka två tredjedelar av eleverna i årskurs 9 respektive årskurs 6 har lärare som använder någon form av bedömningsmatris eller annan typ av verktyg för dokumentation av kunskapsnivå. Att den siffran är så pass hög kan ses som något förvånande i relation till resultatet i NU-03, där det inte gick att se någon entydig bild vad gäller användandet av kursplaner, arbetsplaner eller betygskriterier som operativa redskap. Å andra sidan är kunskapskraven tydligare i Lgr 11 jämfört med i Kpl 2000, vilket i sig borde underlätta för framskrivandet av bedömningsmatriser, något som också blev synligt i fördjupningsstudien (se avsnitt 6.3).

Sammanfattning

När det gäller lärares återkoppling och bedömning av elever visar enkätresultatet att var femte elev i årskurs 9 uppger att de inte får veta vad de ska lära sig i musik eller vad läraren förväntar sig av dem. En lika stor andel av eleverna uppger också att de inte blir insatta i grunderna för kommande bedömning och betygssättning. Men lärarna menar i betydligt högre utsträckning att de informerar om samtliga dessa aspekter, vilket kan tolkas som att frågan om bedömning inte är lätt att vare sig kommunicera eller förstå.

När det gäller frågan om hur bedömningen sker svarar en övervägande majoritet av eleverna, både i årskurs 9 och i årskurs 6, att bedömning sker genom att läraren ser vad eleverna gör. Samtal om bedömning förekommer, enligt både eleverna och deras lärare, i betydligt mindre omfattning. Av enkäten framgår också att cirka två tredjedelar av eleverna i båda årskurserna använder någon form av matris som underlag för bedömning av varje enskild elev, vilket kan ses som en följd av de preciserade kunskapskraven i Lgr 11. Målstyrningen kan därmed sägas vara genomförd i högre utsträckning 2013

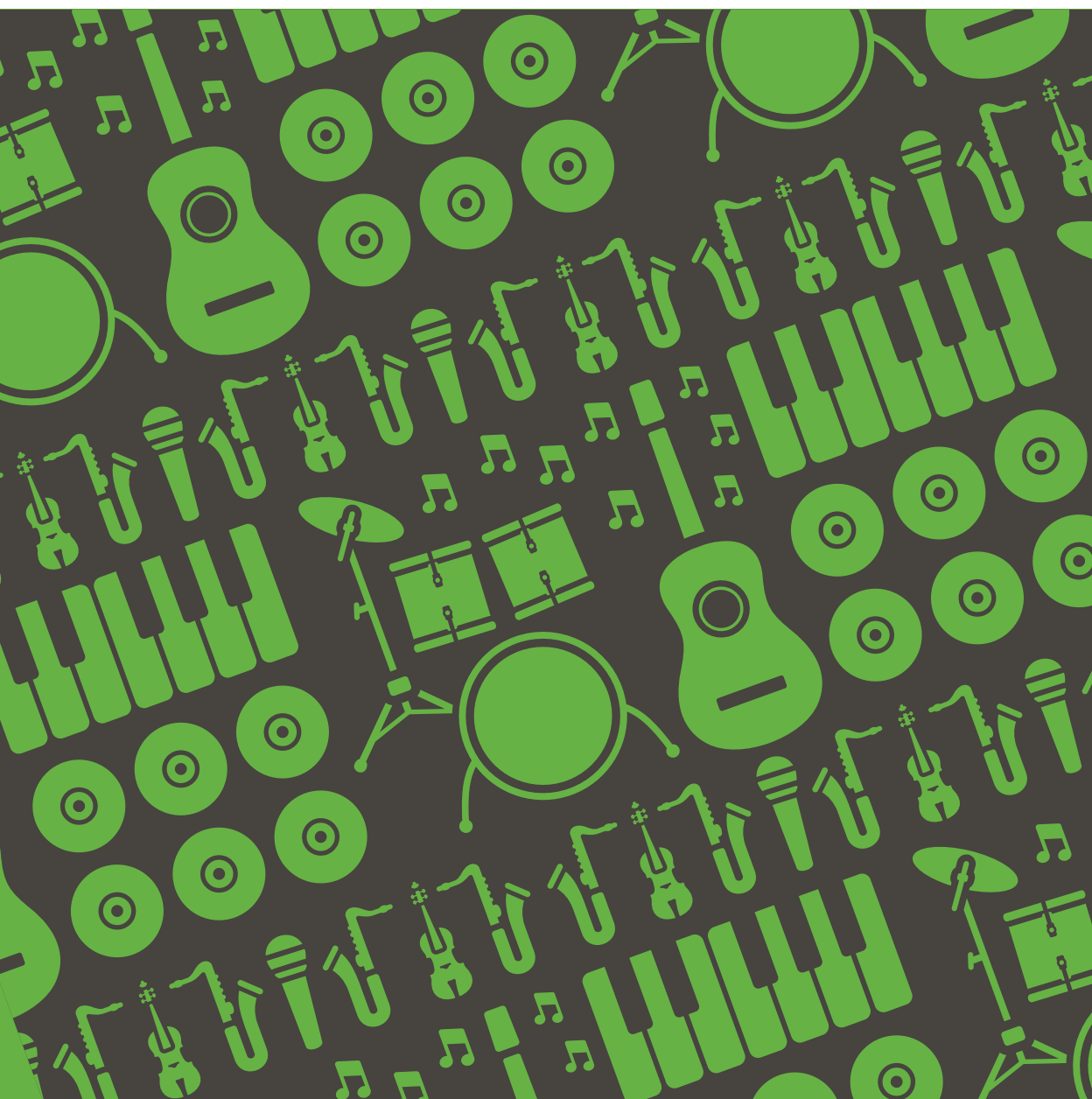
jämfört med 2003, då det i NU-03 konstaterades att styrdokumenterna generellt användes i relativt låg utsträckning i musikämnet. Att var femte elev 2013 uppger att de inte vet något om vad de ska lära sig och att lika stora andelar inte heller vet hur de ska lära sig respektive när de blir bedömda är dock anmärkningsvärt.

4.5 Sammanfattning av kapitel 4

- En stor majoritet av eleverna i båda årskurserna uppger att de trivs bra i sin skola, med de andra eleverna, med lärarna, musiklektionerna och skolarbetet som helhet. Likaså anses stämningen på musiklektionerna också vara förhållandevis god.
- Den mest centrala aktiviteten i musikundervisningen är enligt eleverna och deras lärare musicerande och lärande om musikens byggstenar. Lärarna i bägge årskurserna skattar att de sysslar med musicerande cirka hälften av lektionstiden medan alla andra aktiviteter tillsammans tar den andra hälften. Eleverna skattar att de ägnar sig åt musicerande drygt en tredjedel av lektionstiden medan övriga aktiviteter tar upp två tredjedelar ganska jämnt fördelade, men dock med en övervikt på aktiviteten att lära om musik. Musikskapande anges emellertid inte vara så vanligt enligt lärare och elever, framför allt inte musikskapande med hjälp av digitala verktyg. Musicerande inom rock och pop dominerar stort, speciellt i årskurs 9 där så gott som samtliga elever har lärare som anger att de musicerar inom den genren ofta eller mycket ofta.
- Både arbete i helklass och i smågrupper förekommer ganska ofta i musikundervisningen, men enskilt arbete är inte så vanligt. Inte heller arbete i större projekt. Indelning i smågrupper är vanligast i grundskolans senare år och det är inte så vanligt att göra detta utifrån kön eller kunskapsnivå. Beträffande undervisningens organisering så överensstämmer elevernas svar i stort med deras lärares. En majoritet av eleverna anser att det är läraren som bestämmer vad de ska göra i musikundervisningen, vilket till viss del överensstämmer med lärarnas uppfattning. En majoritet av eleverna uppger också att de får det stöd och den hjälp de behöver i musikundervisningen.
- De flesta av eleverna har lärare som uppger att de informerar eleverna om vad som står i kursplanen och även vad dessa ska klara av för att få olika betyg. Bredd går före djup när det gäller instrumentalt lärande. Omkring 90 procent av eleverna har lärare som anger att eleverna inte får koncentrera sig på endast ett instrument. På frågor till eleverna om hur och hur ofta arbetet i musik redovisas framkommer att redovisning inte sker ofta. Elevernas lärare har en annan uppfattning. De anger att redovisningar sker betydligt oftare än vad eleverna gör.

- Att samtal förs mellan musiklärarkollegor är viktigt, inte minst med tanke på bedömningen. Det förs samtal musiklärarkollegor emellan, men långt ifrån vid alla skolor. På motsvarande vis är det naturligtvis mycket viktigt att lärare kontinuerligt återkopplar till eleven med information vad som ska läras och hur lärandet fortskrider, något som i forskning och tidigare utvärderingar uppmärksammats som starkt eftersatt i musikundervisningen. Enkätresultatet i denna utvärdering visar också att hela var femte elev i årskurs 9 uppger att de inte får veta vad de ska lära sig i musik eller vad läraren förväntar sig av dem. Lika stor andel uppger också att de inte blir insatta i grunderna för kommande bedömning och betygssättning. Dock uppger lärarna i något större utsträckning att de informerar om samtliga dessa aspekter, vilket kan tolkas som att frågan om bedömning är svår att kommunicera och förstå.
- På frågan om hur bedömningen sker svarar en övervägande majoritet av eleverna att bedömning i första hand sker genom att läraren ser vad eleverna gör, något som också bekräftas av lärarna. Samtal mellan lärare och elev förekommer i betydligt mindre omfattning. Cirka två tredjedelar av eleverna i båda årskurserna har lärare som svarat att de använder någon form av matris som underlag för bedömningen av varje enskild elev, vilket kan ses som en följd av de preciserade kunskapskraven i Lgr 11. Målstyrningen kan därmed sägas vara genomförd i högre utsträckning 2013 jämfört med 2003, då det i NU-03 konstaterades att styrdokumentet generellt användes lite i musikämnet.

KAPITEL 5. Resultaten i musikämnet



5. Resultaten i musikämnet

Av NU-03 framgick att musiklärare starkt prioriterade två mål att sträva mot (i Kpl 2000): att utveckla kunskaper på instrument och i sång respektive gemensamt musicerande. Övriga mål (musikskapande, musiklyssning, musikens skriftspråk, musikaliska genrer och epoker, IT som stöd för musicerande) hade betydligt lägre prioritet i lärarnas undervisning. Förklaringar till detta uppgavs vara brist på tid, brist på utrustning och lokaler, för stora elevgrupper samt otydliga och alltför ambitiösa kunskapskrav inom dessa områden i relation till elevernas förkunskaper. Skillnaderna visade sig också vara mycket stora när det gällde hur eleverna lyckades nå målen. Även variationen mellan skolor med avseende på vilka förutsättningar som fanns för eleverna att nå målen var stor enligt NU-03.

Hur ser det då ut i NÄU-13? Vad kan man uppnå med hjälp av den nya kursplanen och kunskapskraven där? Vilka hinder anses föreligga för goda resultat i musikämnet? Vad anser eleverna att de har lärt sig? Vad har eleverna och deras lärare för syn på betyg och betygssättning? Och vilka betyg tilldelas eleverna i ämnet musik?

5.1 Lärares betygssättning och elevernas resultat

I likhet med i NU-03 framkommer i Skolinspektionens granskning av musikämnet 2009 stora brister i hur dåvarande mål och betygsriterier i musikämnet konkretiseras och hanteras.²⁰ Elevernas prestationer i ämnet lyfts inte fram i utvecklingssamtal och eleverna har ofta en oklar bild av målet med lektionerna och hur lektionsinnehållet kan relateras till betyg. Skolinspektionen anser vidare att skolorna i granskningen inte har någon tydlig bild av elevernas kunskapsnivå i ämnet. En av anledningarna är att lärarna vare sig hinner eller kan bedöma elevernas musikaliska kunskaper. Att lärare har svårigheter med, och ibland också känner en ovilja mot att sätta betyg i musik är något som också uppmärksammas i forskning (Olsson, 2010). I Pahlssons (2011) enkätstudie om musiklärares syn på betygssättning framkommer dock att en förändring skett under de senaste åren. Enligt denna studie är musiklärare i dag mindre negativt inställda till att bedöma elevernas kunskaper och sätta betyg i ämnet. (Studien gjordes innan Lgr 11 trädde i kraft.)

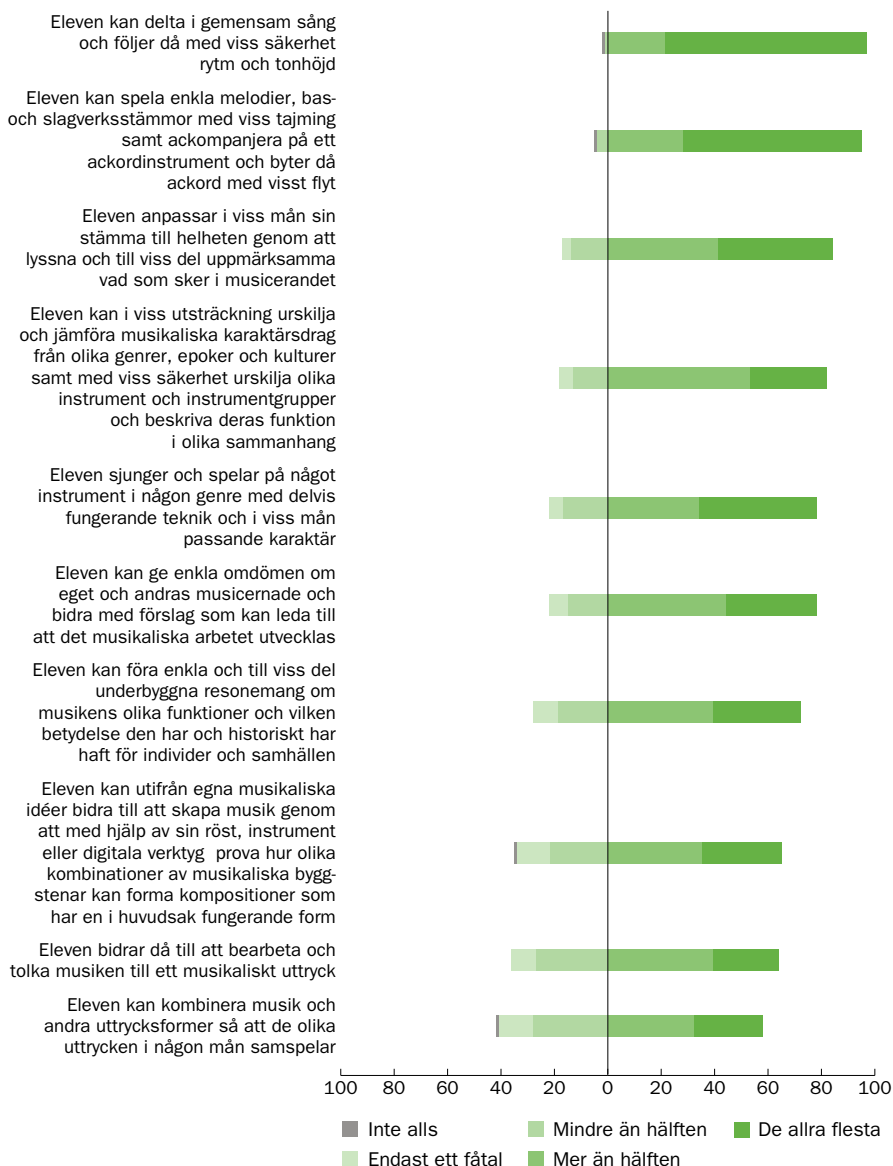
20. Skolinspektionen genomförde under 2009 en kvalitetsgranskning av musikundervisningen (rapport 2011:5) i 35 grundskolor i 20 kommuner. Granskningen bygger på dokument, observationer av musiklektioner i olika årskurser samt intervjuer med elever, lärare och rektorer.

I NÄU-13 ställdes ett antal frågor till lärarna när det gäller detta område. Frågorna inriktades mot hur stor andel av eleverna som lärarna anser klarar kunskapskraven, vad som påverkar betygssättningen enligt lärare och elever, om eleverna får tillräckliga förutsättningar att klara kraven, samt vad som hindrar elevernas kunskapsinhämtning i ämnet enligt lärarna.

Olika kunskapskrav som uppnås

Lärarna i årskurs 9 tillfrågades om hur stor andel av deras elever som de uppskattar klarar den del av kunskapskravet för betyget E som behandlar förmågan att delta i gemensam sång och med viss säkerhet följa rytm och tonhöjd. Ungefär tre fjärdedelar av eleverna har lärare som uppger att de allra flesta av deras elever klarar att uppnå detta. Ungefär motsvarande resultat uppvisas när det gäller kravet att spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med viss tajming samt att ackompanjera på ett ackordinstrument och byta ackord med visst flyt, också det på E-nivå. Ungefär två tredjedelar av eleverna i årskurs 9 har lärare som anser att de flesta elever uppnår detta krav. När det gäller övriga delar av kunskapskravet för betyget E pekar utvärderingen dock på ett något sämre resultat. För dessa delar uppges i betydligt lägre utsträckning att de allra flesta elever uppnår kraven även om åtminstone mer än hälften av eleverna uppskattas göra detta (figur 5.1).

Figur 5.1 Hur stor andel av dina elever anser du klarar följande kunskapskrav för musikämnet?
 Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



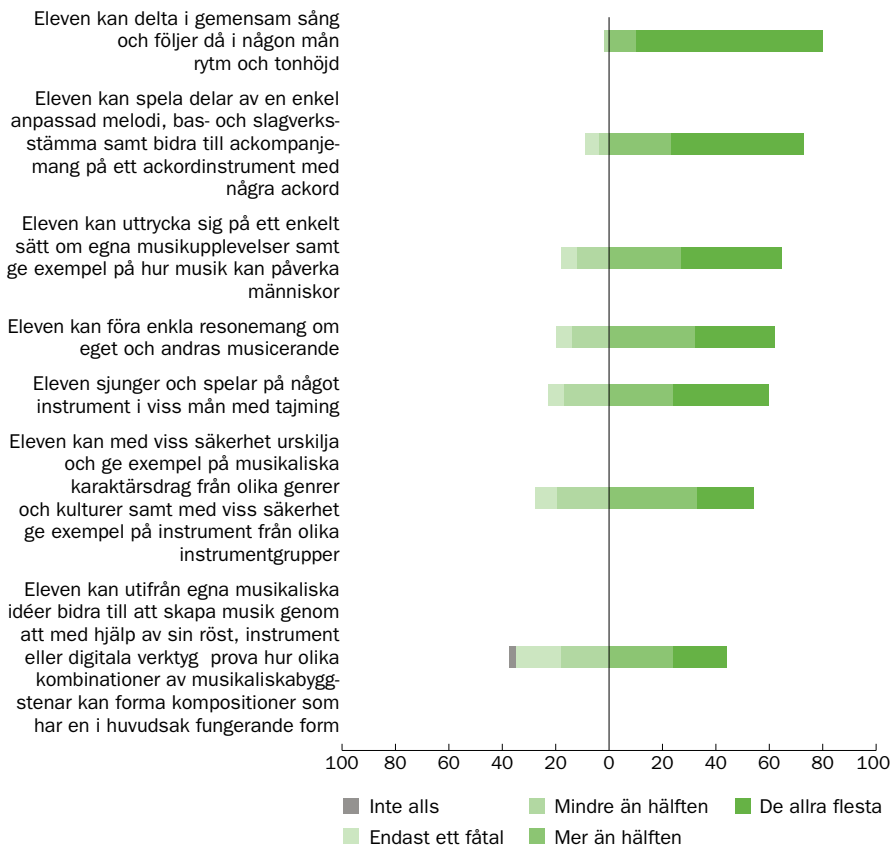
Ungefär fyra av tio elever har däremot lärare som uppger att mindre än hälften, endast ett fåtal eller inga alls av eleverna uppfyller den del av kunskapskravet för betyget E som handlar om att kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken i någon mån samspelar. I stort sett samma resultat gäller för den del av kunskapskravet där eleven kan visa att

den kan bidra till att bearbeta och tolka musiken till ett musikaliskt uttryck. Ungefär en femtedel av eleverna har också lärare som uppger att endast mindre än hälften av eleverna uppfyller den del av kunskapskravet där eleverna utifrån egna musikaliska idéer ska kunna bidra till att skapa musik, och föra enkla resonemang om musikens funktioner. En mindre andel av eleverna, mellan 10 och 20 procent, har dock lärare som uppger att mindre än hälften av eleverna uppfyller övriga delar av kunskapskravet för betyget E.

Resultatet är förväntat mot bakgrund av det faktum att det i utvärderingen också framkommer att av den tid som musikämnet har till sitt förfogande ägnas största delen åt musicerande. Som tidigare nämnts har cirka 85 procent av eleverna i årskurs 9 lärare som uppger att ensemblespel i smågrupper är det som eleverna framför allt (i mycket eller ganska stor utsträckning) ägnar sig åt på musiklektionerna. Förutsättningarna att nå den del av kunskapskravet som rör sång och spel på elementär nivå torde därmed vara förhållandevis stora, sett till den tid som avsätts. På motsvarande vis kan vi konstatera att det faktum att lärarna uppskattar att det är en mindre andel elever som uppfyller övriga kunskapskrav (som t ex att föra resonemang om musik eller att skapa musik instrumentalt eller digitalt) verkar hänga samman med att mindre tid ägnas åt dessa områden. Enkäten genomfördes i mars så några månader av terminen återstod för lärare och elever att arbeta mot kursplanens övriga delar av det centrala innehållet.

Lärarna i årskurs 6 (figur 5.2) svarar på liknande sätt på frågan om hur stor andel av eleverna som klarar kunskapskravets olika delar.

Figur 5.2 Hur stor andel av dina elever anser du klarar följande kunskapskrav för musikämnet?
Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



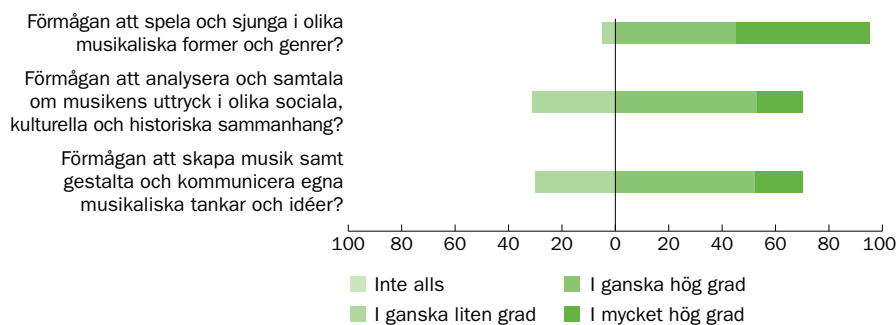
Även här uppges elevernas uppfyllelse av kunskapskravet för betyget E vara gott när det gäller de delar som handlar om att kunna delta i sång och spel på elementär nivå. I likhet med i årskurs 9 har eleverna i årskurs 6 också lärare som anger att det är låga andelar av eleverna som uppfyller de delar av kravet som handlar om att skapa musik utifrån egna idéer, urskilja musikaliska karaktärsdrag samt föra resonemang kring musik och musicerande. På motsvarande vis som i årskurs 9 är det möjligt att spåra orsakerna till ovanstående utfall till den tid som lärarna anser sig ägna åt respektive innehåll i musikundervisningen i årskurs 6. Precis som i årskurs 9 menar lärarna i årskurs 6 i regel att den största delen av tiden ägnas åt sång och ensemblespel på basal nivå, med den skillnaden att helklassundervisning dominerar i årskurs 6. Att öva upp förstågan att spela på en mer avancerad nivå, att improvisera eller spela på gehör, liksom att skapa musik verkar precis som i årskurs 9 vara eftersatt i musikundervisningen i årskurs 6.

Elevers förutsättningar att utveckla förmågor i musik

Musikundervisningen i skolan håller skiftande kvalitet. Tidigare utvärderingar och forskning (Ericsson & Lindgren, 2010; Skolinspektionen, 2009; Skolverket, 2005) visar att elevers förutsättningar att utveckla musikalisk kunskap ser mycket olika ut i olika skolor. En huvudslutsats i NU-03 var att undervisningen på nationell nivå inte gav eleverna likvärdiga förutsättningar att nå målen. Det fanns stora variationer mellan skolor med avseende på vilka mål som behandlades och vilka förutsättningar eleverna fick att nå dessa mål. De musikkunskaper som utvecklades hos eleverna varierade också stort då Kpl 2000 inte ännu hade slagit igenom fullt ut. I NÄU-13 tillfrågades lärarna om i vilken grad de ansåg att deras undervisning ger eleverna i undervisningsgrupperna förutsättningar att utveckla ämnets tre förmågor (figurerna 5.3 och 5.4).

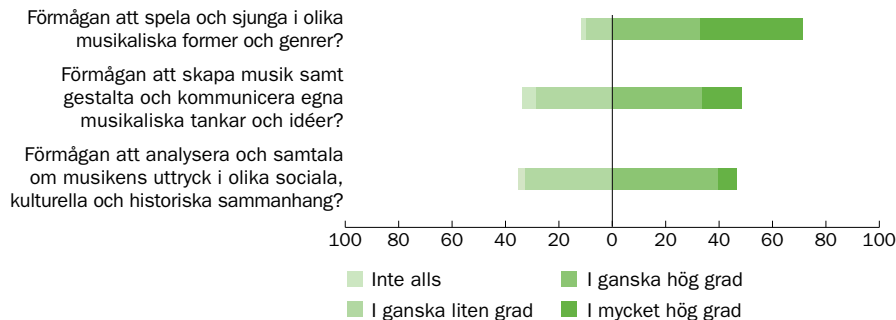
Figur 5.3 I vilken grad anser att du att din undervisning ger eleverna förutsättningar att utveckla följande ämnesspecifika förmågor?

Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 5.4 I vilken grad anser att du att din undervisning ger eleverna förutsättningar att utveckla följande ämnesspecifika förmågor?

Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Som ovanstående två figurer visar har de flesta elever, både i årskurs 9 och årskurs 6, lärare som anser att undervisningen ger eleverna dessa förutsättningar i hög grad. En något större andel av eleverna i årskurs 9 än i årskurs 6 har lärare som svarar att eleverna ges dessa förutsättningar i mycket eller ganska hög grad. Tonvikten ligger enligt svaren även här på förmågan att spela och sjunga, medan undervisningen uppges ge något sämre förutsättningar för eleverna att utveckla förmågorna att skapa och samtala om musik. Anmärkningsvärt är att cirka 40 procent av eleverna i årskurs 6 har lärare som uppger att de bedriver en undervisning som i ganska liten grad ger eleverna förutsättningar att utveckla förmågan att skapa musik. På motsvarande vis har cirka 40 procent av dessa elever lärare som uppger att de endast i liten grad har en undervisning som ger eleverna förutsättningar att utveckla en förmåga att analysera och samtala om musik.

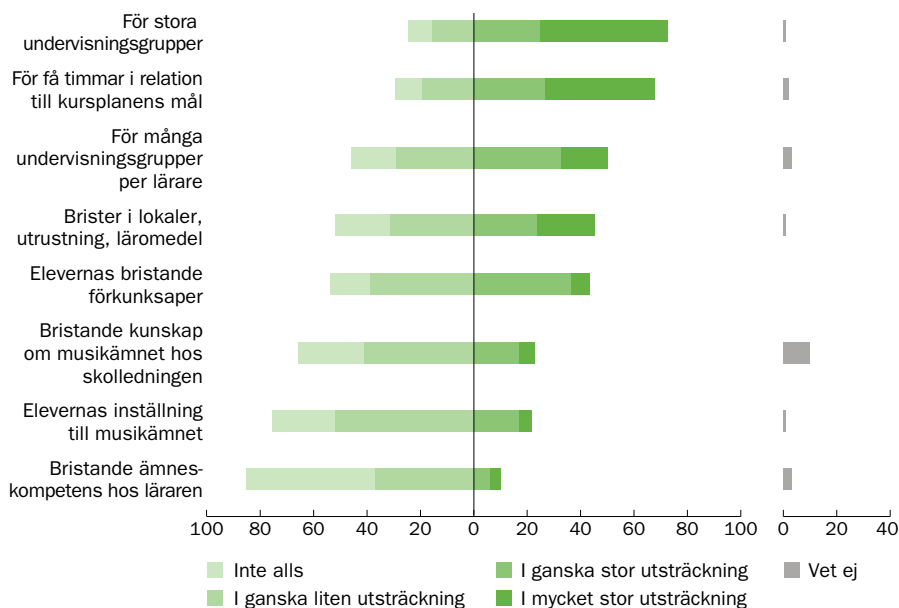
Resultatet är inte förvånande. Skolans musikundervisning har de senaste decennierna inriktats mot att i allt högre utsträckning ge en grund för att framför allt utveckla en förmåga att spela och sjunga. Samtal och analys av musik, musiklyssning och gestaltning av egna tankar i musik har varit och är mer eftersatta moment i grundskolans musikundervisning (Danielsson, 2012; Ericsson & Lindgren, 2010; Hemming & Westvall, 2010; Wallerstedt, 2010). Detta är något som också bekräftas av fördjupningsstudierna i denna utvärdering där samtliga intervjuade elever och lärare ser förmågan att spela och sjunga som det mest väsentliga i musikundervisningen och det är också detta som undervisningen fokuseras på i de skolor som ingått i fördjupningsstudien.

Innehållet i Lgr 11 signalerar dock en förskjutning mot en bredare syn på musikämnet. Visserligen är musicerande och musikskapande en av de tre centrala delarna i ämnets innehåll, men i jämförelse med Kpl 2000 är det gemensamma musicerandets centrala funktion något nedtonad och samtliga förmågor lyfts fram som lika väsentliga. Att en förhållandevis liten andel elever i årskurs 9 respektive årskurs 6 har lärare som uppger att de i hög grad ger eleverna förutsättningar att klara två av kunskapskraven tyder på att förmågan att sjunga och spela fortfarande ses som mest betydelsefull vad gäller musikalisk kunskap. Att övriga kunskapskrav är nedtonade kan förstås också bero på att lärarna inte anser sig ha relevant kompetens. I lärarenkäten framkom att behovet av kompetensutveckling är stort, dock främst när det gäller områdena betyg och bedömning samt digitala redskap.

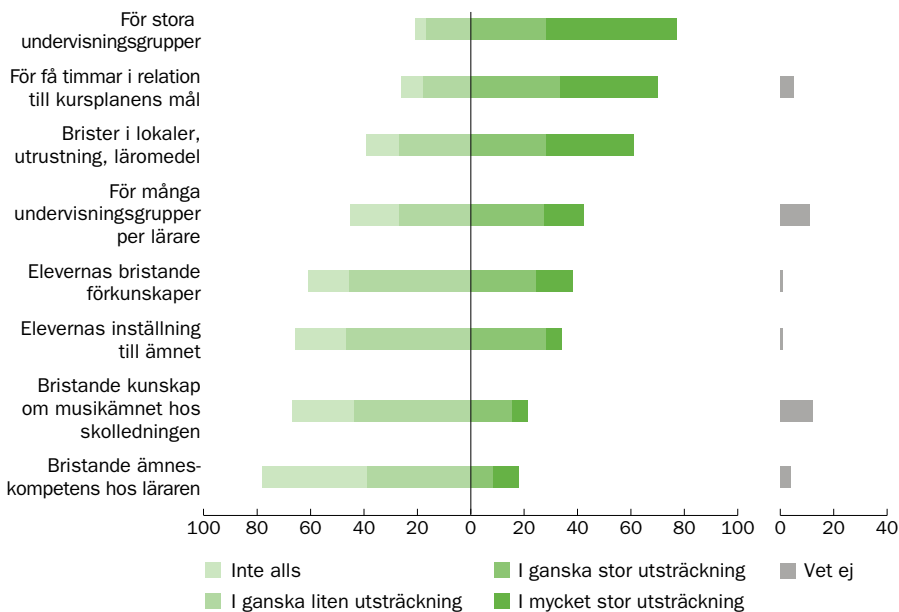
Hinder för goda resultat

I undersökningen frågade vi lärare i årskurs 9 respektive årskurs 6 vilka hinder som finns för elevers möjlighet att uppnå goda resultat i musikämnet. Lärarna fick ta ställning till vilka faktorer som begränsar möjligheterna till en musikundervisning med måluppfyllelse i enlighet med kursplanen. Figurerna 5.5 och 5.6 visar att lärarna i årskurs 9 och i årskurs 6 har svarat ungefär lika när det gäller hinder för goda resultat. Mer än tre fjärdedelar av eleverna i årskurs 6, ungefär lika stor andel som i årskurs 9, har lärare som anser att för stora undervisningsgrupper är det största hindret för goda resultat i musikämnet. Därefter ser de timantalet i relation till kursplanens mål som det största hindret. Även om inte frågeformuleringarna är helt identiska känns denna bild igen från den förra utvärderingen NU-03.

Figur 5.5 I vilken utsträckning utgör följande hinder för goda resultat i musikämnet på skolan? Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 5.6 I vilken utsträckning utgör följande hinder för goda resultat i musikämnet på skolan?
 Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ

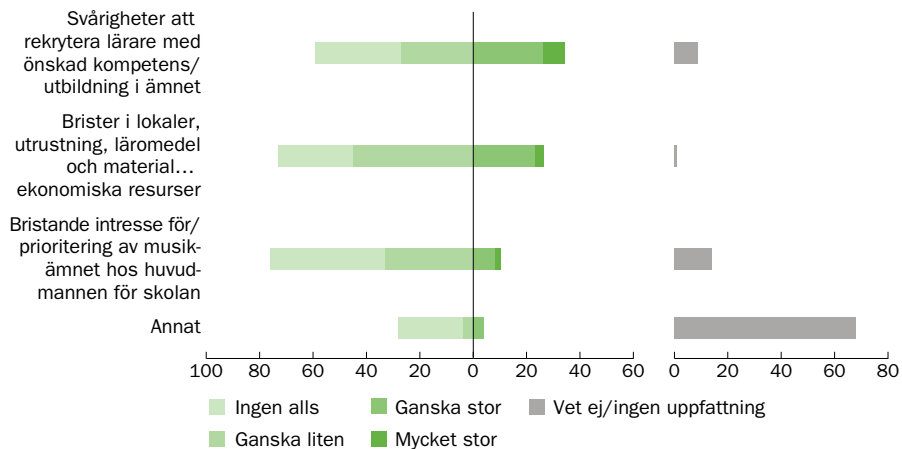


Vidare har hälften av eleverna i årskurs 9 och något mindre än hälften i årskurs 6 lärare som uppger att för många undervisningsgrupper per lärare utgör hinder i mycket eller i ganska stor utsträckning. Knappt hälften av eleverna i årskurs 9, men cirka sex av tio i årskurs 6, har lärare som uppger att brister i lokaler, utrustning och läromedel utgör hinder i mycket eller ganska stor utsträckning medan cirka 40 procent av eleverna i båda årskurserna har lärare som uppger elevernas bristande förkunskaper som ett stort hinder. Mindre andelar av eleverna har lärare som anger att elevernas inställning till musikämnet eller skollädaingen bristande kunskap om ämnet är stora hinder.

Slutligen har endast mellan en tiondel och en femtedel av eleverna i båda årskurserna lärare som uppger att den egna bristande ämneskompetensen är ett stort eller mycket stort hinder för goda resultat i musikundervisningen. En skillnad mellan skolor med kommunala respektive fristående huvudmän går att utläsa när det gäller detta resultat. Elever i årskurs 6 i kommunala skolor har i högre utsträckning än elever i fristående skolor lärare som ser de stora undervisningsgrupperna som det största hindret (21 procentenheters skillnad). Det bör dock påpekas att det inte är någon signifikant skillnad trots stor skillnad i procentenheter.

Att faktorer relaterade till ekonomiska frågor ses som ett större hinder i kommunala skolor än i fristående bekräftas också av rektorernas svar på motsvarande fråga, vilket framgår av nedanstående figur. En signifikant skillnad uppmättes mellan rektorer med elever i årskurs 6 i skolor med fristående respektive kommunala huvudmän. Av rektorerna med årskurs 6 i kommunala skolor anser 35 procent att brister i lokaler, utrustning, läromedel och material till följd av brist på ekonomiska resurser i stor eller mycket stor utsträckning utgör hinder för goda resultat i musikundervisningen på den egna skolan. I fristående skolor är motsvarande siffra 11 procent. Figur 5.7 visar svaren från rektorer med elever i årskurs 6.

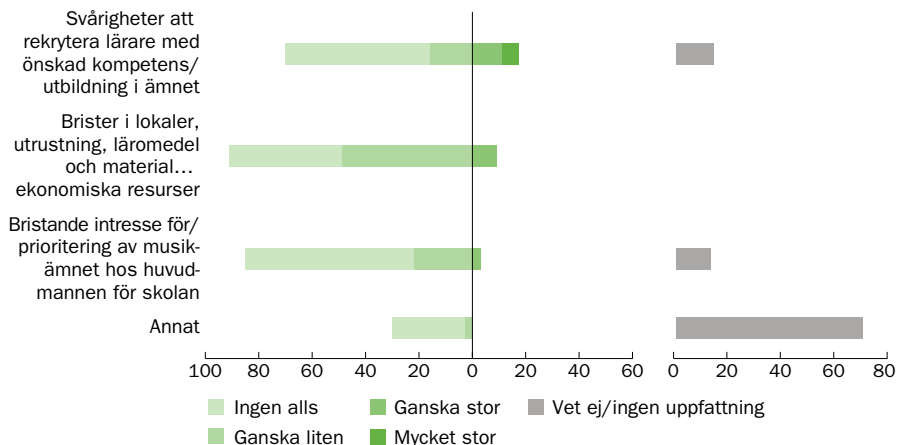
Figur 5.7 I vilken utsträckning utgör följande hinder för goda resultat i musikämnet på din skola?
Andel rektorer årskurs 6



Som figuren ovan visar anser ungefär en tredjedel av rektorerna med årskurs 6 att svårigheter att rekrytera lärare med önskad kompetens och utbildning i ämnet i mycket eller ganska stor utsträckning utgör hinder för goda resultat i musikämnet. En något mindre andel, runt en fjärdedel, uppger att brister i lokaler, läromedel och andra ekonomiska resurser utgör detsamma. Knappt en tiondel av rektorerna uppger att huvudmannens bristande intresse för eller prioritering av musikämnet är ett hinder i stor eller mycket stor utsträckning.

Resultatet av rektorsenkäten i årskurs 9 uppvisar ungefär motsvarande resultat. I figur 5.8 nedan framkommer dock att det är en mindre andel rektorer som ser svårigheten med att rekrytera kompetenta lärare som ett stort hinder. Skillnaden är inte signifikant men kan ändå vara värd att lyfta.

Figur 5.8 I vilken utsträckning utgör följande hinder för goda resultat i musikämnet på din skola?
Andel rektorer årskurs 9



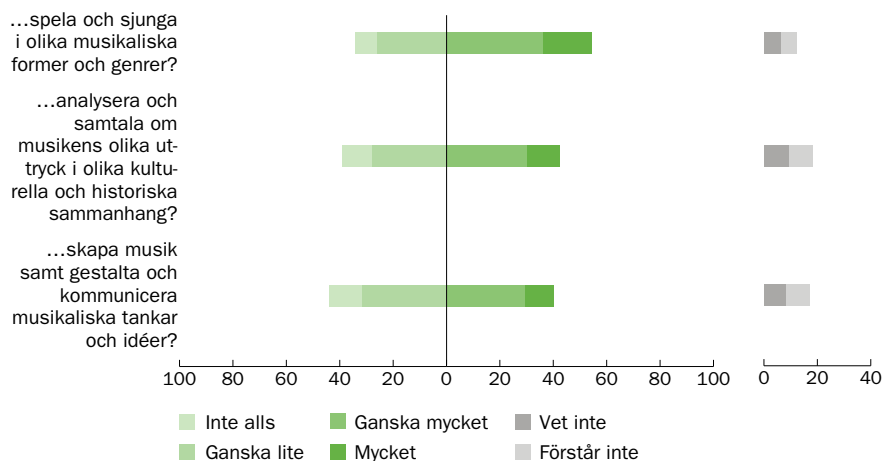
Likaså är det en något mindre andel av rektorerna med elever i årskurs 9, jämfört med rektorerna med årskurs 6, som uppger att ekonomiska resurser i stor utsträckning utgör ett hinder. Endast cirka en tiondel uppger att så är fallet i årskurs 9. Att skolhuvudmannens bristande intresse för eller prioritering av musikämnet i hög utsträckning är ett hinder för goda resultat anser en mycket litet andel av rektorerna med årskurs 9, en mindre andel än i årskurs 6.

Resultatet tyder på att situationen ser något bättre ut i de högre årskurserna, enligt rektorerna. Men det är anmärkningsvärt att en förhållandevis stor andel av rektorerna i båda årskurserna ser stora svårigheter i att rekrytera kompetenta lärare i ämnet musik. Enkäten visar också att endast cirka 80 procent av eleverna i båda årskurserna har lärare som uppger att de har fullföljt en lärarutbildning och cirka 75 procent som uppger att de har en lärarutbildning i musik.

Elevers syn på sina egna förmågor i musik

NU-03 lyfte fram frågan om vilken kunskap eleverna i årskurs 9 själva tyckte att de utvecklat inom ramen för skolans musikundervisning. Det konstaterades att de inte alltid visste vad de egentligen hade lärt sig och att de hade svårt att skilja på vad de lärt sig i skolan och vad de lärt sig på fritiden. I NÄU-13 fick eleverna direkta frågor om i vilken grad de anser att musikundervisningen låtit dem utveckla de olika musikaliska förmågor som finns framskrivna i kursplanen (figur 5.9).

Figur 5.9 Hur tycker du att musikundervisningen utvecklat din förmåga att...
Andel elever årskurs 9



Figuren visar att drygt hälften av eleverna i årskurs 9 anser att de utvecklats mycket eller ganska mycket vad gäller förmågan att spela och sjunga, fyra av tio anser att de utvecklats mycket eller ganska mycket när det gäller att skapa musik och knappt hälften att de utvecklats mycket eller ganska mycket när det gäller att analysera och samtala om musik. Resultatet kan jämföras med hur deras lärare såg på samma sak. Lärarna hade en mycket mer positiv syn på i vilken utsträckning eleverna fått förutsättningar att utveckla samtliga tre förmågor (figurerna 5.3 och 5.4), vad skillnaderna beror på är oklart. En anledning kan vara att lärarna inte är tillräckligt tydliga med att relatera arbetet i klassrummet till vilka förmågor som eleverna förväntas uppnå. En annan kan vara att eleverna inte får tillräcklig hjälp med att se sin egen musikaliska utveckling, något som framkom i intervjuer med eleverna i fördjupningsstudien i skolor. Ytterligare en orsak kan vara att lärarna tolkar elevernas prestationer i förhållande till kunskapskraven på ett välvilligt sätt. Det finns exempelvis bedömningsituationer i fördjupningsstudien som visar hur en lärare lotsar eleven fram till en prestation som sedan anses räcka för ett visst betyg (se kapitel 6).

Sammanfattning

En stor majoritet av eleverna i årskurs 9 har lärare som uppger att de allra flesta elever uppfyller den del av kunskapskravet för betyget E som handlar om att delta i gemensam sång och med viss säkerhet följa rytm och tonhöjd respektive att spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med viss tajming samt att ackompanjera på ett ackordinstrument och byta ackord med visst flyt. Drygt hälften av eleverna själva uppger också att de utvecklats mycket eller ganska

mycket i att spela och sjunga. För övriga delar av kunskapskravet för ett E pekar utvärderingen på ett något sämre resultat. Resultatbilden är förväntad mot bakgrund av det faktum att det i utvärderingen framkommer att av den tid som musikämnet har till sitt förfogande ägnas största delen åt musicerande. Förutsättningarna för att uppfylla kunskapskravet i sång och spel på elementär nivå torde därmed vara förhållandevis stora, sett till den tid som avsätts. På motsvarande vis kan man konstatera att det faktum att lärarna uppskattar att det är en mindre andel elever som uppfyller övriga delar av kunskapskravet (t.ex. att föra resonemang om musik eller att skapa musik instrumentalt eller digitalt) verkar hänga samman med att mindre tid ägnas åt dessa områden. En förklaring till detta resultat är att undersökningen gjordes endast två år efter skiftet av styrdokument och att implementeringen av Lgr 11 ännu inte är helt genomförd. Till skillnad från Kpl 2000, där musicerande och musikskapande sågs som musikundervisningens centrala verksamhet, skrivs i Lgr 11 förmågan att musicera och skapa musik fram som en av tre viktiga förmågor i musikämnets centrala innehåll (se kap. 2).

Stora undervisningsgrupper är det största hindret för goda resultat i musikämnet anser lärare för merparten av eleverna i årskurs 9 och i årskurs 6. Därefter ses timantalet i relation till kursplanens kunskapskrav som det största hindret. Även om inte frågeformuleringarna är helt identiska känns denna bild igen från den förra utvärderingen NU-03. Mer än hälften av rektorerna med elever årskurs 9 och cirka en tredjedel av rektorerna med årskurs 6 däremot, uppger att svårigheten att rekrytera lärare med önskad kompetens i ämnet i stor utsträckning utgör ett hinder för goda resultat. En något mindre andel av rektorerna uppger att ekonomiska resurser utgör ett hinder. Men här fanns en tydlig skillnad mellan rektorer med årskurs 6 i kommunala respektive fristående skolor. En betydligt större andel rektorer i kommunala skolor uppgav ekonomiska resurser som ett hinder för goda resultat i musikundervisningen.

5.2 Betyg

När det gäller betygssättning i ämnet musik framkom en del problematiska aspekter i NU-03. Lärarna uppgav att målen (i Kpl 2000) var för luddiga och att tiden inte räckte till för att ge eleverna en chans att nå dessa mål. Likaså pekade den förra utvärderingen på att betygssättning överlag ses som något problematiskt av lärare i musik (vilket även den nationella utvärderingen i musik 1992 visade). Svårigheter att bedöma och betygssätta musik i skolan har även uppmärksammats i forskning (Olsson, 2010, 2014; Zandén, 2010). Problematiken bottnar bland annat i att det finns ett visst motstånd hos lärare mot att göra adekvata bedömningar utifrån de styrdokument som finns till förfogande. Alltför mycket av den estetiska kärnkompetensen anses hamna vid sidan om och skrivningarna uppfattas ofta som alltför otydliga. På motsvarande sätt konstateras i forskning att bedömning och betygssättning av elever i musik snarare grundas i den enskilda lärarens subjektiva syn på musikalisk kunskap än på styrdokumentens kunskapskrav (Olsson, 2010; Zandén, 2010). I Pahlssons (2011) enkätstudie om musikleärares syn på bedömning (främst summativ), framkommer dock att lärare under senare år i större utsträckning förhåller sig till nationella och lokala styrdokument som underlag för bedömningen. De anser sig också vara mindre negativt inställda till en nationell styrning av bedömning i ämnet. Dock visas i studien att även mer subjektiva underlag fortfarande till stor del vägs in i bedömningen av elevernas prestationer.

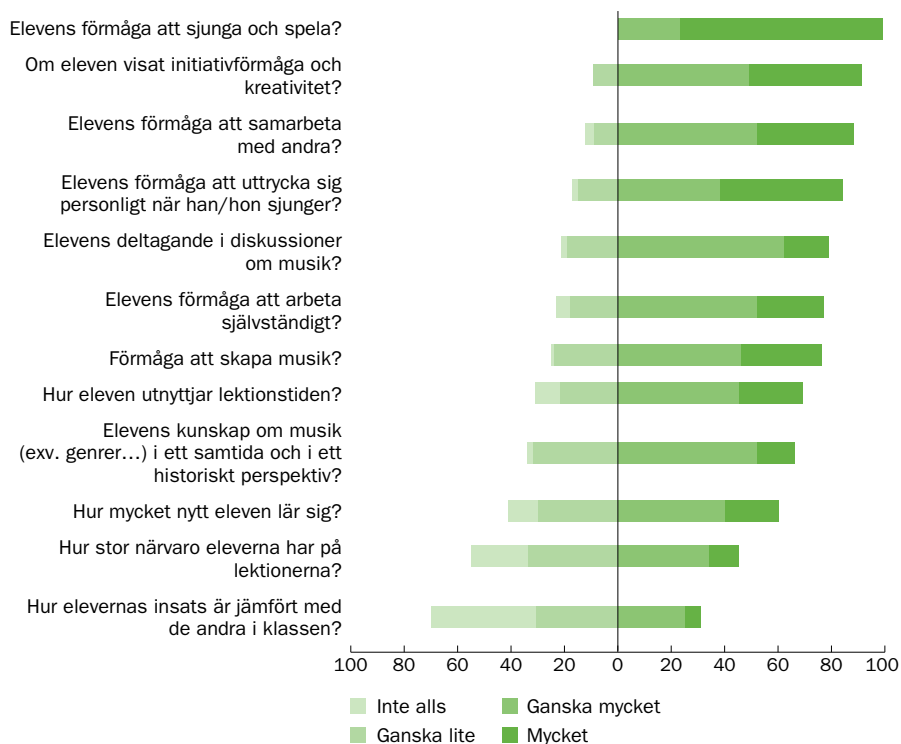
Endast en svensk empirisk forskningsstudie av lärares bedömning av elevers kunskaper i musik mot bakgrund av Lgr 11 har ännu genomförts. I likhet med denna studie (Zandén & Ferm Thorgersen, 2014) kan vi utifrån resultaten i NÄU-13 också konstatera att vissa av de problem som uppmärksammats i tidigare forskning till viss del kan ha mildrats. Detta kan möjligen förklaras med att kunskapskraven är tydligare i Lgr 11 samt att Skolverket utarbetat och publicerat råd och strategier som stöd för lärare vid betygssättning (se avsnitt 4.2). Nedan redovisas lärares och elevers svar på frågan om vad som påverkar betygssättningen i musik. Samtliga av lärarnas delfrågor ställdes dock inte till eleverna, vilket innebär att svaren inte är helt jämförbara mellan lärare och elever.

Lärares syn på vad som påverkar deras betygssättning

Vad anser då lärarna i årskurs 9 respektive årskurs 6 ligga till grund för de betyg de sätter på eleverna? I enkäten formulerades färdiga förslag på svar vilket gav följande resultat:

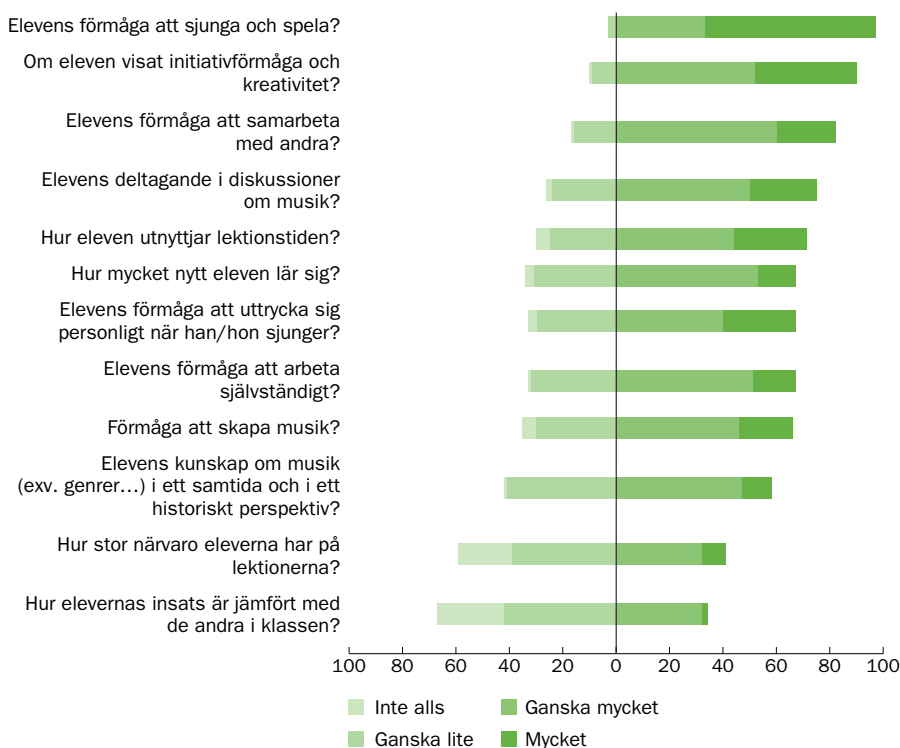
Figur 5.10 Hur mycket påverkar följande din betygssättning av eleverna?

Andel elever i årskurs 9 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Figur 5.11 Hur mycket påverkar följande din betygssättning av eleverna?

Andel elever i årskurs 6 vars lärare angett respektive svarsalternativ



Tydligt här är att elevernas förmåga att sjunga och spela är det klart mest avgörande för vilket betyg som deras lärare anser att de ska få. Nästan alla elever i både årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som anser att denna förmåga mycket eller ganska mycket påverkar betygssättningen för dem. Resultatet rimmar väl med det faktum att det är sången och musicerandet som lärarna också väljer att lägga den största delen av tiden på och också anser vara det mest väsentliga innehållet i musikundervisningen. Elevers initiativförmåga och kreativitet hamnar också högt. Ungefär 90 procent av eleverna både i årskurs 9 och i årskurs 6, har lärare som anser att elevens initiativförmåga och kreativitet påverkar betygssättningen mycket eller ganska mycket. Att elevens förmåga att utnyttja lektionstiden, arbeta självständigt och samarbeta väl med andra i hög utsträckning sägs vara styrande för betygssättningen är lite förvånande. Men att cirka en tredjedel av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som uppger att elevernas insats jämfört med övriga i klassen påverkar betygssättningen ser vi som mycket anmärkningsvärt i en målstyrd skola.

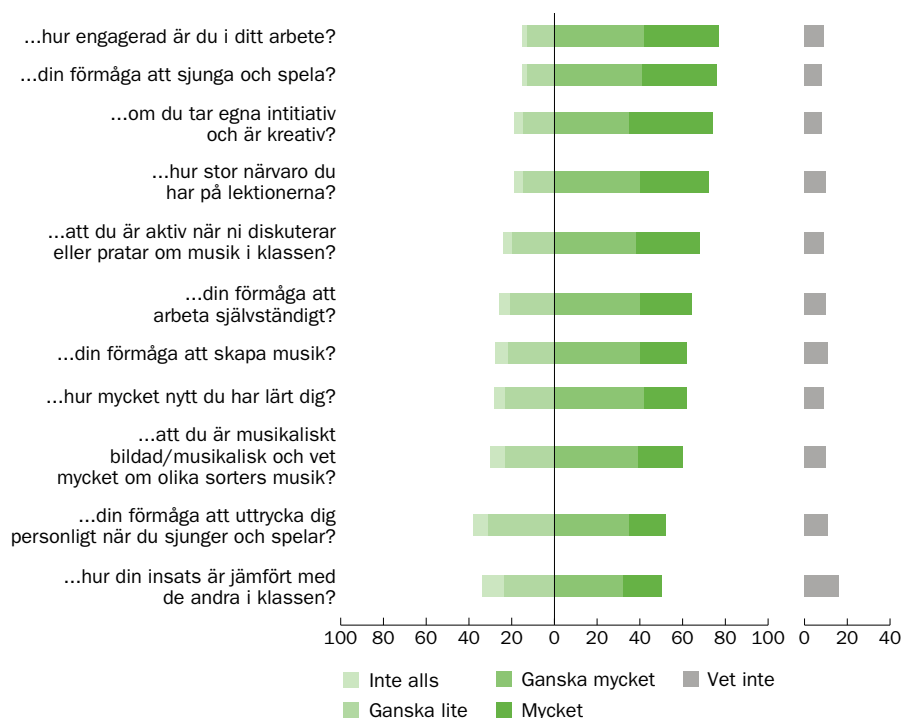
Fördjupningsstudierna visar dock på en starkt målstyrd undervisning (kap. 6). I intervjuer uttrycker lärare att de känner sig mer tillfreds med de nya kunskaps-

kraven i Lgr 11 än de tidigare målformuleringarna i Kpl 2000. Dagens krav ses som mer tydliga och stringenta och mindre tolkningsbara. Dock illustreras vid observationer av lektioner inom ramen för fördjupningsstudierna att bedömningen av elevernas kunskaper ibland blir mycket stereotyp och instrumentell.

Elevers uppfattning om betygssättningen

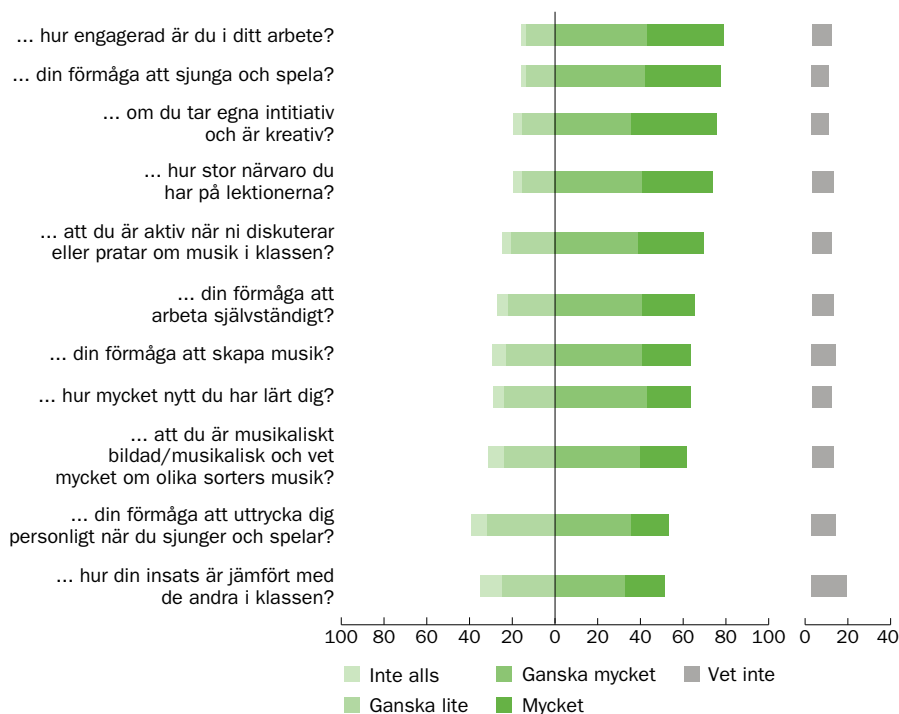
Vad tror då eleverna att deras betyg i musik påverkas av och hur stämmer detta med vad lärarna uppgav påverkade deras betygssättning ovan? Ungefär tre fjärdedelar av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 tror att betyget påverkas mycket eller ganska mycket av deras förmåga att sjunga och spela. Nästan samtliga elever har också lärare som uppger att detta moment påverkar betyget mycket eller ganska mycket. Nästan samtliga elever har också lärare som anser att elevens initiativförmåga och kreativitet påverkar betyget mycket eller ganska mycket, medan en något mindre del av eleverna, ungefär sju av tio, tror att detta har en mycket eller ganska stor betydelse för betyget. En stor andel av eleverna (74 respektive 78 procent) tror också att närvaron påverkar betygssättningen mycket eller ganska mycket, något som enligt lärarna inte påverkar de betyg de sätter särskilt mycket (se figurerna 5.12 och 5.13 för elevernas svar).

Figur 5.12 Hur mycket tror du att ditt betyg i musik påverkas av...
Andel elever årskurs 9



Figur 5.13 Hur mycket tror du att ditt betyg i musik påverkas av...

Andel elever årskurs 6



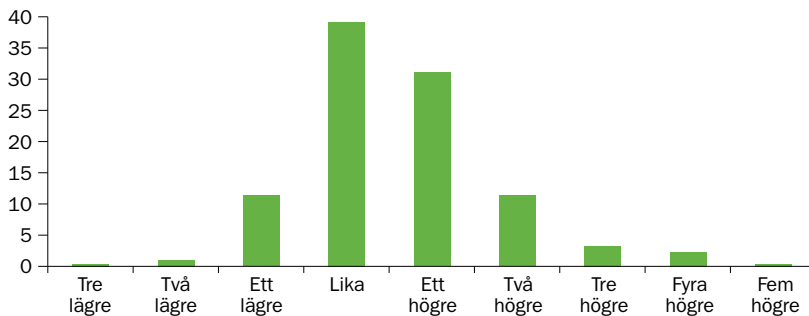
Väl värt att notera är att, förutom när det gäller förmågan att sjunga och spela, är det större andelar av eleverna i årskurs 9 som tror att närvaro, engagemang, kreativitet och initiativtagande samt att vara aktiv i diskussioner påverkar betyget i hög utsträckning än som tror att musikaliska förmågor gör detta. I årskurs 6 är detta än mer tydligt, här tror större andelar av eleverna till och med att närvaro, engagemang, kreativitet och initiativtagande samt att vara aktiv i diskussioner påverkar betyget mer än förmågan att sjunga och spela.

Att det är större andelar av eleverna som tror att närvaron påverkar betyget, än som tror att förmågan att sjunga och spela, skapa musik, uttrycka sig personligt när man spelar och att veta mycket om musik påverkar detta, är anmärkningsvärt. I figurerna ovan blir det också tydligt att i genomsnitt cirka en tiondel av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 inte vet huruvida de olika aspekterna påverkar betyget eller inte vilket kan ses som förvånande med tanke på att merparten av eleverna har lärare som uppger att de samtalar individuellt med eleverna under lektionerna om hur det går för dem i ämnet.

Elevers uppfattning om sitt betyg

I NU-03 framkom att eleverna i årskurs 9 verkade överskatta vilket betyg de var värda – trots att de också ansåg sig tydligt få reda på vad de skulle klara av för olika betyg. Bland de elever som då inte fick något betyg, svarade hälften att de var värda betyget godkänd. Bland de elever som fick betyget godkänd svarade hälften att de var värda väl godkänd. Eleverna med de högsta betygen visade sig vara de som hade den mest realistiska bilden av vilket betyg de var värda. Tendensen att överskatta den egna förmågan verkar hålla i sig hos eleverna. Figuren nedan visar att en majoritet av eleverna i NÄU-13 vårterminen 2013 fick ett slutbetyg i musik som inte överensstämde med det betyg de ansåg sig förtjäna. Endast 40 procent av eleverna fick det betyg de ansåg sig förtjäna. Mer än en tredjedel av eleverna i årskurs 9 ansåg sig förtjäna ett steg högre betyg än vad de fick, var tionde elev ansåg sig förtjäna två steg högre betyg än vad de fick och några procentandelar av eleverna förväntade sig tre eller fyra steg högre betyg. En mindre andel (10 procent) av eleverna ansåg sig förtjäna ett lägre betyg än vad de sedan fick.

Figur 5.14. Slutbetyg i musik i relation till det betyg eleven anser sig förtjäna.
Andel elever årskurs 9



Ett högre: eleven anser sig förtjäna ett betygssteg högre än vad han eller hon fick

Ett lägre: eleven anser sig förtjäna ett betygssteg lägre än vad han eller hon fick

Att uppfattningen om förtjänat betyg hos eleverna inte överensstämmer med faktiskt slutbetyg ligger i linje med resultatet att cirka en tiondel av eleverna inte vet vilka aspekter av musikundervisningen som ligger till grund för betyget. Trots att merparten av eleverna har lärare som uppger att de samtalar individuellt med eleverna om hur det går för dem i ämnet uppger eleverna att de förväntar sig ett betyg som de sedan inte får.

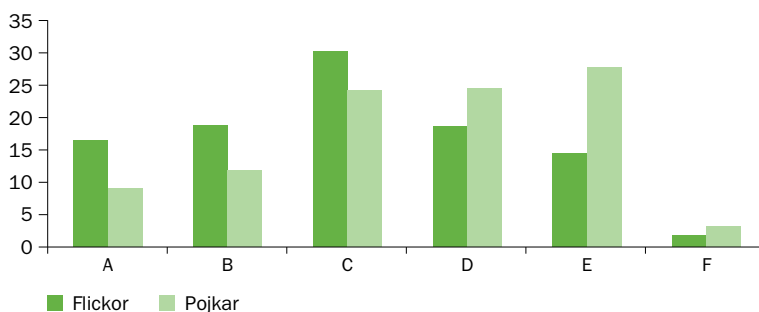
Bakgrundsfaktorer och slutbetyg

När det gäller de faktiska betygen i musik visar en regressionsanalys att framför allt bakgrundsvariablerna kön och föräldrars utbildningsnivå samvarierar med betyget. I årskurs 9 samvarierar betyget starkast med föräldrars utbildningsnivå, följt av kön. Högre utbildningsnivå hos föräldrar ger högre betyg och pojke ger lägre.

Slutbetyget för eleverna i årskurs 9 visar att en större andel flickor än pojkar fick betygen A, B och C i musik medan det tvärtom var en större andel av pojkarna som fick betyget D och i ännu högre grad betyget E.

Figur 5.15 Slutbetyg i bild för elever i årskurs 9.

Andel elever uppdelat på kön



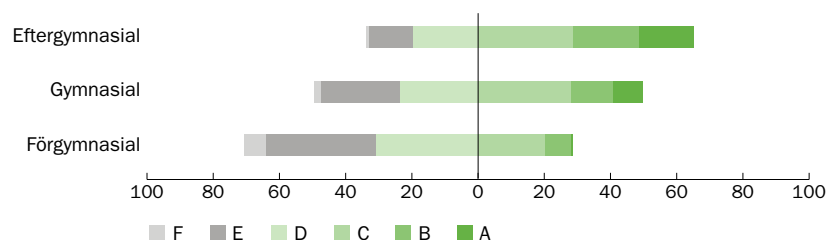
I NU-03 förklarades flickornas högre betyg i musik med att flickorna då i högre utsträckning uppgav att de spelade och sjöng på fritiden, något som fortfarande kan ges som en förklaring till könsskillnaderna i musikbetyget. I NÄU-13 uppger 71 procent av flickorna i årskurs 9 att de ofta eller ibland sjunger och spelar på fritiden, medan endast 44 procent av pojkarna uppger detsamma. Flickor lyssnar också oftare på musik på fritiden, 95 procent av flickorna i årskurs 9 uppger att de ofta lyssnar på musik på fritiden mot 80 procent av pojkarna. Flickorna verkar med andra ord vara mer musikaliskt aktiva på fritiden. Den musikaliska kunskap som kommer ur fritidens musicerande respektive musiklyssnande torde generera kunskaper som återspeglas i musikbetyget. Att exempelvis uppmärksamma och urskilja tempo, harmonik och dynamik är en del av den kunskap som kan genereras härur. Grundskolans musikundervisning med dess fokus på sång och ensemblespel i klassrummet verkar därmed fortfarande gynna flickorna.

En annan förklaring till skillnaderna som diskuterades i NU-03 var att pojkar vid den tiden uppgav att de önskade arbeta mer med datorer i musikundervisningen, en aktivitet som inte förekom på musiklektionerna alls 2003. Denna önskan hos pojkarna (vilken eventuellt uttryckte ett missnöje med musikundervisningen) sågs i utvärderingen som en anledning till att pojkarna

hade lägre betyg. I NÄU-13 har endast 23 procent av eleverna i årskurs 9 lärare som uppger att eleverna ges möjlighet att i mycket eller ganska stor utsträckning arbeta med digitala verktyg för musikskapande, inspelning och bearbetning. Majoriteten av eleverna i årskurs 9 (72 procent) uppger att de aldrig eller sällan använder datorn i musikundervisningen och på frågan om de skulle vilja använda dator oftare svarar 39 procent av pojkarna att de oftare skulle vilja detta och 26 procent av flickorna svarar detsamma. Skillnaden mellan pojkar och flickor i NÄU-13 är inte så stor att det är troligt att pojkarnas lägre betyg i musik kan förklaras av att deras önskan att använda datorer inte uppfylls.

I nedanstående figur (5.16) illustreras även en samvariation mellan föräldrarnas utbildningsnivå och betyget för elever i årskurs 9 2013. Tydligt är att en väldigt liten andel av eleverna med föräldrar som har högst förgymnasial utbildning får högsta betyg i musik. Det är också tydligt att en betydligt högre andel elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning får högsta betyg. Även för övriga betygssteg finns en tydlig relation mellan utbildningsnivån på elevens föräldrar och det betyg som eleven har fått.

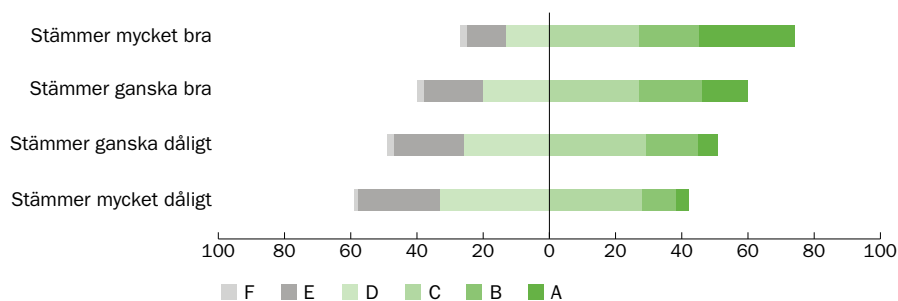
Figur 5.16 Slutbetyg i musik för elever i årskurs 9 uppdelat på föräldrars högsta utbildningsnivå. Andel elever årskurs 9



I figur 5.17 redovisas relationen mellan elevernas (i NÄU-13) slutbetyg i musik och deras svar om uppfattningen om musikämnet hos de vuxna hemma. Elever som uppger att det stämmer mycket eller ganska bra att de vuxna i hemmet tycker att musikämnet är viktigt har i genomsnitt högre betyg än de elever som uppger att det stämmer dåligt att de vuxna i hemmet tycker att musikämnet är viktigt.

Figur 5.17 Slutbetyg i musik för elever i årskurs 9 uppdelat på föräldrars inställning till musikämnet. De vuxna jag bor tillsammans med tycker att musikämnet är viktigt.

Andel elever årskurs 9



Föräldrars betydelse för ungas intresse för musikutbildning är något som framkommit i forskning (Ericsson, 2002; Hofvander Trulsson, 2010; Lilliedahl & Georgii-Hemming, 2009) liksom i den tidigare utvärderingen NU-03. Denna tidigare utvärdering innefattade även en föräldraenkät och här framkom att föräldrars syn på musikämnet återspeglades i elevernas betyg. Forskning har visat att barn som spelar instrument i kulturskolan och unga som väljer att utbilda sig vidare inom musikområdet oftare kommer från hem med musikintresserade föräldrar (Brändström & Wiklund, 1995; Borgström Källén, 2014).

Sammanfattning

Mot bakgrund av att större delen av musikundervisningen i skolan ägnas åt sång och spel är det inte förvånande att lärarna uppger att det mest avgörande för vilket betyg som eleverna får av dem i musik är deras förmåga att sjunga och spela. Så gott som samtliga elever i årskurs 9 och i årskurs 6 har lärare som anser att denna förmåga mycket eller ganska mycket påverkar betygs-sättningen. En nästan lika stor andel av eleverna, cirka två tredjedelar i båda årskurserna, uppger detsamma. En lika stor andel av eleverna uppfattar också att närvaron vid lektionerna påverkar betyget i hög utsträckning, något som dock uppges av en betydligt mindre andel av lärarna.

I NU-03 framkom att eleverna i årskurs 9 verkade överskatta vilket betyg de ansåg sig vara värda. Motsvarande resultat framkommer i NÄU-13. Endast något färre än hälften av eleverna i årskurs 9 fick det slutbetyg de ansåg sig ha förtjänat. Mer än en tredjedel av eleverna i årskurs 9 ansåg sig förtjäna ett steg högre betyg än vad de fick, var tionde elev ansåg sig förtjäna två steg högre betyg än vad de fick och några procentandelar av eleverna förväntade sig tre eller fyra steg högre betyg.

I NU-03 förklarades flickornas högre betyg i musik med att flickorna då i högre utsträckning uppgav att de spelade och sjöng på fritiden, något som fortfarande kan ges som en förklaring till könsskillnaderna i musikbetyget. I NÄU-13 uppger cirka tre fjärdedelar av flickorna i årskurs 9 att de ofta eller ibland sjunger och spelar på fritiden, medan mindre än hälften av pojkarna uppger detsamma. Flickorna uppger också att de oftare lyssnar på musik på fritiden. Förutom kön finns det också andra aspekter som samvarierar med elevernas slutbetyg i musik. I årskurs 9 samvarierar högre utbildningsnivå hos föräldrar positivt med elevens betyg medan det endast finns en svag negativ samvariation mellan elever med utländsk bakgrund och betyg. Även föräldrars syn på musikämnet återspeglas i elevernas betyg. Elever som uppger att de vuxna i hemmet tycker att musikämnet är viktigt har i genomsnitt högre betyg än de elever som uppger att så inte är fallet.

5.3 Sammanfattning av kapitel 5

I utvärderingen ställdes ett antal frågor till såväl lärare som elever om vad som påverkar betygssättningen, om vilka förutsättningar eleverna får att klara kraven samt vilka hinder man ser för elevernas kunskapsinhämtning i ämnet. En stor majoritet av eleverna i årskurs 9 har lärare som uppger att de allra flesta elever klarar av att uppfylla den del av kunskapskravet för betyget E som handlar om att ”delta i gemensam sång och med viss säkerhet följa rytm och tonhöjd”. De allra flesta elever uppfyller också kravet ”att spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med viss tajming samt ackompanjera på ett ackord-instrument och byta ackord med visst flyt”. För övriga delar av kunskapskravet pekar utvärderingen på ett något sämre resultat. Att lärare till elever i årskurs 9 respektive årskurs 6 inte anser sig förmå att ge fler elever goda förutsättningar att uppfylla övriga delar tyder på att behovet av kompetensutveckling är stort, något som också framkom i lärarenkäten. Det kan alltså konstateras att Lgr 11 ännu inte slagit igenom fullt ut.

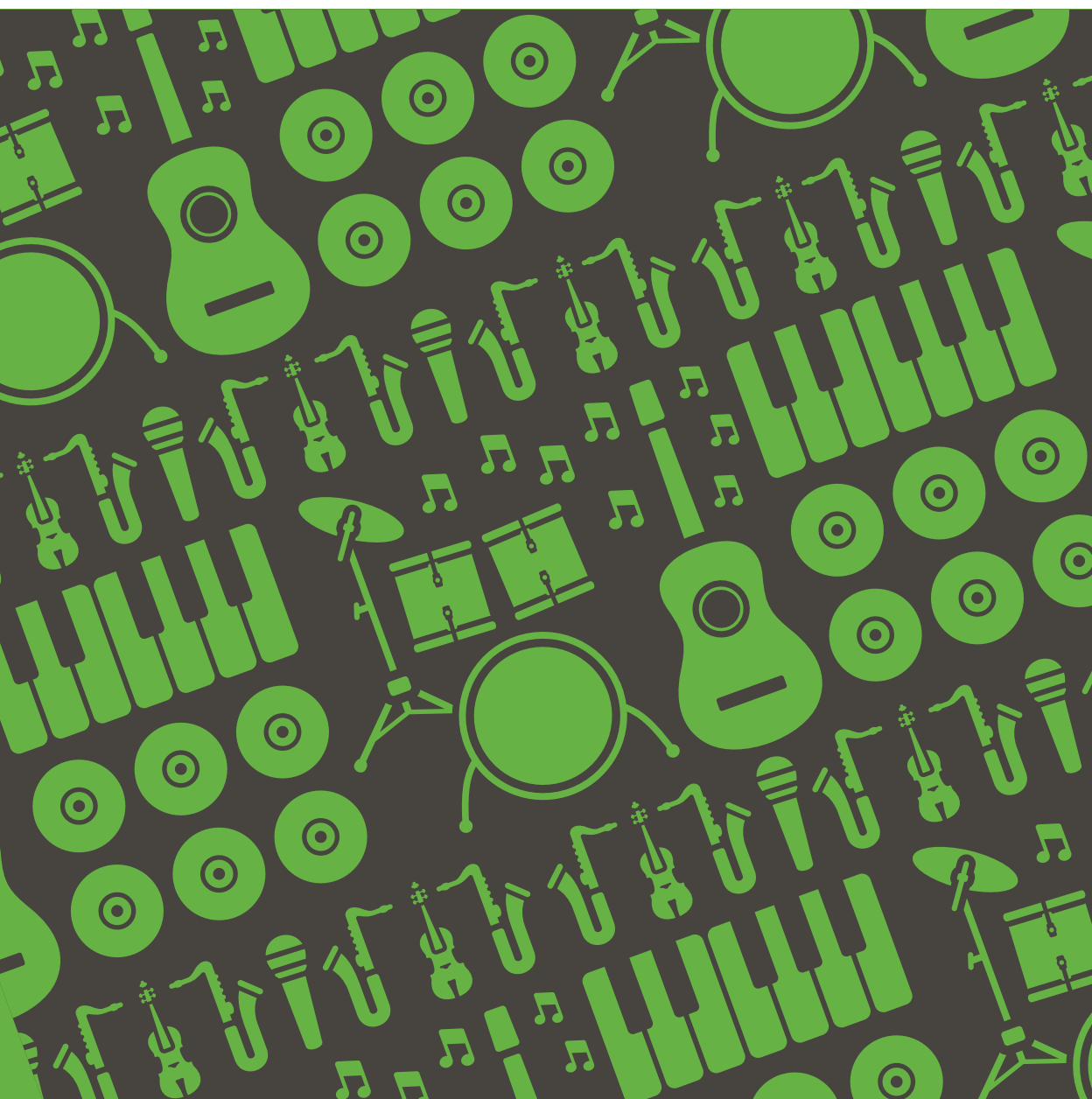
Vidare framkommer i enkätundersökningen i NÄU-13, i likhet med i NU-03, att de flesta eleverna i årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som anser att för stora undervisningsgrupper är det största hindret för goda resultat i musikämnet. Därefter ses timantalet i relation till kursplanens mål som det största hindret. Mer än hälften av rektorerna i årskurs 9 och cirka en tredjedel av rektorerna i årskurs 6 däremot, uppger att svårigheten att rekrytera lärare med önskad kompetens i ämnet i stor utsträckning utgör ett hinder för goda resultat. En något mindre andel rektorer, dock en större andel i kommunala än i fristående skolor, uppger att ekonomiska resurser utgör ett hinder.

När det gäller betygssättningen har så gott som samtliga elever i årskurs 9 och årskurs 6 lärare som uppger att det mest avgörande för vilket betyg som eleverna får är deras förmåga att sjunga och spela. Cirka två tredjedelar av eleverna i årskurs 9 och i årskurs 6, uppger detsamma och en lika stor andel av eleverna uppfattar att närvaron vid lektionerna påverkar betygssättningen i hög utsträckning, något som dock lärarna inte verkar hålla med om.

Liksom i NU-03 framkommer i NÄU-13 att eleverna i årskurs 9 verkar överskatta vilket betyg de är värda i musik. Mindre än hälften av eleverna i årskurs 9 fick vårterminen 2013 det betyg de ansåg sig ha förtjänat. Slutbetygen för elever i årskurs 9 på riksnivå 2013 visar att en större andel flickor än pojkar gavs betygen A, B och C i musik. Flickornas högre betyg i musik förklarades i NU-03 med att flickorna då uppgav att de spelade och sjöng mycket på fritiden. Detsamma framkommer i NÄU-13, där cirka tre fjärdedelar av flickorna i årskurs 9 uppger att de ofta eller ibland sjunger och spelar på fritiden, medan mindre än hälften av pojkarna uppger detsamma. Flickorna uppger också i högre utsträckning än pojkarna att de ofta lyssnar på musik på fritiden.

I analysen av vilka bakgrundsfaktorer som samvarierar med betyget framkommer att framför allt föräldrars utbildningsnivå och elevens kön, i fallande ordning, är viktiga faktorer. Elever med högutbildade föräldrar och flickor tenderar att få högre betyg i musik.

KAPITEL 6. Fördjupningsstudien i musik



6. Fördjupningsstudien i musik

Detta kapitel baseras på material från observationer, intervjuer och fokusgruppssamtal. En närmare beskrivning av dessa metoder och det analytiska tillvägagångssättet återfinns i kapitel 1.3. Olika aspekter som med utgångspunkt i enkätstudien samt tidigare utvärderingar och forskning befunnits angelägna att ytterligare uppmärksamma, har utgjort underlag för utmejslande av ett antal teman som diskuteras med utgångspunkt i fördjupningsstudiens empiriska material. Nya teman som väckt intresse i samband med skolbesöken och analysen av materialet har också tagits upp. Följande rubriker fungerar som utgångspunkt för resonemanget:

- specialiserad musikundervisning
- gemensam sång
- redovisning och bedömning
- ensemblespel
- grupparbete
- färdighetsträning
- ämneskonceptionen
- digitala redskap
- genus.

6.1 Ensemblespel

I NU-03 framkom att aktiviteten ”spela instrument tillsammans” var den mest förekommande i musikundervisningen i årskurs 9. Motsvarande resultat återfinns i NÄU-13. Både i enkätstudien och i fördjupningsstudien framkommer att ensemblespel är den dominerande aktiviteten i musikundervisningen för årskurs 9. Ensemblespel genomförs både i smågrupper och i klassensemble, men spel i smågrupper dominerar, framför allt i årskurs 9. Mot bakgrund av att denna aktivitet är så dominerande i musikundervisningen kommer i följande avsnitt de olika formerna för ensemblespel att diskuteras lite mer ingående. Med utgångspunkt i fördjupningsstudien kommer de olika uppbyggen att ställas mot varandra med avseende på olika parametrar som hanterbarhet, effektivitet och kontextuella förutsättningar.

Övergripande bild av temaområdet

Ensemblespel förekom vid nio av de tio skolor som ingick i fördjupningsstudien och vid observationerna förekom ensemblespel i åtta av skolorna. Vid sju av skolorna idkades ensemblespel vid alla observationstillfällena (tre lektioner per skola). Ensemblespelet hade olika karaktär. Det kunde vara upplagt med en instrumentering där pop- och rockgruppen tjänade som förebild. De flesta grundläggande instrumenten inom pop- och rockmusik var då representerade (trummor, elbas, elgitarr eller gitarr, keyboard och sång). Ensemblespelet kunde emellertid också ha karaktären av färdighetsträning där grupperna aldrig kom så långt som till ett sammusicerande eftersom de först var tvungna att lära sig grunderna på instrumenten exempelvis ackord och ackordföljder, trumkomp etcetera. Antalet elever i varje grupp varierade och kunde bestå av 2 till 25 elever.

Resultatet av ensemblespelet varierade. Det fanns skolor där det fungerade väl med disciplinerade och kompetenta elever, men det fanns också skolor där spelet antog kaotiska former, ambitionen var obefintlig och erforderliga färdigheter för att åstadkomma ett acceptabelt resultat saknades. Nedan följer en beskrivning och en analys av några situationer i det empiriska materialet med koppling till ensemblespel. Dessa situationer är utvalda för att visa bredden i undervisningssituationerna och peka på problem och möjligheter med ensemblespel.

Ensemblespel i storgrupp

Enkätresultaten visar att ensemblespel i helklass är en vanlig aktivitet. Två tredjedelar av eleverna i årskurs 9 har lärare som anger att ensemblespel i helklass förekommer i ganska stor eller i mycket stor utsträckning och drygt två tredjedelar av eleverna anger att det förekommer ibland eller ofta. I fördjupningsstudien idkas ensemblespel i storgrupp endast i två av skolorna. Vid den ena skolan musicerar man i helklass och vid den andra i grupper om 20 elever.

Ensemblespel i helklass

Vid en av fördjupningsstudiens skolor idkades ensemblespel i rock- och popgenren med klasser som bestod av upp till 30 elever. Detta möjliggjordes enligt läraren av att musiksalen hade utrustats med en del tekniska hjälpmedel.

Läraren, som har arbetat på skolan i cirka tio år har i viss utsträckning byggt vidare på en musikundervisningskultur som sedan decennier hade varit etable-

rad på skolan, vilken byggde på ensemblespel.²¹ Denna kultur hade byggts upp redan under tiden det fanns inskrivet i skollagen att musikundervisning skulle bedrivas i halvklass och när förändringen kom och det i denna skola blev helklass var traditionen med ensemblespel i storgrupp etablerad. De musiklärare som vid denna tidpunkt arbetade vid skolan ville inte ändra karaktären på undervisningen och det fanns inte tillräckligt med lokaler för att spela i smågrupper. Konceptet hade också fått en hel del uppmärksamhet och både försvarades och kritiserades. Bland annat kritiserades undervisningen för att man inte följde den då gällande kursplanen Lgr 80 genom att undervisningen uteslutande byggde på ensemblespel i rock och pop.

Konceptet har trots detta levt vidare och utvecklats med ambitionen att åstadkomma en mera hanterbar undervisningssituation. I intervjun med läraren vid den aktuella skolan framkom också att hans undervisningsideologi överensstämde med den tradition som fanns på skolan och att han inte såg det som ett alternativ att ändra på undervisningen. Sålunda hade han fått pengar från rektorn för att utrusta musiksalen så att han skulle kunna fortsätta bedriva ensemblespel i helklass. Alla instrument var kopplade så att läraren centralt kunde styra ljudet till att gå ut i klassrummet respektive om bara den som spelade skulle höra. Detta möjliggjorde att eleverna, som var utrustade med hörlurar, kunde träna individuellt på en låt för att sedan via en enkel omkoppling få ut ljudet i rummet när man sedan skulle göra ett försök att spela den tillsammans. Om detta inte fungerade återgick man till det individuella tränandet för att vid ett senare tillfälle göra om försöket. Alla instrument var elektrifierade och de två trumseten var digitala. Det fanns också en mixer där ett stort antal mikrofoner kunde kopplas in och läraren hade möjlighet att när som helst dra ned ljudet på hela ensemblen när han skulle ge instruktioner.

OBSERVATION

Eleverna sitter på stolar som tycks utplacerade på måfå i rummet medan läraren skriver upp frånvaron och introducerar lektionen genom lite småprat om att trummorna ännu inte är lagade, men dock går att spela på. Han meddelar också att alla gitarr- och basdosor är inkopplade. Läraren avslutar med att säga ”Alright, let’s go”. Med denna signal reser sig eleverna upp och går till sina respektive platser vid instrumenten. Dessa är placerade längs med ena kortväggen i rummet på ungefär samma sätt som de skulle organiserats på

21. Denna musikundervisningskultur etablerades redan i slutet av 1970-talet, då ensemblespel i rock- och poptraditionen inte var så vanlig. Dessutom var detta den enda aktiviteten i musikundervisningen. Det riktades kritik mot konceptet bland annat från musiklärarutbildningar på grund av att kursplanen för musik inte ansågs följas. Konceptet levde dock vidare och i takt med att populärmusiken etablerades inom musikundervisningen accepterades det så småningom för att från senare hälften av 1980-talet ses som ett lyckosamt experiment, dels för att populärmusikens status i musikundervisningen hade förändrats, dels för att undervisningskonceptet var mycket omtyckt av eleverna.

en scen. På båda flankerna står tre keyboard placerade efter varandra. Mellan dem finns möjlighet att koppla in två elbasar och fyra till fem elgitarrer. Framför dessa är de två digitala trumseten placerade. Eleverna har sedan länge specialiserat sig på ett av instrumenten eller sång så alla vet i förväg sin funktion i gruppen. Sångarna har gått in i ett angränsande grupprum för att öva med en originalinspelning av låten som förbild.

När eleverna har kopplat upp sina instrument och tagit på sig hörlurarna börjar de öva på låten "Eye of the tiger" en hårdrocksinfluerad klassiker som sedermera ska spelas upp. Eleverna hör sitt eget spel i hörlurarna men de andra instrumenten är bortkopplade. Att öva utan hörlurar skulle knappast vara möjligt dels på grund av att ljudvolymen skulle bli alldeles för hög att stå ut med eftersom spelet under övandet är osynkroniserat, dels för att det skulle vara störande att lyssna till de andra elevernas övande. Läraren går runt och hjälper eleverna med instuderingen och har då möjlighet att få ut ljudet i rummet från respektive instrument för att återigen stänga ned det när han fortsätter till nästa elev. Detta gör att han kan bedriva en slags individualiserad undervisning fast eleverna är i samma rum. Mot lektionstidens slut kan det märkas att vissa elever blir rastlösa och får svårare att koncentrera sig, men generellt är ambitionen att lära sig låten god. Vid de tre på varandra följande tillfällen som klassen besöktes var aktivitetsmönstret likadant, men i slutet av den sista lektionen gjordes ett försök till uppspelning av låten som beskrivs nedan.

De elever som ska spela sitter vid sina instrument, medan de som ska sjunga har blivit ombedda av läraren att fortsätta öva i det angränsande rummet medan instrumentalisterna ska försöka synkronisera sitt spel i den stora musiksalen. Inga hörlurar används nu och ljudnivån är betydligt högre än vid övandet. Eleverna verkar koncentrerade och förväntningsfulla över hur resultatet ska bli. Läraren sköter dels ljudnivån på respektive instrument, dels den sammanlagda ljudnivån från ett stort mixerbord placerat framför eleverna vid en overheadskärm där ackorden ska projiceras. Innan första försöket till framförande kommer igång ställs en del frågor kring hur vilka toner som ingår i vissa av ackorden samt kring låtens form. När oklarheterna retts ut räknar läraren in och det karakteristiska introt till låten spelas. Läraren står vid overheadskärmen och pekar på ackorden så att eleverna ska ha lättare att följa med och att synkronisera sitt spel. Efter några takter avbryter läraren för att korrigera felspelningar och kommentera karaktären på spelet.

På detta sätt fortsätter instuderingen av de instrumentala insatserna tills läraren verkar vara nöjd, varpå han går in i grupprummet för att hämta sångarna. Tio elever kommer in i den stora musiksalen och släntrar bort mot ett av fönstren där ett stort antal mikrofoner är placerade i ett ställ. De kopplar under stöj och glam in mikrofonerna i en terminal placerad till vänster om fönstret och gör sig redo att sjunga. Tystnaden lägrar sig och läraren räknar

ånyo in. Låten kommer i gång igen, denna gång med sång. Samtliga elever är koncentrerade och det finns inga tecken på att någon inte skulle ta det på allvar. Även sångarna är engagerade. Även om det märks att vissa röster bär upp sången så sjunger alla och de flesta kan dessutom texten utantill. Könsfördelningen på instrumenten är jämn och på sång är det övervikt på pojkar, något som kanske kan uppfattas som ovanligt. Pojkarna är också de som hörs mest av sångarna. Efter ytterligare en genomspelning är lektionen till ända och läraren avslutar med att säga att de nästa vecka ska jobba vidare med låten i avsikt att ”knyta ihop säcken”.

KOMMENTAR

Ensemblespel i helklass är, som nämnts tidigare, inte lika vanligt som spel i smågrupper i musikundervisningen. Vid denna skola torde anledningen dels vara brist på grupprum dels den musikundervisningskultur som diskuterats i inledningen till detta avsnitt och som läraren byggt vidare på. Det som har utvecklats inom ramen för den senaste tioårsperioden är framför allt möjligheten till individuella instruktioner vilket i hög grad möjliggjorts av den tekniska apparaturen där läraren kan bemästra och dirigera ljudet på olika sätt. Tidigare hade alla instruktioner getts inför hela klassen och även instuderingen av sången hade skett tillsammans med instrumenten. Ljudvolymen vid övandet var nu således avsevärt behagligare än den skulle vara om det inte fanns möjlighet att dirigera ljudet. En annan aspekt som effektiviserar instuderingen och bidrar till att resultatet blir bättre är att läraren kan fungera som en slags dirigent. Med hjälp av inräkningar, ackorden på overhead som han följer med en pekpinne, ständiga rop när refräng och stick kommer samt avbrott för instruktioner effektiviserar instuderingen på ett annat sätt än om eleverna i smågrupper själva skulle klara av detta. Tiden med lärarledd undervisning blir längre.

En problematisk aspekt är emellertid att själva konceptet skickar signaler om att undervisningen ska påminna om musicerande i rockband, något som knappast stämmer överens med ett band bestående av två trummisar, två elbasar, fyra elgitarer, sju syntar och tio sångare. Likaledes finns det risk för att spelandet och sjungandet kan bli anonymiserat på grund av att den individuella insatsen drunknar i den kollektiva. Å andra sidan kan detta ur ett perspektiv vara positivt genom att elever som inte har så stora färdigheter ändå kan vara med i en gemenskap av kollektivt musicerande genom att elever med större färdigheter bär upp det. Konceptet får betraktas som en hybrid som växt fram genom en vilja att knyta an till elevers musikkultur samtidigt som institutionella faktorer har transformerat det.

Ensemblespel i 20-grupp

Vid en annan av fördjupningsstudiens skolor är situationen annorlunda. Trots att undervisningen organiseras i 20-gupper blir kollektivt musicerande näst intill omöjligt då ljudnivån är över vad som kan anses godtagbart. Musiksalen är placerad i en egen byggnad och mycket sliten. Lokalerna är inte ändamålsenliga då de inte är byggda för musikalisk verksamhet utan tidigare har varit ett skolbibliotek. Vid det tredje tillfället då en av forskarna är på besök är det dags för eleverna att spela tillsammans, efter tre lektioners gruppvis träning på en känd rocklåt från sextiotalet.

OBSERVATION

Tjugo elever övar gruppvis på ackordföljden i den låt som de snart ska spela tillsammans. Instrumenten som ingår är akustisk gitarr, elbas, keyboard, akustiskt piano och trumset. Läraren har frågat om någon vill sjunga, men ingen har anmält sitt intresse. Eleverna är placerade i musiksalen och i lokaler och korridorer angränsande till musiklektionen. I musiksalen samsas tre elever vid det akustiska pianot, två elever övar vid var sitt akustiskt trumset och tre elever på akustisk gitarr. Gitarristerna har ingen möjlighet att höra sitt eget spel då det dränks i ljudet från de två trumseten och pianot. Ljudnivån är redan påtagligt hög när eleverna från de angränsande rummen kommer in i musiksalen. Den sista halvtimmen ska alla spela låten tillsammans. Keyboard och akustiska gitarrer och en elbas bärs in i rummet. Eleverna börjar spela en efter en när de kommit in och ljudnivån ökar ytterligare, vilket samtidigt skapar en oro i rummet. Detta yttrar sig på så vis att några springer runt, skrattar, pratar högljutt och slår på strängar, tangenter eller cymbaler. Andra, bland annat en basist som placerat sig i hörnet längst ned i klassrummet, sitter och spelar med nedböjda huvuden och ser ut att försöka utestänga ljudet i klassrummet.

Jag noterar att läraren hämtar öronproppar i sin väska och sätter i öronen. Hon uppmanar därefter alla att vara tysta och säger ”Nu kommer det svåraste på alltihop. Det här är absolut det svåraste på hela musiklektionen. Att inte spela när fröken pratar”. Hon informerar om att hon kommer att peka på den overheadbild som är projicerad på väggen och att de ska spela till ljudet av cd-skivan med låten som hon snart ska sätta igång. Eleverna är dock oroliga, kan inte vara tysta, slår på instrumenten och pratar hela tiden. I försök att överrösta eleverna säger hon med hög röst ”Jag startar musiken när ni är tysta så att ni hör när det verkligen börjar”. Eleverna tystnar något och hon räknar in till fyra och sätter på cd:n och pekar med pekpinne på overheadbilden. Alla börjar spela, i olika tempon, och tillsammans med musiken som strömmar ut från stereohögtalarna skapas en ljudmatta där vare sig någon puls, rytm eller melodi kan urskiljas. De båda trummisarna och pianisterna vid det akustiska pianot spelar allt starkare och starkare. Successivt höjs ljudnivån och efter ett tag är den oacceptabelt hög.

KOMMENTAR

Trots att musikundervisningen i denna skola inte bedrivs i helklass, utan är organiserad i 20-grupper, blir det mer eller mindre omöjligt att spela tillsammans. Flera anledningar kan tänkas ligga bakom detta. Att musiksalen har brister när det gäller underhåll och ljudisolering medverkar förstås till att ljudnivån blir alltför hög. Salen är inte heller byggd för musikverksamhet. Orsaken till situationen kan emellertid också förstås mot bakgrund av elevernas bristande musikkunskaper. De har ännu inte lärt sig att spela i puls och klarar inte att byta ackord på sitt instrument. Musikläraren berättar också i intervjun att när hon tog över dem i högstadiet var flera av dem totala nybörjare. De som kommer från andra mellanstadieskolor i kommunen har inte haft någon musikundervisning över huvud taget på låg- och mellanstadiet. Läraren säger i intervjun att när hon frågat dessa elever vad de gjort på mellanstadiet uppgav de att de har haft NO i stället för musik eller att de har tittat på rytminstrument på papper.

Hur ensemblemusicerande gestaltas är naturligtvis beroende av elevernas förkunskaper i musik. Få av eleverna i denna klass spelar något instrument på fritiden, vilket delvis kan antas bero på att kulturskolans verksamhet är oerhört begränsad med endast två anställda musiklärare till följd av kommunens svaga ekonomi. ”Nu är kulturskolan dessutom nedläggningshotad för femtioelfte gången”, säger läraren i samband med intervjun. Hade flera av eleverna musicerat på fritiden och i kulturskolan, hade detta kunnat tänkas påverka hela gruppens prestationer.

Att ljudnivån i musiksalen även är något som eleverna upplever som frustrerande framkom vid elevintervjun. Samtliga instämmer i att ljudnivån är för hög, men anser att det mer handlar om att vissa elever inte är intresserade av att spela.

Pojke 1: Vi har vant oss.

Intervjuare: Men får ni inte ont i öronen?

Alla: Nej (skrattar).

Flicka 2: Men vissa vill ju inte koncentrera sig på lektionerna och då blir det så.

Pojke 2: Och dom har ju sagt att vi ska få ett nytt klassrum till musiken, då kanske det blir bättre.

Flicka 1: Det är inte så farligt när vi sitter i grupper och övar, men när alla ska spela...

Flicka 2: Ja när alla ska gå in i samma klassrum så blir det ju så. Alla bara sitter och spelar hur som helst.

Pojke 1: Ja en del bara velar och leker roliga och så.

Sammantaget kan konstateras att denna skolas musiklärare tvingas arbeta i motvind. Kommunens och skolans satsning på musik är svag, vilket påverkar musikundervisningen och elevernas möjlighet att musicera tillsammans.

Sammanfattande reflektion

Jämför vi exemplen på musikundervisning kan vi konstatera att den först skildrade skolan i motsats till den andra hade gjort en medveten satsning på att skapa tekniska förutsättningar för att kunna spela i storgrupp bland annat på grund av att det inte fanns tillräckligt med lokaler för att arbeta i smågrupper. Ljudnivån var exempelvis behaglig på grund av att eleverna när de övade hade hörlurar. Vidare var ensemblespel den i stort sett enda innehållsliga aktiviteten från årskurs 6–9 på denna skola vilket naturligtvis också medverkade till att eleverna i nian var väl förtrodda med musicerande.

Traditionen med ensemblespel är också sedan decennier väl inarbetad vid denna skola och det fanns inga tendenser till störande inslag som odisciplinerade elever eller hög ljudnivå i verksamheten. I elevintervjun på denna skola var alla elever också mycket positiva till musikundervisningen. Exemplet visar att det är en samverkan mellan olika faktorer som avgör om det går att skapa en dräglig undervisningssituation vid ensemblespel i storgrupp.

Ensemblespel i smågrupper

Ensemblespel i smågrupper är en vanlig undervisningsform i dagens svenska musikundervisning. Detta visar både enkätstudien, fördjupningsstudien och aktuell forskning (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westwall, 2010). Speciellt vanlig är denna undervisningsform, enligt enkätresultaten, i årskurs 9 där cirka hälften av eleverna har lärare som anger att den förekommer i mycket stor utsträckning och cirka en tredjedel av eleverna att musicerande i grupper förekommer ofta. Inte minst ensemblespel i populärmusikgenren torde företrädesvis äga rum i smågrupper. Nedan redovisas ensemblespelets karaktär vid tre av fördjupningsstudiens skolor där det är organiserat i smågrupper och där också resultatet skiftar.

Temaarbete om musikgenrer

Vid en av skolorna lades arbetet under en del av höstterminen upp som ett ämnesövergripande temaarbete där musik ingick. Detta bestod av arbete i smågrupper och innefattade en del där eleverna skulle hämta information om och sedan skriva om en populärmusikalisk genre medan en annan del utgjordes av instudering av en låt som hänvisade till den genre respektive elevgrupp hade fått sig tilldelad. Klassen blev indelad i fem smågrupper om cirka fyra–fem elever i varje grupp och hade för det mesta tre rum till förfogande, musiksalen och två grupprum. Vid en av de observerade lektionerna kunde ytterligare ett rum användas. Grupprummen var väl utrustade med digitala trummor, elbas, elgitarr och keyboard.

De olika elevgrupperingarna fick turas om att vara i de båda grupprummen. Den del av lektionstiden grupperna inte hade tillgång till dessa fick de musi-

cera i musiksalen på akustiska gitarrer. Läraren befann sig mestadels i musiksalen och hjälpte en grupp åt gången med instuderingen av den valda låten. De grupper som för stunden inte hade tillgång till grupprummen kunde välja mellan att träna på sin låt på akustiska gitarrer eller hämta information från internet och skriva på sina arbeten. Samtliga elever framstår som ambitiösa och tar sig omedelbart an uppgiften att studera in sin låt i de båda grupprummen.

OBSERVATION

En grupp bestående av två pojkar och två flickor gör entré i det ena grupprummet. En av pojkarna sätter sig vid trumsetet och provar att slå på trummor och cymbaler. Detta försiggår under några minuter. Det verkar som om han inte behärskar något trumkomp för spelet har mer karaktären av utforskande av trumsetets olika delar. Under tiden ägnar sig den andre pojken åt att koppla upp en elgitarr. Han har problem med att få ljud i förstärkaren, men efter att ha bytt sladd och skruvat på reglagen till förstärkaren lyckas det. Han spelar ackordföljden på låten *The Final Countdown* som gruppen valt och det framgår av sättet att spela att han behärskar grunderna i gitarrspel.

Flickorna har medan detta pågår suttit med akustiska gitarrer och försökt sätta fingrarna på rätt strängar i avsikt att lära sig det första ackordet i låten. Efter ytterligare en stund där flickorna förgäves har försökt få ett ackord att klinga och pojken vid trummorna har gått över till att förstrött slå på trummorna tar pojken med elgitarren på sig ledarskapet och försöker få igång musicerandet utan att lyckas. Efter en stund tappar han intresset på grund av att inga framsteg görs och övergår till att spela för sig själv tills det är tid för en ny grupp att ta över i grupprummet. Detta scenario upprepas påföljande veckas lektion. Ambitionen att få igång musicerandet finns från början, men mattas successivt av när det inte fungerar och slutar med att de båda flickorna försöker få fingrarna på plats på gitarrsträngarna, pojken som kan spela övar på riffet till *Smoke on the water* och trummisen förstrött kopplar upp en elgitarr.

I det angränsande grupprummet befinner sig tre flickor och en pojke. Via en mobiltelefon lyssnar de på låten *Amazing Graze* som de valt som spelobjekt. I denna grupp verkar det som om ingen behärskar vare sig gitarrspel eller trumspel. En av flickorna sitter vid trummorna och de andra eleverna är sysselsatta med att lära sig det första ackordet i låten på gitarr. De två flickorna kommunicerar beträffande ackorden, men pojken sitter för sig själv. Inga framsteg görs under tiden eleverna befinner sig i grupprummet. Man lyssnar på låten i en mobiltelefon och försöker spela till, men lyckas inte följa med i ackordbytena.

Efter en stund kommer man överens om att försöka spela låten tillsammans. En av flickorna lägger då ifrån sig gitarren varpå hon får frågan: ”Ska inte du spela”. ”Nej”, svarar hon med en lite skämtsamt karaktär i rösten. ”Jag kollar så ni spelar rätt i stället”. Någon förändring sker inte heller i denna grupp påföljande

veckas lektion. Det handlar mycket om att eleverna försöker sätta fingrarna på rätt strängar och sedan få gitarren att klinga. Ingen har förmåga att byta mellan olika ackord och ingen tar initiativ till sammusicerande.

Ovanstående skildringar kan ses som ganska typiska för händelseförloppet generellt i grupprummen under de tre lektioner som klassen observeras. Inget klingande resultat kommer till stånd i någon av grupperna och sista lektionen finns inte samma vilja att spela i grupprummen. I stället verkar eleverna mera intresserade av att ägna sig åt att söka information på internet för att skriva den textliga delen av projektet. När inget musicerande kommer till stånd i grupperna märks också en slags rastlöshet. Vissa av eleverna byter instrument flera gånger och mycket tid ägnas åt att försöka koppla upp de elförstärkta och digitala instrumenten och få ordning på ljudet. Även pojken som kan spela lyckas inte få något sammusicerande till stånd trots intensiva insatser den sista lektionen.

Efter drygt en och en halv månads arbete på musiklektionerna ska grupparbetet redovisas i form av miniföreläsningar om genrerna inklusive musikexempel, samt den genretypiska låt som eleverna har övat på i de respektive grupperna. Vid redovisningen av låtarna stöttar läraren på sång och piano. De flesta av eleverna behärskar vare sig sitt instrument eller att sjunga låten och utan lärarens insats hade inget musicerande kommit till stånd vid redovisningen.

KOMMENTAR

I denna klass är ambitionen från början god och eleverna disciplinerade. Detta till trots kommer inget musicerande till stånd mycket på grund av att de flesta av eleverna inte har tillräckliga färdigheter för att musicera i mindre grupp utan lärarleddning. Trots att en av eleverna har de färdigheter som behövs och även tar på sig rollen som repetitionsledare kommer inget sammusicerande till stånd. Resten av eleverna i gruppen är på en nivå där de först måste behärska de ackord som ingår i den låt som ska spelas och även kunna byta mellan dessa ackord. Samma sak gäller beträffande den andra gruppen som skildras ovan. Eleverna använder sig inte heller av någon praxis kring inräkning, vilket också medför att det är svårt att synkronisera spelet. Detta tyder vidare på att eleverna inte har så stor erfarenhet av ensemblemusicerande. Att organisera ensemblespel i smågrupper när förutsättningarna i form av elevernas kompetens är tveksamma kan vara ett vågspel inte minst för att ett mediokert resultat torde inverka negativt på legitimiteten för musikundervisningen. Redovisningen, där det i stort sett bara är läraren som spelar och sjunger, understryker också bilden att projektet inte utvecklades som det var tänkt.

Spela vilken låt ni vill

Musikundervisningen organiserad i halvklass och vid den lektion som beskrivs nedan är nio elever närvarande. De sitter på stolar i en halvcirkel lyssnande på lärarens instruktioner beträffande lektionsupplägget. Eleverna får till uppgift att studera in en valfri låt i två mindre grupper, den ena bestående av fyra elever och den andra av fem. Eleverna blir ombedda att välja ett instrument som de tycker sig behärska någotsånär bra och att inte välja en alltför svår låt. När instruktionen är slut diskuterar eleverna sinsemellan vilken låt de ska spela och när de har valt låt tar läraren fram text och ackord från ett arkivskåp.

En av grupperna stannar kvar i musiksalen och den andra går in i aulan som ligger i anslutning. Där har läraren i förväg riggat upp ett keyboard, en elbas med förstärkare och ett slags arabisk trumma som ser ut som en fyrkantig trälåda. Det finns också tillgång till ett akustiskt piano. I musiksalen finns samma instrument förutom att den arabiska trumman är ersatt av ett digitalt trumset. Eleverna i aulan kopplar under lugna former upp sina instrument och provar ljudet och ackorden på låten de ska spela. En av pojkarna spelar bas och den andre piano. En av flickorna tar hand om den arabiska trumman och den andra flickan spelar keyboard och sjunger. Hon tar dessutom på sig funktionen som repetitionsledare, något som sker utan diskussion, som om alla var införstådda med det naturliga i att hon har denna funktion.

OBSERVATION

”Vänta”, säger hon och vänder sig till pojken vid pianot. ”Antingen kan vi köra liggande så här (lägger ett ackord per takt) eller så här (gör fyra nedslag per takt)”. Flickan fortsätter en stund och spelar hela ackordföljden (en rundgång på fyra ackord) några gånger. Pojken vid pianot faller in och de spelar tillsammans. Efter en liten stund avbryter flickan och säger med ett leende vänd till pianisten: ”Om du spelar det så kan jag spela liggande”. De gör ett försök med denna uppdelning, har lite svårt att synkronisera sitt spel men till slut fungerar rundgången.

Under tiden har de två andra eleverna suttit tysta och väntat. Repetitionsledaren tar nu till orda igen och vänder sig till flickan som sitter på den fyrkantiga trumman: ”Då kan du spela så här”, illustrerar hon genom att slå med händerna i luften. ”Men kan jag inte spela så här?”, säger trummissen och slår på ettan och trean på trumman. Man enas om att detta går bra. Nu har turen kommit till basen och en diskussion bryter ut kring hur basisten ska spela. Man enas först om att han ska spela fyra slag i takten men kommer senare fram till att det låter bättre om han spelar punkterad fjärdedel, åttondel och halvnot.

På detta sätt fortskrider repetitionen och det växer långsamt fram en låt. Vid slutet av den observerade lektionen redovisar båda grupperna i musiksalen. Det finns en del att arbeta vidare med. Bland annat har grupperna svårt att

hålla samman kompet hela låten vilket gör att musicerandet stoppar upp flera gånger. Till slut lyckas båda grupperna hjälpligt ta sig igenom sina låtar. Icke desto mindre känns det vid avslutningen av lektionen som att ett resultat har uppnåtts. Läraren avslutar lektionen med att säga att grupperna ska arbeta vidare nästa lektion och ”sätta låtarna”.

KOMMENTAR

Alla eleverna i den skildrade gruppen har begränsade färdigheter på det instrument de spelar och har inte lärt sig spela i andra sammanhang än i skolan. Detta till trots når de ett ganska bra resultat under de två lektioner de håller på med instuderingen av låten. De behärskar ackorden i låten, basisten vet var tonerna ligger på basen och trummisen kan ett enkelt beatkomp som fungerar. Det framstår också klart att de är vana att musicera tillsammans. Flickan som tar på sig ledarskapet har förmodligen haft denna roll tidigare eftersom detta av de andra eleverna verkar uppfattas som självklart. Det finns också ett samförstånd kring inräkningsproceduren som underlättar när musicerandet ska sättas i gång. En annan sak som är värd att uppmärksamma är att eleverna arrangerar låten. För keyboard och piano utarbetas olika komfigurer och både trumkompet och baskompet är föremål för diskussion. Eleverna gör således konstnärliga överväganden kring hur låten ska framföras. Repetitionsdisciplinen är också god. Alla lyssnar på instruktionerna och diskuterar emellanåt varandras insatser och ett fokus finns hela tiden på den specifika låten och hur den ska utvecklas för att eleverna ska känna sig nöjda. Sammanfattningsvis kan sägas att de behärskar de grundläggande färdigheterna som krävs för självständigt ensemblespel samtidigt som de är förtrogna med praxisen kring sammusicerande.

Även om redovisningen av låtarna i musiksalen inte flyter helt friktionsfritt märks det att både läraren och eleverna är nöjda med resultatet hittills och att det därigenom fortfarande finns en vilja och ett intresse att ytterligare förbättra det. Detta är något som är nog så viktigt för både lärarens och elevernas självkänsla och för ambitionen att fortsätta repetera låtarna. Eleverna framför också sin låt helt på egen hand och då även den sångliga insatsen som utförs i mikrofon av en elev i varje grupp. Detta skänker ett intryck av autenticitet som mycket väl för eleverna kan ge förnimmelser att det inte enbart handlar om att fullgöra en uppgift under en musiklektion i skolan utan även om tillfredsställelsen i att kunna spela tillsammans.

Skiftande förutsättningar i olika grupper

Vid en tredje skola splittras klassen upp i mindre grupper vid ensemblespel, grupper på cirka fem till sju elever. Musiksalen är ljudisolerad och välutrustad med ett flertal keyboard, syntar, pianon, akustiska gitarrer, elgitarrer, trumset,

förstärkare och PA-anläggning. Musikundervisningen har en helt egen avdelning vid skolan, med en större hall, fyra mindre grupprum och en stor och ljus musiksals. Vid denna skola dominerar ensemblespel i mindre grupper och eleverna får oftast själva välja grupp, vilket instrument och vilken låt de vill spela. Under lektionerna går läraren runt i grupperna och hjälper till.

OBSERVATION

Vid ett av tillfällena spelar som vanligt grupperna i musiklokalerna. I den stora musiksalen befinner sig två flickor. De spelar keyboard och sjunger i mikrofoner. Det låter bra, flickorna är skickliga på sång och keyboard och arbetar med en låt som de själva haft med sig. Läraren uppehåller sig en hel del tillsammans med dessa flickor, hjälper dem att plankta låten de valt och förstärker ackompanjemanget med eget elgitarrspel. Under tiden pågår verksamheten i övriga grupper. Merparten av eleverna är utspridda i de olika grupprummen och övar på låtar de själva valt och för de flesta verkar det fungera ganska bra. Fem pojkar är dock placerade utanför musikavdelningen. Två av dem sitter i trapphuset. Den ena har en gitarr i knät och den andra ha en dator i knät. På frågan om varför inte båda har instrument svarar de att det inte fanns några instrument kvar. En våning under, i ett mindre utrymme invid en entré, sitter ytterligare tre pojkar, med var sin gitarr och var sin dator vid ett bord. Här går arbetet trögt och de verkar ägna mer tid åt datorerna än gitarrerna. ”Gitarren är ostämd”, svarar en av dem på frågan om varför de inte spelar.

KOMMENTAR

Upplägget med ensembleundervisning i denna klass går för de allra flesta bra, då flera har tillräckliga kunskaper för att kunna arbeta mer eller mindre självgående. Flera av eleverna i klassen visar stort intresse för musik, och uppger själva att de både spelar och skapar mycket musik på sin fritid. Mindre lyckat är dock att de fem mindre kunniga pojkarna har bildat två egna grupper. De hade behövt inspiration och stöd av någon mer kunnig elev eller av läraren. En av dem, som också deltar i intervjutillfället senare, uppger att han är helt ointresserad. ”Jag förstår inte varför man måste ha musik i skolan, det är helt onödigt. Jag kommer ändå aldrig att spela sen.” Det framkommer också i intervjun att läraren endast ”bryr sig om” de som är intresserade. ”Han älskar dom, oss andra vet han inte ens vad vi heter.”

Denna skola, med välutrustad musikavdelning, verkar ha bra förutsättningar för att ensemblespelet ska fungera tillfredsställande. De flesta elever är motiverade och kunniga och musiklokalerna är ändamålsenliga och välutrustade. Upplägget med ensemblespel i smågrupper visar sig också fungera bra, dock endast i de fall där eleverna själva är kunniga nog att driva arbetet framåt. Klassen är stor och med detta upplägg hinner inte läraren att ge alla grupper den hjälp de behöver. De mest intresserade och kunniga eleverna är också de

som i störst utsträckning pockar på lärarens uppmärksamhet. Detta resulterar i att de som inte visar samma intresse, och inte själva kan driva sitt eget lärande framåt, faller helt utanför. Att det är just dessa elever som ifrågasätter meningen med musikämnet kan därmed inte sägas vara överraskande.

Lärare och elever om ensemblespel i smågrupper

Vid ytterligare en av skolorna i fördjupningsstudien sysslade man också med ensemblespel i smågrupper och denna klass var ungefär lika stor (24 elever) som den ovan skildrade klassen som arbetade med temat kring musikgenrer. I elevintervjun bekräftades, precis som i ovanstående lektionsobservationer, svårigheten med att få till stånd musicerande då elevernas färdigheter var bristfälliga och möjligheten till lärarledd undervisning reducerad. Så här uttryckte sig två av eleverna på denna skola:

Pojke: Det är ju inte så roligt att spela i smågrupper om man inte kan. Det är ju mest att komma hit och gå ut i grupper direkt. Och sen bestämmer vi en vecka då vi ska spela upp.

Flicka: Det är svårt att få hjälp ibland eftersom vi är så många. Vi är 24 i vår grupp. Det kan ta lång tid innan man kommer igång om man inte kan så mycket.

Elevernas förmåga att koncentrera sig framstår också som en betydelsefull faktor för effektiviteten i lärandet och musicerandet:

Lärare: Jag vet att när jag inte är där, så gör de ingenting. Men jag kan ju inte vara där hela tiden.

Elev: Det är inte så bra att vi får välja grupper själva. Det blir mycket strul ibland, och för mycket kompis snack. Läraren borde styra upp ibland.

Ytterligare en sak att beakta när det gäller grupsammansättning är att personkemin i en grupp bör vara tillfredsställande. Detta lyfts fram av en elev:

Men är man med kompisarna kan man ge kritik på ett annat sätt – utan att de tar illa upp. Kan vara känsligt.

Kunskaps- och färdighetsnivån på en grupp torde också vara viktig vid sammansättningen av gruppen. På frågan om vad som är tråkigast i musiken svarar en elev att det är ”när man hamnar i en tråkig grupp, med sådana som inte kan”. En annan elev menar att det är bra ”om man kan välja kompisar (till gruppen) som är på samma nivå som en själv”. Denna inställning bekräftas också av observationsstudien där en av eleverna försökte ta på sig repetitionsledarrollen men misslyckades för att de andra elevernas färdighetsnivå var för låg. Ledarskapet i den andra fungerade bättre, förmodligen på grund av att

nivåskillnaden på eleverna inte var för stor. Nivågrupperingens problematiska aspekt belyses emellertid framför allt i den sist skildrade musikundervisningskontexten ovan där de ambitiösa och kunniga eleverna framstod som favoriserade.

Instrumentens sammansättning är en annan viktig faktor vid musicerandet. Det framstår exempelvis som lättare att snabbare komma till ett klingande resultat på keyboard än gitarr. Detta intryck gavs vid de observerade lektionerna men även en lärare ger uttryck för detta i intervjun:

Det gör ju lite ont att spela på gitarr, och det är ju lite lättare att spela keyboard. Står folk och tvekar så brukar jag rekommendera keyboard.

Slutligen är tillgången till grupprum och tillräckligt med instrument en absolut förutsättning för ensemblespel i smågrupper och likaledes att det finns en kontinuitet i undervisningen där de kompetenser som behövs successivt byggs upp. Det torde vara nödvändigt att ägna en hel del tid åt denna aktivitet om det ska fungera och även att man kanske redan på mellanstadiet har börjat arbeta mot målet att eleverna så småningom ska kunna sammusicera i smågrupper med reducerad lärarledning.

Sammanfattande reflektion

Om de två först skildrade klasserna jämförs kan vi konstatera att eleverna i den grupp där arbetet resulterade i ett sammusicerande hade större erfarenhet av ensemblespel än eleverna i den andra gruppen. De hade också haft samma lärare sedan mellanstadiet och hade successivt tillägnat sig de färdigheter som var betydelsefulla för att nå resultat på spelet. Vid den andra skolan kom eleverna från olika mellanstadieskolor med skiftande karaktär på undervisningen och det fanns elever som i intervjun uppgav att de på mellanstadiet inte hade spelat överhuvudtaget. En annan skillnad var att eleverna som lyckades få till stånd ett musicerande baserade kompet på keyboardinstrument medan den andra klassen hade gitarrer som grundinstrument. Keyboard framstår som lättare att behärska än gitarr för en nybörjare.

Klasstorleken får också ses som en viktig förutsättning och den klass som lyckades nå resultat i spelet fick avsevärt mycket mer lärartid. Den första klassen som beskrivs ovan arbetade dock under långa perioder utan lärarledning i olika smågrupper, vilket eventuellt kan ha möjliggjorts av att de tidigare fått mera individuell lärartid än den andra klassen. Det bör också framhållas att klassen som lyckades med ensemblespelet överlag i intervjun angav att de inte hade instrument hemma eller föräldrar som entusiasmerade dem. De deltog inte heller i kulturskolans verksamhet eller i någon annan frivillig form av musikundervisning. Det fungerade således, trots detta, för dessa elever att lära sig spela på ett grundläggande plan inom ramen för musikundervisningen.

Den tredje versionen av musikundervisning var olik de andra på grund av att elevernas färdighetsnivå var väldigt skiftande. Det fanns kompetenta elever men även sådana som inte hade förutsättningar för att spela tillsammans utan lärarledning. Här resulterade också elevernas val av spelkompisar i en slags ”nivågruppering” som ytterligare underströk de skiftande förutsättningarna. Att läraren tillbringade mest tid med de intresserade och kompetenta eleverna är också en signal att det var dessa elevers utveckling som prioriterades. Läraren stod i denna situation inför ett övervägande mellan att välja att stödja de intresserade eleverna som redan behärskade sina instrument eller de ointresserade eleverna som egentligen inte hade någon ambition att lära sig spela.

Sammanfattningsvis kan sägas att förutsättningarna måste vara ganska gynnsamma om ensemblespel i smågrupper ska fungera. Faktorer som elevernas färdighets- och kunskapsnivå (inklusive förkunskaper från musikundervisningen i tidigare skolår), klasstorlek, förmåga att arbeta utan lärarledning, gruppssammansättning, instrumentens sammansättning, samt tillgång till grupprum och tillräckligt med instrument är avgörande.

Ensemblespel i storgrupp eller i smågrupper: en jämförelse

Som framgår av beskrivningarna ovan av olika sätt att organisera ensemblespel i musikundervisningen finns det flera olika orsaker till att verksamheten bedrivs på det ena eller andra sättet. I de exempel som tagits upp beror organiseringen på sådant som resurser i form av lokaler och tillgång till instrument, men det verkar även som om skolors musikundervisningskulturer påverkar utformningen. Grupparbete i olika former har under de senaste decennierna blivit en allt vanligare arbetsform och i fördjupningsstudien kunde också konstateras att lektionsuppläggen även innefattade en hel del individuell instrumental färdighetsträning. En jämförelse mellan de båda skolorna där man organiserade ensemblespelet i storgrupp ger vid handen att det behövs en utrustning som är anpassad till detta format, om konceptet ska kunna betraktas som hållbart. Ensemblespelets starka ställning i musikundervisningen förtjänar också att uppmärksammas. Läraren som bedrev undervisning i grupper med 25–30 elever sade i intervjun att det inte var något alternativ för honom att bedriva en undervisning med fokus på något annat än ensemblespel, eftersom han ansåg att sång och spel var den enda meningsfulla aktiviteten i musikundervisning. Det var just detta ställningstagande som föranledde honom att utrusta musiksalen så att eleverna kunde öva individuellt utan att störa varandra.

Den största vinsten med att inte dela upp eleverna i smågrupper är förmodligen att det är mer effektivt med i högre grad lärarledd undervisning. Effektiviteten i instuderingen av en låt kan förväntas vara större under professionell

ledning av en lärare, än om eleverna själv ska leda instuderingen. Det krävs emellertid att organiseringen av musicerandet är genomtänkt, vilket det var vid den första av de beskrivna skolorna som bedrev undervisning i storgrupp.

Ett problem med ensemblespel i storgrupp är att det finns en risk att det blir stökigt, bland annat på grund av hög ljudnivå. Detta ställer krav på läraren att ha beredskap för att hantera sådana situationer. Ett annat problem är att individernas insatser i musicerandet kan drunkna i den ljudmatta som blir resultatet vid musicerande i storgrupp på elförstärkta instrument. Som framgår av exemplen med musicerande i smågrupper som beskrivits ovan så fordras det dels kompetenta elever som kan ta över ledningen och i viss mån instruera de andra eleverna, dels att eleverna har en grundläggande färdighetsnivå på sina instrument. Musikdidaktisk forskning har visat att för att ett lärande i musik ska ske krävs en förflyttning av fokus från idén om att alla ska lära samma sak på samma gång till att i stället stötta och utmana eleverna genom bygga vidare på tidigare individuella erfarenheter – i samspel och i dialog med mer musikaliskt kompetenta personer (Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014).

Att det krävs kompetenta elever som kan inta en ledningsfunktion vid musicerande i smågrupper med reducerad lärarledning bekräftas också av ett forskningsprojekt (Ericsson & Lindgren, 2010) där musikundervisningen i ett flertal skolor videofilmades under en hel termin. Det finns således argument både för ensemblespel i storgrupp och i smågrupper. Finns det en personkemi och kompetens i en liten grupp, bör det också finnas möjlighet att åstadkomma ett bra resultat. Att kunna arbeta självständigt får också betraktas som en viktig del av lärandet. Om däremot förkunskaperna inte är tillräckliga kan det vara problematiskt att arbeta i smågrupper. Vilken organisation av ensemblespel som är att föredra måste bestämmas av exempelvis lokalernas utformning och tillgången på instrument liksom på elevernas kunskaper och färdigheter, elevernas relationer till varandra och lärarens förmåga att hantera olika undervisningssituationer.

6.2 Musicerande eller färdighetsträning

Kunskapskraven i Lgr 11 reglerar ganska detaljerat vilka kunskaper eleverna förväntas ha för att få ett visst betyg inte minst när det gäller sång och spel. I fördjupningsstudien framkommer det i intervjuer med lärarna att formuleringen av kunskapskraven exempelvis *byta ackord med visst flyt* som är ett kunskapskrav för betyget E i årskurs 9, har haft genomslag i upplägget på musikundervisningen. I observationsstudierna har också i vissa skolor kunnat iaktas ett fokus på färdighetsträning speciellt på akustisk gitarr men även på keyboard. Ett fokus på färdighetsträning i musikundervisningen tyder på en föreställning hos läraren om musikämnet som ett *övningsämne*, en ämnes-

konception som under lång tid setts som föråldrad. I enkätstudien är det bara sex procent av eleverna i årskurs 9 och tio procent i årskurs 6 som har lärare som anger att denna ämneskonception överensstämmer med deras uppfattning om musikämnet (se avsnitt 3.3). Detta till trots visar observationerna att färdighetsträning individuellt och i smågrupper är vanlig vid flera av fördjupningsskolorna.

Gränsen mellan färdighetsträning och musicerande är också tolkningsbar. När övergår verksamheten från mekanisk träning till spel? En annan fråga är hur mycket tid som är legitimt att lägga ner på instrumentell färdighetsträning i förhållande till andra aktiviteter i musikundervisningen. Att lära sig behärska ett instrument, även på en grundläggande nivå, tar en hel del tid i anspråk och olika instrument kan vara mer eller mindre svåra att lära sig för en nybörjare. Det finns således många aspekter för en lärare att beakta vid utformandet av undervisningen.

Övergripande bild av temaområdet

Som framhållits ovan är gränsen mellan musicerande (exempelvis att kunna spela ett musikstycke) och färdighetsträning (exempelvis att lära sig greppen för olika ackord) tolkningsbar. I vissa av fördjupningsstudiens skolor förekom en slags färdighetsträning, vilket rubricerades som musicerande. Ofta handlade det då om gruppmusicerande som inte fungerade på grund av att elevernas kunskapsnivå var för låg, vilket resulterade i att eleverna i stället mekaniskt, ofta individuellt, övade på att lära sig olika ackord. Verksamheten hade drag av denna karaktär vid fyra av skolorna.

Vid två av skolorna förekom ingen färdighetsträning på grund av att elevernas musikaliska nivå var så hög att all tid kunde ägnas åt musicerande. Ytterligare en av skolorna framstod som ett mellanting. Vid denna förekom utpräglad färdighetsträning men denna resulterade, efter att eleverna övat, i ett gemensamt musicerande. Det fanns emellertid också musikundervisning där ren färdighetsträning inte ledde till något sammusicerande under de tre lektionerna som observerades. Karakteristiskt för detta upplägg var att färdighetsträningen ofta ägde rum i separerade instrumentgrupper. Nedan redovisas några lektioner från en av fördjupningsstudiens skolor som ett exempel på hur färdighetsträningen kunde ta sig ut.

Att bygga upp kunnandet

Klassen bestod av 27 elever och det fanns tillgång till en välutrustad musikal med klassuppsättning akustiska gitarrer och ett antal keyboards som var placerade vid fönstren i salens långsida. Dessutom fanns det ett större grupprum med elförstärkta instrument och trumset och ett litet grupprum med två

keyboard. Det fanns också en lokal till förfogande som egentligen var avsedd för dramaundervisning en trappa ned i källaren. Här fanns inga instrument.

Ett tema hade sedan några lektioner pågått som gick ut på att eleverna skulle lära sig spela en låt i smågrupper för att sedan redovisa för läraren. Observationerna ägde rum vid tre på varandra följande lektioner och tanken var att sista lektionen skulle vara redovisningen.

OBSERVATION

Efter att läraren den första av de observerade lektionerna hade noterat frånvaron och delat ut elevernas pärmar i vilka ackorden till de låtar eleverna skulle öva på fanns, fördelade eleverna sig i de olika rummen. Grupperna var självvalda och bestod av en till fyra elever i varje grupp. Den stora musiksalen härbärgerade ett par gitarrgrupper, flera elever som övade individuellt och fem keyboardspelare som också övade individuellt med hörlurar. Resten av eleverna fördelade sig på de båda grupprummen och dramasalen i källaren. Instrumenten inskränkte sig till akustiska gitarrer och keyboard.

Efter en stund hade merparten av eleverna kommit igång med övandet och det framgick att de flesta hade problem med att sätta fingrarna på rätt strängar och tangenter och ännu större problem att byta mellan olika ackord. Det fanns undantag och dessa elever hade sannolikt erfarenhet från musicerande utanför skolan. Låtarna var väl valda med avseende på progression och de flesta var också uppbyggda kring rundgångar som gjorde att eleverna inte behövde koncentrera sig på formen. Lektionen fortskred under det att läraren gick runt i grupperna och instruerade och även om de flesta av eleverna fortsatte att öva lektionen igenom så tappade några koncentrationen så småningom och ägnade sig åt sina mobiltelefoner eller gick runt och sökte kontakt med andra elever. En känsla av monoton infann sig efterhand. En signal från läraren att lektionen närmade sig sitt slut och det var dags för samling spräckte monotonin. Läraren avslutade lektionen med bedömande kommentarer till de olika grupperna.

Andra lektionen följde samma mönster. Efter en introduktion av läraren fördelade eleverna sig på de olika lokalerna och började öva. De flesta hade fortfarande svårt att få flyt i spelet och för de elever som spelade gitarr handlade det mycket om att få ackorden att ljuda utan dissonanser och dämpningar på grund av att de inte orkade trycka ned strängarna. Det fanns emellertid undantag. En av pojkarna som hade spelat keyboard med hörlurar kopplade ur dessa och spelade en rundgång med bravur över vilken han lade en förmodligen egenkomponerad melodi. De andra eleverna lyssnade uppskattande. Dock hade detta inpass inte med själva uppgiften att göra utan får mer betraktas som en paus i arbetet. Känslan av att lektionen monotont lunkade på infann sig även här och den avslutades likadant som den förra, med några bedömande kommentarer till grupperna från läraren.

Den sista observerade lektionen följde i stort sett samma mönster som de andra. Den första lektionen hade läraren uttalat en ambition att grupperna skulle kunna redovisa sina låtar med ackompanjemang och sång denna lektion. Detta infriades inte. Det fanns vissa försök till sammusicerande från tre av grupperna, vilket tog sig uttryck i att eleverna med mer eller mindre lyckosamt resultat lyckades spela sina rundgångar tillsammans. I en av grupperna sjöng en flicka samtidigt som hon spelade och i en annan sjöng läraren för att eleverna skulle få en inblick i hur det kunde låta när ackordföljden kompletterades med sång.

Sammanfattande reflektion

Som inledningsvis påpekades verkar kunskapskravens formuleringar som exempelvis byta ackord med visst flyt har haft genomslag i undervisningens utformning vid fördjupningsskolorna. Vissa av lärarna som intervjuats säger sig ha fokuserat mer på ensemblespel sedan Lgr 11 implementerades. I kunskapskraven anges också att det är obligatoriskt att eleverna ska spela ett ackordinstrument.²² Detta avspeglas också i vilka instrument som används och lyfts även fram av lärarna i intervjuerna. Upplägget på verksamheten under de tre lektioner som observerades och beskrivits ovan kan sägas bekräfta att kunskapskravet ”samt ackompanjerar på ett ackordinstrument och byter då ackord med visst flyt” inbjuder till att färdighetsträning kan inta en stark position på musiklektionerna.

Bland de intervjuade eleverna i den klass som beskrivits ovan fanns det både positiva och negativa åsikter om lektionsupplägget. En av flickorna menade att det var ett ypperligt tillfälle för henne att lära sig spela gitarr, eftersom hon alltid velat det, men inte haft tillfälle att göra det i andra sammanhang. Det fanns emellertid också elever som tyckte instrumental färdighetsträning kändes meningslös på grund av att de inte hade någon ambition att lära sig spela ett instrument. Sammantaget gav de tre lektionerna ett statiskt intryck och i elevintervjun kom det också fram att vissa elever upplevde lektionerna som monotona och händelselösa. Speciellt gitarr är också ett instrument med en markant tröskel som måste passeras innan det är möjligt att musicera.

I två av fördjupningsstudieskolorna hade ett val gjorts som premierade ”djup” framför ”bredd” i musikundervisningen. Den ena skolan koncentrerade sig på körsång och den andra på ensemblespel i rock- och poptraditionen. Om ett sådant val görs är det naturligtvis lättare att nå resultat då eleverna får koncentrera sig på samma instrument eller aktivitet under flera år.

22. Kunskapskravet för betyget E årskurs 9: Eleven kan även spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med viss tajming samt ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med visst flyt.

En annan aspekt som identifierades vid observationerna var att spel på trummor och elbas inte förekom i aktiviteter som kunde karakteriseras som färdighetsträning. En av lärarna vid fördjupningsskolorna menade att detta var just på grund av att ovan nämnda kunskapskrav hade uppgraderat ackordinstrumentens betydelse på bekostnad av andra instrument. Detta verkade också ha betydelse för sammansättningen av ensemblegrupper där den traditionella sättningen med trummor, bas, gitarr, keyboard och sång inte var vanlig. I stället kunde en grupp sammansättning bestå av uteslutande gitarrer eller en blandning av gitarrer och keyboard medan ingen spelade trummor eller bas.

Ett annat intressant fenomen som har kunnat identifieras i enkätstudien är ett stort fokus på individuellt arbete. Två tredjedelar av både lärare och elever angav att individuellt arbete förekom antingen varje lektion eller nästan varje lektion eller ibland. I den ovan skildrade skolan förekom detta också men kanske ännu tydligare i en av de andra fördjupningsskolorna. I exemplet ovan fanns det en hel del elever som uteslutande övade på ett instrument individuellt under alla de observerade lektionerna. I en den andra skolan menade läraren i intervjun att den kollektiva musikundervisningen var på väg att försvinna. Eleverna ansågs inte kunna koncentrera sig någon längre stund på lärarledd undervisning. Kortare informationssekvenser följt av individuellt arbete eller arbete i smågrupper ansågs vara det enda gångbara alternativet i skolans musikundervisning enligt denna lärare.

Att arbeta individuellt i musiken kan sägas gå på tvärs mot vad som under senare tid förts fram, i musikdidaktisk liksom annan utbildningsvetenskaplig forskning, som väsentligt för lärandet. Att vara i dialog med andra ses i denna forskning som något mycket centralt. Lärarledd undervisning kan vara såväl monologisk som dialogisk till sin natur (Zandén, 2010) men poängen är att det kvalificerande mötet mellan lärare och elev, liksom mötet elever emellan, är en förutsättning för att lärande ska ske (Bygdéus, 2012; Kullenberg, 2014; Mars, Saether & Folkestad, 2014; Säljö, 2000; Wallerstedt, 2013; Zandén, 2010). En nyliberal fokusering på individens eget ansvar som ett led i effektiviseringen av undervisningen och ett strikt målrationellt lärande har influerat skolan och riskerar att beröva elever möjligheten att lära musik (Ericsson & Lindgren, 2010).

6.3 Redovisning och bedömning

Bedömning och betygssättning i grundskolans musikämne är något som i forskning visat sig vara ett eftersatt område. Att bedöma musikaliskt lärande och musikalisk kunskap är inte helt enkelt med tanke på ämnets subjektiva natur. Kunskapskraven är formulerade på ett sådant sätt att läraren måste avgöra när en elev visar prov på ett ”personligt musikaliskt uttryck” eller kan ”byta ackord med visst flyt”, vilket inte är helt enkelt att definiera

(Asp, 2014). I bedömningssammanhang har forskning visat att kollegiala samtal är något mycket väsentligt (Vinge, 2014a; Zandén, 2010). Dock är det inte helt ovanligt att det endast finns en musiklärare vid varje skola och då krävs att kollegiala samtal i ämnet förs med musiklärare vid andra skolor. Detta är något som förmodligen till stor del också sker. Enkäten visar att sex av tio elever i både årskurs 6 och årskurs 9 har lärare som angett att de samarbetar med kollegor från andra skolor, och det kan antas att detta samarbete även innefattar samtal om bedömning. Vidare måste bedömning också ses som en del av själva lärandet och också lyftas i en diskussion med elever och föräldrar (Ferm, 2011). Forskning har även lyft fram möjligheterna med elevers självvärdering i bedömningssammanhang (Hellgren, 2011).

Betygen får ett påtagligt fokus i årskurs 9 på grund av antagningen till gymnasieprogrammen. Även om ett betygssteg mer eller mindre kanske inte spelar någon roll så inställer sig på skolorna ofta en stämning som påminner om en jakt på troféer, en jakt där musikbetyget har lika hög dignitet som de andra betygen. Det finns även elever för vilka musik är viktigt för identitetsbyggandet och i sådana fall har musikbetyget naturligtvis extra stor betydelse. Att utarbeta strategier för hur och när bedömning ska ske, liksom hur formuleringarna kring kunskapskraven ska tolkas, kan kanske ses som en av de svåraste uppgifterna för en musiklärare.

Enkätstudien visar att lärarna har ett antal strategier för bedömning av elevernas kunskaper, allt från mera informell bedömning som de genomför under processens gång till formella redovisnings- och bedömningssituationer som äger rum vid speciella tillfällen, där ”produkten”, exempelvis ett musikframförande eller en skriftlig eller verbal redovisning, står i fokus för lärarens granskning. Fördjupningsstudien har också bidragit med intressant information kring redovisning och bedömning som inte framkommit i enkätstudien. En aspekt som utifrån fördjupningsstudien framstår som angelägen att diskutera är relationen mellan lärare och elever i redovisnings- eller bedömningssituationer, hur själva situationen leder till olika förhållningssätt för lärare och elever och hur spänningsfylld den är. Nedan beskriver och diskuterar vi några sådana situationer som är hämtade från observationsstudierna.

Övergripande bild av temaområdet

Det finns i stort sett fyra olika strategier för bedömning av elevernas prestationer vid de skolor som ingick i fördjupningsstudien. Dessa förekom vid vissa av skolorna parallellt. Den första kan sägas vara en slags kontinuerlig bedömning av informell art. Lärarna iakttog skeendet under lektionerna och drog därefter slutsatser kring elevernas prestationer. Denna bedömningstrategi förekom mer eller mindre vid alla skolorna. Som stöd gjorde vissa av lärarna

anteckningar under lektionens gång, men det fanns även lärare som menade att detta inte behövdes. Den andra strategin byggde på ett kontinuerligt arbete med bedömningsmatriser. Vid två av skolorna fanns väl utarbetade sådana som tjänade som verktyg vid såväl kontinuerlig bedömning som underlag för betygssättning. Den tredje strategin var formella bedömningsituationer där eleven skulle redovisa en ålagd uppgift, exempelvis spela upp ett musikstycke. Detta förekom vid fyra av skolorna. Slutligen förekom prov i mycket begränsad omfattning och då oftast i musikteori. Samtliga strategier kan främst ses som exempel på olika sätt att samla betygsunderlag, snarare än strategier för att arbeta formativt med bedömning.

Betygsgrundande redovisningar, bedömningsmatriser och informell bedömning

Med utgångspunkt i lektionsobservationerna beskrivs och diskuteras nedan några situationer som på olika sätt relaterar till frågor om betyg och bedömning.

Betygsgrundande redovisningar

I en av fördjupningsstudiens skolor skulle ett arbetsområde kring ett musikskapandeprojekt redovisas en av de sista dagarna på terminen. Redovisningen var avgörande för elevernas slutbetyg i musik. Elevernas uppgift var att i smågrupper eller individuellt skapa en låt på institutionens instrument, även innehållande sång samt redovisa denna för läraren. När två av pojkarna skulle göra detta utspelade sig följande.

På gitarr och synt lyckas de hjälpligt prestera en rundgång med en hel del felspelningar och utan någon synkroniserad puls. De lyckas inte heller sjunga eftersom de inte kan anpassa texten de har gjort till den ackordföljd de spelar. Efter en stund avbryter läraren dem och börjar prata om att de, med utgångspunkt i sin prestation inte har möjlighet att höja sitt betyg som just nu är E. Läraren anger att en anledning till att de inte lyckats med uppgiften är att mycket tid för den ena pojken har gått åt att välja vilket instrument han ville spela och att den andra pojken hade så ringa färdigheter på sitt instrument när projektet startade att han först nu var i stånd att kunna skapa musik. Tidsperspektivet fördes således fram som problemet. Pojkarna är emellertid inte nöjda med att få ett E i betyg utan undrar om de inte kan träna lite till för att göra en ny redovisning vid ett senare tillfälle. Läraren ser detta som problematiskt eftersom betyget ska sättas om tre dagar. Till slut ger läraren efter för ett nytt redovisningstillfälle och efter lite övervägande av olika tidpunkter de närmaste dagarna kommer man överens om att den enda möjliga tidpunkten för redovisningstillfället är samma dag som betyget ska sättas, vilket innebär att eleverna har tre dagar på sig att öva. Det är oklart hur de ska kunna organisera

övandet eftersom de sannolikt inte har tillgång till instrument på annan tid än musiklektionerna. Denna situation innehåller flera aspekter som förtjänar att diskuteras.

Det kan tyckas som ett ”spel för gallerierna” när läraren låter eleverna få ytterligare tid på sig eftersom det inte är troligt att de ska lyckas åstadkomma något på den begränsade tid som står till förfogande då de inte lyckats göra det under hela tiden projektet har pågått. Musikläraren är emellertid tillmötesgående och erbjuder ett nytt tillfälle. Dialogen mellan lärare och elever illustrerar den problematik som ofta finns inlagrad i regelrätta redovisningssituationer där det är ”produkten” som bedöms och inte vägen dit. Både lärare och elever är vid sådana situationer utsatta för stress. Eleverna som kanske under projektets gång inte har reflekterat över att en bedömningssituation kommer förr eller senare blir plötsligt medvetna om att deras betyg står på spel och en allmän stressituation sprider sig i klassen. Det fanns även andra elever som reagerade likadant. Från lärarens synvinkel kan också situationen ses som problematisk. Det kan förmodas att denne är medveten om att tiden är för begränsad för att eleverna ska lyckas förbättra sin prestation, men erbjudandet om ett nytt redovisningstillfälle fungerar ändå som ett tillmötesgående som stärker relationen till eleverna. Ett formellt redovisningstillfälle har också funktionen att skänka legitimitet åt lärarens bedömning.

Efter att eleverna under ett antal lektioner har tränat på sina låtar och läraren har gått runt och hjälpt dem får det förmodas att det skulle vara möjligt att göra en bedömning utan ett formellt redovisningstillfälle. Det kan antas att formella redovisningar har en liknande funktion som skriftliga prov traditionellt har haft, det vill säga en slags konsoliderande effekt som gör att bedömningen känns mera underbyggd. Det kan också antas att lärare är i behov av sådana mekanismer i en tid av ständigt ökande ifrågasättande från elever och föräldrar. Ytterligare en aspekt som förtjänar att tas upp är vilka förväntningar som skapas av ett nytt redovisningstillfälle. Kan det vara så att eleverna genom att insistera på att få nya chanser att förbättra sig, flyttar fram positionerna mot ett högre betyg utan att de egentligen har förbättrat sin prestation?

En annan bedömningssituation inom ramen för samma redovisning som redogjorts för ovan förtjänar att diskuteras. Även i denna framstår läraren som mycket välvillig och tillmötesgående, men här mynnar det inte ut i ett nytt redovisningstillfälle. Istället lotsas eleven fram till ett resultat som av läraren accepteras som speglande det betyg som eleven vill ha och som läraren så gärna vill ge. Detta innebär, som det framträder, en successiv nedmontering av kriterierna för betyget.

OBSERVATION

Eleverna har under ett antal lektioner arbetat antingen individuellt eller i grupper med ett projekt som dels innefattat musikskapande dels ett arbete kring olika musikstilar som ska redovisas skriftligt. Nu ska en av eleverna redovisa sitt musikstycke. Hon står bakom en synt och läraren sitter på en stol bredvid. Eleven börjar trevande spela en rundgång med brutna ackord medan läraren verkar koncentrera sig på vad eleven spelar, fästande blicken på datorn som hon har i knäet. Emellanåt spelar eleven fel och utbrister då ”oj” varpå hon fortsätter med rundgången. Det finns inget riktigt flyt i spelet och när hon försöker lägga till en basstämma stannar det upp hela tiden. Det är svårt att få något sammanhang i spelandet och någon melodi kan inte urskiljas. Läraren avbryter nu och frågar: ”Har du sång nånstans i den”? Eleven tittar ner i golvet och mumlar ”jag sjöng förra gången”. Läraren svarar: ”Okej jag vet att du sjöng i åttan också. Jag har fått höra att du har sång. Men det hade ju varit bra att få höra dig liksom.” ”Men jag har inte tränat på att sjunga och spela samtidigt så jag kan inte göra det”, replikerar eleven med ett lite förläget leende. ”Kan du bara ta ackorden och nynna till. Kan du nynna ackorden”, fortsätter läraren och gör samtidigt rörelser i luften med den ena handen som om hon spelade ackord. ”Typ da da da, di di di. Eller... vad det nu är du spelar.”

Läraren tar nu ett par ackord på synten och nynnar några toner samtidigt för att exemplifiera. Eleven försöker spela de brutna ackorden igen men sjunger fortfarande inte och läraren hjälper henne att hitta en ton att sjunga. ”Kan du ta... daaaaa.” Läraren nynnar grundtonen i ackordet. Eleven blåddrar i ett papper som står på syntens notställ och utbrister. ”Jag kommer inte ihåg vad jag sjöng förra gången. Det är det som är problemet.” Läraren fortsätter nu med forcerad röst och en irritation kan anas. ”Jag aa-aar med dig. Spela ackorden bara, spela introt. Spela introt så aa-aar vi introt.” Eleven börjar spela och läraren nynnar grundtonen, men eleven spelar omedelbart fel varpå hon säger: ”Jag kan spela refrängen annars.” Hon börjar spela och läraren nynnar på nytt grundtonen.

Efter en stund kommer det ett svagt ljud från elevens strupe... aaaaaaa varpå läraren genast avbryter. ”Snyggt... gör det en gång till. Det var rätt.” Eleven spelar igen och upprepar tonen. ”Snyggt” utbrister läraren igen ”och precis som i åttan så sätter du tonen fast jag sjunger en annan ton. Hörde du att vi sjöng i stämmor.” Läraren sitter nu på stolen med huvudet lutat mot ena handen och ett belåtet leende på läpparna, tittande upp mot eleven som står vid synten. ”Så du kan ju fortfarande. Det var ingen slump att du satte det i åttan” fortsätter läraren.

KOMMENTAR

I denna bedömningsituation framstår det tydligt att läraren har en välvillig inställning till eleven och gärna vill ha möjlighet att ge det eftertraktade

betyget A. De huvudsakliga kriterierna för bedömningen förefaller också vara att eleven gör något med instrumentet i relation till sin röst, inte att framföra ett sammanhängande musikstycke med sång. Ett dilemma för läraren är, förmodligen på grund av att sång förväntas ingå i musikstycket, att eleven inte kan eller vill sjunga. För att uppfylla det av läraren uppsatta lokala kriteriet för betyget A måste detta ändå ske och läraren bygger då upp en strategi att helt enkelt locka och lotsa eleven fram till att frambringa en ton. När eleven till slut gör detta avbryter läraren genast och konstaterar nöjd att eleven har klarat redovisningen. Momentet sång har fallit på plats genom att eleven har frambringt en ton. Det förtjänar också att noteras att lärarens intention är att genom att själv sjunga hjälpa eleven att hitta en ton som passar. Eleven sjunger emellertid en annan ton vilket föranleder beröm från läraren, som menar att de ”sjöng i stämmor”.

En annan aspekt som förtjänar att tas upp utifrån exemplet ovan är att det i den beskrivna situationen förefaller som om olika kunskapskrav på ett instrumentellt sätt betas av på bekostnad av att läraren vid betygssättning utgår från ett helhetsintryck av elevens kunnande. Denna sekvens illustrerar detta med avseende på sång och musikskapande men i sekvensens förlängning diskuterar läraren andra moment eleven måste uppfylla för att få det eftertraktade betyget. Bland annat handlar det då om att eleven måste lämna in en text där olika musikstilar diskuteras. Eleven frågar då om hon får betyget A om hon lämnar in en text. Läraren svarar ja, men tillägger att eleven också måste kunna något om dessa musikstilar. Det intressanta är att det från elevens sida finns en föreställning om att kunskapskravet fullgörs genom att den efterfrågade handlingen äger rum, det vill säga inlämnandet av texten. Även om läraren försöker tydliggöra att det även gäller att tillgodogöra sig kunskapen kring musikstilarna så väcks frågan om det räcker att rent instrumentellt uppfylla de olika moment som krävs. Hansson-Stenhammar (2015) diskuterar detta fenomen i en studie om estetiska lärprocesser i grundskolan. I denna studie identifierades ett slags instrumentellt lärande genom att det i högre grad gällde att bocka av olika moment som skulle hinnas med, än att det skedde en reell kunskapsutveckling. Hansson-Stenhammar såg därvid målstyrning som underblåsande en kvantitativ karaktär på lärandet. Ericsson (2006) identifierade också i fokusgruppsamtal med lärare en välvillighet gentemot elever som var ambitiösa men trots detta inte nådde så bra resultat. Det fanns en antydning bland lärarna att sådana elever även borde premieras betygsmissigt. Välvillighet från lärarens sida gentemot elever kan mycket väl mynna ut i en sådan situation som beskrivs ovan.

Överhuvudtaget framstod hela redovisningen av musikskapandeprojektet, i vilket de två ovan diskuterade situationerna ingick, som stressande och fylld av spänningar för både lärare och elever. För läraren handlade det mycket

om att få de olika momenten i redovisningarna på plats för att därmed skapa legitimitet för att ge eleverna så bra betyg som möjligt. Det fanns också en slags förväntan i klassrumsatmosfären att det var möjligt att förhandla sig fram till ett betyg som kanske inte till fullo motsvarade prestationen och det fanns också en outtalad föreställning från elevernas sida att det kanske räckte med att ha genomfört de olika momenten som ingick i projektet. Det övergripande intrycket var att det rörde sig om betygsförhandling.

Bedömningsmatriser

Enkätstudien visar att användning av olika typer av matriser som underlag för betyg är relativt vanligt i musikundervisningen, till skillnad från vad som framkom i NU-03. Cirka två tredjedelar av eleverna i både årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som uppger att de använder sig av någon form av bedömningsmatris. I fördjupningsstudien uppger lärarna vid två av de tio skolorna att de gör detsamma. Här visas ett exempel på en bedömningsmatris som användes vid en av dessa två skolor.

ELEV

BETYGSSÄTTNING

Betyg årskurs 8 Vt -13: D

Betyg årskurs 9 Ht -13: C Betyg årskurs 9 Vt 14:

Elevens tankar om musikämnet Ht 13.

Strävar efter betyget: C eller B.

Instrument: Har spelat piano.

Styrkor: Teoretiska kunskaper.

Svagheter: Gehör, olika instrument.

Förmåga	I nuläget inte fungerande	Fungerande	Relativt väl fungerande	Väl fungerande
Gemensam sång (rytm, tonhöjd)	F	E Lite osäker svårt med intonationen.	C	A
Spela instrument Gi	F	E	C	A
Spela instrument Pi	F	E	C	A
Enkel basstämma	F	E	C	A
Samspela/timing	F	E	D/C Inte så stark pulskänsla.	A
Musikteori	F	E Känner till grundläggande begrepp	C Förstår och använder begrepp som melodi, ackord, puls, rytm och taktart.	A Är väl förtrogen med musikens skriftspråk och uttrycksmedel.
Gehör	F	E	C	A
Ht -13 Prov "Puls, takt, rytm" Teori: B Gehör: A Ss: B Extra uppgift på provet: Gjorde ej	F	E	B	B/A
Lucia: soloinstrument, dans		Delvis fungerande Viss mån passande	Relativt välfungerande	Teknik: Väl fungerade Karakter/ Personligt uttryckt

Lucia: Ansvar, samarbete, resonemang			Relativt god förmåga till an- svar och sam- arbete i grupp- musicerande. Reflekterar över utförandet.	Mycket god för- måga till ansvar och samarbete i grupp- musicerande. Reflekterar över utförandet
Vt-14 Prov "Melodi & ackord"	F	E	C	A
Teori: A Gehör: E Ss: C Extra uppgift på provet: Gjorde ej				
Skapande: Egen låt i grupp Idéer		E Prövar	D/C Prövar och omprövar, har många tankar kring skapandet men har svårt att driva arbetet framåt på egen hand.	A Prövar och omprövar
Skapande: Form		E i huvudsak	C fungerande	A fungerande
Skapande: Karaktäristisk stil		E	C i huvudsak ka- rakteristisk stil	A karakteristisk stil
Skapande: Personligt uttryck		E bidra till musikaliskt uttryck	C bidra till musikaliskt uttryck	A Personligt musikaliskt uttryck
Skapande: Redovisning		E	C Spelar gitarr, sjunger med i refrängen.	

Bedömningsmatrisen innehåller information om varje elevs tidigare betyg i musik samt vilket betyg eleven siktar mot. Den svarta texten är hämtad från kunskapskraven i kursplanen och den röda är lärarens bedömning. I början på höstterminen får också eleverna själva fylla i var de tror att de ligger i relation till de olika kunskapskraven, vilket betyg de strävar efter och även försöka identifiera sina styrkor och svagheter i relation till ämnets innehåll och kunskapskraven för de olika betygen. Bedömningsmatrisen, som läraren sedan använder under hela terminen blir ett sätt för henne att dels ha kontroll över varje enskild elevs kunskap, dels skapa ett tillförlitligt underlag för betyg i samband med utvecklingssamtal. I samtal med läraren vid denna skola framkom också att matrisen även används som verktyg för att slippa kritik för bedömningens rättviseshalt, kritik som ofta kom från föräldrar.

Lärare: Jag har en elev som sa att hon strävar efter ett A och hon ligger inte riktigt på ett A än, kanske på våren. Föräldrarna ville att hon skulle få ett A redan nu. Så är det ganska ofta här, att det är påtryckningar hemifrån, och det blir samtal ibland. De hör av sig till både mig och till rektorn. Så jag åkte faktiskt in till rektorn på möte, men då hade vi redan fyllt i det här pappret, och hon själv hade fyllt i, och så hade jag ju mitt bedömningspapper, och vi tyckte lika, jag och eleven. Så det var jätteskönt att ha de här två pappren vid mötet. Då kunde föräldrarna se, svart på vitt. Så då förstod de, och var så nöjda efter samtalet.

Läraren berättar också i intervjun att hon använder sig av kollegors hjälp vid den slutliga bedömningen:

Sedan när jag ska sätta betyget så har jag en kollega, även om hon inte är musiklejare, som jag visar matrisen för och berättar hur jag tänker och tycker. Hon ställer frågor till mig och jag måste förklara. Jo därför att... Så att vi har en diskussion. Eftersom jag inte har någon musiklejarkollega. Då känner jag mig tryggare i mitt beslut.

Att använda sig av kollegiala samtal, samtal med elever och föräldrar samt självskattning hos eleverna är något som förs fram som fruktbart vid bedömning av musik (Hellgren, 2011 Vinge, 2014a; Zandén, 2010). Inte minst viktigt blir detta i samband med användning av bedömningsmatriser, vilka kräver någon typ av komplement då det systematiska summerandet av olika delmoment annars kan resultera i ett alltför instrumentellt förhållningssätt där helhet och djup riskerar att gå förlorat.

Informell bedömning

Ett annat vanligt sätt att bedöma elevernas musikaliska kunskaper är en slags informell bedömning, en bedömning som kan ske när som helst under lektionen och ibland också sker kontinuerligt under varje lektion. Denna bedömning är stundtals formativt syftande, men fungerar även som underlag för betyg. I enkätstudien uppger en majoritet av eleverna att läraren bedömer genom att ”se vad de gör”, vilket i och för sig inte behöver betyda att bedömningen är informell men med tanke på att denna typ av bedömningsstrategi framkommer frekvent i fördjupningsstudien så kan man ändå anta att informell bedömning inte är något ovanligt. I samband med lärar- och elevintervjuerna i fördjupningsstudiens skolor framkommer att detta sätt att bedöma eleverna ses av både lärare och elever som något naturligt och helt oproblematiskt. En lärare uttrycker detta på följande vis:

Jag känner att jag bedömer dom hela tiden. Alltså, i rummet, här och nu. Dels genom att när jag ger instruktioner, om jag ser att dom tar till sig instruktionerna. Jag bedömer dom kanske också lite mer... i och med att jag väljer att gå ut till dom när de sjunger, så att jag verkligen kan höra när jag ställer mig framför dom, att jag kan höra att... ja där är Anna ... hur dom sjunger och vad jag får... Får jag liksom ett tydligt musikaliskt uttryck eller, är någon säker och så vidare.

Denna lärare undervisar i musikklass med fokus på körsång. Placeringen av eleverna är oftast densamma varje lektion, eleverna står eller sitter i en halvcirkel. Läraren dirigerar ofta i mitten av halvcirkeln och instruerar hela gruppen och var och en under tiden de sjunger. Att bedöma hur eleverna sjunger och utifrån detta ge instruktioner så att sången förbättras är förstås själva poängen med hela undervisningen i körsång. Den informella bedömningen blir därmed mer eller mindre oundviklig. I elevintervjuerna framkommer också att även eleverna anser att detta är helt oproblematiskt. ”Hon vet ju.” Med detta påstående menar en elev att läraren blir väl medveten om elevernas färdigheter genom att hon vistas i miljön och hör dem sjunga.

Vid ett av besöken vid en annan skola uppmärksammades en annan bedömningsstrategi som också kan kategoriseras som informell, men som tog sig ett lite annat uttryck. Eleverna arbetade gruppvis i olika smårum med instrumentspel och läraren gick runt för att hjälpa dem som behövde hjälp. Under tiden förde han anteckningar i ett block som han bar med sig, något som uppmärksammades i den efterföljande intervjun. Denna bedömning fungerade som både formativ och som betygsunderlag.

Intervjuare: Jag såg att du antecknade när du gick runt i grupperna i dag. Antecknade du saker som ligger till grund för betyget sedan?

Lärare: Ja absolut, det gjorde jag. Ja, jag ser inget annat råd, utan jag betygssätter dom hela tiden. Alltså utifrån läroplanens A, E och C. Hur jag ser att dom hanterar instrumenten.

Intervjuare: Så i dag gick du alltså runt och skrev ett E eller ett C eller...

Lärare: Ja, och så brukar jag lägga till ett plus eller minus också där, för att få ytterligare ett på varje. Lite nyans.

Intervjuare: Men skulle dom inte redovisa nästa gång?

Lärare: Jo nu redovisar dom nästa gång.

Intervjuare: Och då blir det ytterligare en bedömning?

Lärare: Ja det blir ju en bedömning. Av gruppen då. Hur gruppen framför detta. Men det vet jag redan. Men grejen är så här, att dom tycker att det är roligt att visa upp för varandra. Så den bedömningen är ju inte... alltså jag vet ju redan hur det låter, det som dom har suttit och tränat på, som dom här tjejerna till exempel, vilka stämmor dom har jobbat med och så där...

Intervjuare: Så för dig är inte nästa tillfälle så viktigt ur bedömningssynpunkt?

Lärare: Nej, utan nu är det, hur dom lyckas, hur får dom ihop det här. Det blir ju som en uppspelning. Ett litet, ja, redovisningstillfälle, ja och en punkt för detta arbetet då. Dom måste ju ha ett mål. Så det finns ett slut då va.

Att eleverna blir bedömda utifrån sina kunskaper hela tiden innebär ett etiskt problem, såvida inte bedömningen är formativt syftande. Det kan skapa en stressituation för eleverna genom att de vet att de kan vara utsatta för en granskande blick, men inte vet exakt vid vilken tidpunkt och inte heller får hjälp med hur man ska utvecklas vidare. Detta kan frammana en slags en stämning att man ska vara på sin vakt och eleverna kanske undviker att be läraren om hjälp när de inte behärskar en uppgift. Färdighetsträningen och resultatet av läroprocessen blir också med denna bedömningsstrategi likställd. I exemplet ovan ges eleven heller ingen möjlighet att bli bedömd på vad hon eller han lärt sig under träningstillfällena, då läraren inte ser redovisningstillfället som i lika hög utsträckning bedömningsgrundande. Ur ett annat perspektiv kan det ses som mindre oetiskt i de fall eleverna är införstådda med att bedömningen sker på detta sätt. I flera av elevintervjuerna framkommer också att eleverna är det. I nedanstående exempel, hämtat från en elevintervju vid ytterligare en annan skola, resonerar eleverna om detta på följande vis:

Intervjuare: När blir ni bedömda i musik? Vid vilka tillfällen?

Pojke 1: Hon bedömer nog hela tiden.

Pojke 2: Ja, men det är ju svårt att bedöma, när vi spelar alla i klassen, då hör man ju inte hur bra någon låter. Och sen när vi sitter i olika, när hon

placerar ut oss, då måste hon ju springa runt i varenda rum och då när hon ska lyssna på någon då stör kanske någon annan som spelar i bakgrunden.

Intervjuare: Men hur gör ni då för att visa att ni kan?

Pojke 1: Jag försöker sätta mig på ett ställe där det inte är så mycket folk så att hon hör mig tydligt när hon kommer.

Eleverna i denna klass har musikundervisning i helklass, vilket kan förklara en del av deras frustration över situationen. Eftersom de uppfattar att bedömningen sker kontinuerligt, och eftersom ljudnivån i klassrummet är hög, beskriver här eleverna hur de själva får ta ansvar för bedömningen genom att finna strategier för att bli bedömda på ett rättvisande sätt. Frågan om denna informella bedömning i musikämnet därmed också bör problematiseras i relation till inte enbart etiska frågor och undervisningens karaktär, utan även till organisationen av musikundervisningen vid den lokala skolan, där faktorer som gruppstorlek, timplan och antal elever som läraren undervisar kan ha betydelse för elevers möjlighet att få visa vad de kan.

Sammanfattande reflektion

Ovan har vi diskuterat betygsgrundande redovisningar, bedömningsmatriser och observation av eleverna i bedömnings syfte under undervisningsprocessen. Bedömningsstrategierna har också karakteriserats som mer eller mindre formella. Redovisningar kan sägas vara formella därför att de sker vid en speciell tidpunkt när en prestation ska göras medan observation under undervisningsprocessens gång har en mera informell karaktär. Betygsgrundande redovisningar kan skapa en obekväm och stressad stämning som beror på en förväntan från elevens sida på att läraren ska sätta ett betyg eleven är nöjd med. Detta resulterade i de ovan beskrivna sekvenserna i att läraren antingen lotsade eleven fram till en godtagbar prestation eller gick med på ett nytt redovisningstillfälle när eleven hade övat mer.

Informell bedömning under undervisningsprocessens gång kan ses som etiskt tveksamt. För eleverna kan det kännas obekvämt att hela tiden vara iakttagna i ett bedömnings syfte, såvida inte läraren återkopplar och ger eleverna hjälp att gå vidare. Karaktären på undervisningen och gruppstorleken kan också medföra att sådan bedömning inte blir säker. Skolverket (2011) poängterar att även om bedömningstillfällen ska integreras som en naturlig del i undervisningen är det viktigt att eleverna är införstådda med när och hur läraren tänker följa upp deras kunskaper och vad som fokuseras vid olika tillfällen. Det måste finnas goda möjligheter för eleverna att pröva sig fram och ibland göra fel utan att det får några negativa konsekvenser.

De betygsgrundande redovisningarna och användandet av matriser verkar också ha ett annat syfte än som dokument för betygsunderlag. Snarare verkar

deras huvudsyfte vara att skänka legitimitet åt lärarens bedömning inför elever och deras föräldrar, något som är bekräftat av forskning (Zandén & Ferm Thorgersen, 2014). Formaliserade bedömningsituationer gör att läraren anser sig ha ”har ryggen fri”. Ett antagande är att en lärare måste ha en stark professionell position och en bra relation till eleverna om bedömning på informell basis ska vara genomförbar.

Med utgångspunkt i ovan skildrade lektionssekvenser och lärarintervjuer hämtade från fördjupningsstudien kan det också antas att det finns stor skillnad mellan hur olika lärare förhåller sig till kunskapskraven. Lärarna verkar också ha svårt att såväl särskilja den formativa bedömningen från arbetet med att dokumentera betygsunderlag som att skilja bedömningen från andra aspekter som inte har med denna att göra. Exempel på sådana kan vara lärarens personlighet, lärarens position i klassen, undervisningens karaktär, helklass- respektive halvklassundervisning och relation till eleverna eller elevernas följsamhet och ambition. Det talas exempelvis i lärarintervjuerna om ett elevideal ”som lägger manken till” och samma ordval återfinns i tidigare forskning om lärares undervisningsideologier (Ericsson, 2006). I de sekvenser som skildrats ovan under rubriken Betygsgrundande redovisningar framstår också läraren som mycket välvillig gentemot eleverna, något som också i de skildrade sekvenserna har inflytande över hur hon förhåller sig till kunskapskraven. Även aspekter som har att göra med lokala beslut vid varje skola är sådant som kan påverka hanteringen av bedömning och betygssättning. Det bör således hållas i åtanke att även de mycket tydligt utformade kunskapskraven i Lgr 11 kan ge disparata tolkningar, vilket till del kan bero på att denna läroplan inte implementerats helt och hållet ännu vid undersökningstillfället.

6.4 Varför musikundervisning?

Det har genom åren bedrivits en hel del forskning om legitimitetskonstruktion kring musikämnet med fokus på skollära, lärare och elever, men också med fokus på ett mera övergripande plan innefattande beskrivningar av historiska ämneskonceptioner och filosofiskt präglade studier (Gustafsson, 2000; Ericsson, 2002; Georgii-Hemming, 2005; Lindgren, 2006; Ericsson, 2006; Houmann, 2010). I enkätstudien ställdes också en fråga till lärarna för att fånga deras ämneskonception, det vill säga hur de uppfattar musikämnet. Frågan var huruvida lärarna uppfattade att musikämnet främst är ett övningsämne, ett upplevelseämne, ett ämne med fokus på personlighetsutveckling och socialisering, ett orienteringsämne, ett kommunikativt ämne, ett ämne för estetiskt uttryck eller ett skapande ämne. Dessa svarsalternativ kan naturligtvis inte fånga alla nyanser i lärares ämneskonceptioner men ger ändå en övergripande bild av inriktningen på lärarnas uppfattningar, (se avsnitt 3.3) Denna bild har

sedan kompletterats och färgsatts inom ramen för fördjupningsstudien, i detta fall genom lärarintervjuerna vilket beskrivs nedan.

Övergripande bild av temaområdet

Även om de uppfattningar om musikämnet som lärarna ger uttryck för i fördjupningsstudien i stort stämmer överens med innehållet i enkätens kategorier, kan det konstateras att lärarna i sina resonemang kring musikämnets mening bygger på flera olika ämneskonceptioner samtidigt. Det är således en komplex bild som ges. Om en koppling görs till de kategorier som finns med i enkätstudiens svarsalternativ så resonerar fyra av de intervjuade lärarna i en riktning där musikämnet får karaktären av ett upplevelseämne. En av lärarna ser ämnet delvis som ett orienteringsämne, två av lärarna ser det delvis som ett ämne för personlighetsutveckling och socialisering och två för ett resonemang som tyder på att de uppfattar det som ett ämne för estetiskt uttryck. I övrigt ges uttryck för ett par ämneskonceptioner som inte täcks in av svarsalternativen i enkätstudien. Dessa är musikämnet som ett ämne för utveckling av förmågor (kognitiva, motoriska, emotionella etcetera) och musikämnet som ett kompetensbaserat ämne.

Meningen med musikundervisningen

Nedan kommer de olika ämneskonceptionerna som identifierats i fördjupningsstudien att belysas utifrån lärarnas resonemang i intervjuerna.

Ett upplevelseämne

Musik som *upplevelseämne* framstår som en ämneskonception som inte är tyngd av några större krav på kunskapsutveckling. Snarare signalerar den att det i första hand handlar om att väcka elevens intresse för ämnet med utgångspunkt i att ett sådant torde vara förutsättningen för musikalisk utveckling. En ganska stor andel av eleverna både i årskurs 9 och årskurs 6 har lärare som främst uppfattar musik som ett upplevelseämne, enligt enkätundersökningen. I årskurs 9 kommer detta svarsalternativ på tredje plats och i årskurs 6 på andra plats av lärarnas svar. Att uppfattningen om ämnet som ett upplevelseämne är vanligare hos lärare i årskurs 6 skulle kunna bero på en föreställning om att det i de lägre årskurserna mest handlar om att etablera ett intresse för musikämnet och att kunskapsutvecklingen kommer igång när intresset väl väckts. De utsagor som hänvisar till musik som upplevelseämne är ganska anspråkslösa när det gäller krav på eleverna. Ämneskonceptionen handlar mycket om att ha roligt eller att musikämnet är ett avbrott i skolans vardag.

Lärare: Dom ska få göra nåt annorlunda än att bara sitta och räkna och läsa och skriva. Komma hit och tycka att det är kul och att dom gjort nånting som varit roligt i dag. Det är väl det jag tänker egentligen. Dom ska tycka att det är kul. Jag tycker det ska vara ett avbrott i det vanliga.

I nedanstående utsaga lyfts lärarens funktion som inspirationskälla och tillrättaliggare av undervisningen fram och det trycks också på att eleverna i hög grad bör styra innehållet i undervisningen. En sådan ambition får också ses som ett led i att ge eleverna en positiv upplevelse av musikämnet som kan medverka till att ett intresse väcks.

Lärare: Min huvuduppgift är att få dom inspirerade. Och då måste de få jobba med den musiken de själva tycker om. I åttan styr jag med gamla rocklåtar i samband med pop- och rockhistorien. I nian får de välja fritt. Jag tror att det är viktigt, man måste få hålla på med det man själv gillar.

Ett ämne med fokus på personlighetsutveckling och socialisering

I NU-03 framkom att musiklärarna såg musikämnet som ett viktigt forum för personlighetsutveckling och socialisering. Detta förefaller inte gälla längre då endast sju procent av eleverna i årskurs 9 och 18 procent av eleverna i årskurs 6 nu har lärare som anger att de i första hand ser musikämnet som ett ämne med fokus på personlighetsutveckling och socialisering. Precis som när det gäller musik som upplevelseämne är uppfattningen vanligare hos lärare i årskurs 6 än i årskurs 9 vilket överensstämmer med den ovan formulerade hypotesen om lärarnas syn på progressionen i undervisningen. Ett antagande skulle kunna vara att lärarna anser att vissa förutsättningar som intresse för, självkänsla och känsla av gemenskap i musikämnet måste vara uppfyllda innan färdighets- och kunskapsutvecklingen kan blomma ut fullt. Trots att endast en liten del av eleverna i årskurs 9, enligt enkätstudien, har lärare som i första hand ser musikämnet som ett ämne för personlighetsutveckling och socialisering, framkommer denna ämneskonception i ett par av lärarintervjuerna.

Lärare: Ja det är ju ett viktigt ämne. Även om man nu inte älskar musik och tycker att det är det bästa som finns så kommer dom att ha med sig så otroligt mycket genom livet, på olika sätt, tror jag. Det här är ju något annat. De får ju den här gemensamhetsgrejen, att sjunga ihop, att jobba mot samma mål och så. Så att dom känner att även om dom är många här inne så är dom ändå en väldigt viktig del i nåt stort på något sätt.

I ovanstående utsaga lyfts musikämnet fram som ett forum där en grundläggande social kompetens kan tillägnas, något som sedan förutsätts kunna om-sättas i olika sammanhang under hela livet.

Att arbeta med musik anses även kunna ha en positiv inverkan på personlighetsutvecklingen genom att det i musiken skapas ett forum där självkänsla kan utvecklas. I utsagan nedan poängteras också att det inte handlar om utveckling i ett kortsiktigt perspektiv under skoltiden, (där naturligtvis ett bra betyg i musik kan stärka självförtroendet) utan om ett livslångt stöd för personlighetsutvecklingen.

Lärare: Musik kan ge så mycket personligen. Det är inte för att dom ska få sitt betyg och sen är det färdigt. Meningen med musiken är att dom ska kunna använda den, uppleva något av den, dom ska våga gå vidare med sin musik, dom ska kunna lita till att dom kan.

Denna ämneskonception innefattar också en föreställning att musik kan vara ett medel att nå välbefinnande, vilket exemplifieras av nedanstående utsaga. Läraren bygger upp resonemanget med att det måste finnas en balans mellan kognitiv kompetens å ena sidan och kreativ och emotionell förmåga å andra.

Lärare: Musiken har så många delar att få en att må bra. Det finns den vänstra hjärnhalvan. Man ska utveckla båda sidor för att det ska stämma. Man kan inte ha en sån liten del i den ena sidan och en stor i den andra för då funkar man inte.

Slutligen får nedanstående berättelse tjäna som exempel på hur deltagande i musikaktiviteter kan tjäna som ett verktyg för socialisering i en skolkontext som inte har med musikundervisning att göra. Här handlar det om att musiken tjänar som ett socialt kitt som kan erbjuda situationer av gemenskap i en gemensam kultur: musikundervisningskulturen vid den aktuella skolan.

Lärare: Jag tyckte det var underbart nu när vi var på lägerskola och så satt vi och eldade på kvällen i en järngryta och eleverna kom dit och så hade jag tagit gitarren med mig och tryckt ut ett häfte, ett litet sånghäfte med lite låtar härifrån som vi har spelat sedan sexan... och så var dom iväg, några spelade fotboll. När jag satte igång gitarren, så kom bannemej alla. Vi satt 60 stycken runt den här lägerelden och under en ganska lång stund så tyckte alla att det var mysigt att sitta där och ligga och hänga och följa med och sjunga. Alla sjöng inte, alla tog inte ett sånghäfte men dom drogs dit och de flesta kunde ju låtarna, dom kunde refrängerna utantill och det skapade en samhörighet och där kände jag... hade vi inte spelat och haft alla de här låtarna hade jag inte kunnat göra ett sånghäfte och sen kom dom ju på andra låtar. Du har ju inte tagit med den där Blue Suede Shoes den kan vi nog och sen kom dom ju på en massa annat, önskelåtar, och dom började plocka fram mobilerna och hitta låtar där och då kände jag...

hade vi inte haft musiken här skulle dom aldrig kunnat delta i nåt sånt ute i vårt samhälle i övrigt.

Ett kompensatoriskt ämne

Framställningen av musikämnet som ett kompensatoriskt ämne grundar sig i intervjuerna på två olika antaganden. Ett av dessa är att skolans generella fokus på elevers kognitiva utveckling gör att den kreativa och emotionella dimensionen i skolarbetet missgynnas, vilket resulterar i att ett ämne som musik bör kompensera för detta så att balans uppnås. Resonemanget bygger på en teori om att båda hjärnhalvorna måste bli stimulerade för att ett fullödigt och effektivt lärande ska komma till stånd. Därför anses de estetiska ämnena, däribland musik som viktiga och dess huvudsakliga funktion blir att bidra till denna kompensering.

Lärare: Jag får den frågan ofta av eleverna: Varför har vi musik? Och jag brukar säga att vår kreativa sida som sitter i högra hjärnhalvan och så vidare är viktig även i de andra ämnena men vi jobbar så mycket med vänster hjärnhalva i NO matte och så vidare. Jag brukar jämföra med en sprinterlöpare... om vi skulle skippa musik, bild och de här praktiskt estetiska ämnena så tränar vi bara den ena hjärnhalvan, på samma sätt som om en sprinter bara skulle träna på det vänstra benet, hur snabbt skulle han springa hur skulle han utvecklas? Så vi behöver balansen i tillvaron, vi behöver träna båda hjärnhalvorna för att kunna växa dels som människor, men också intellektuellt och kunskapsmässigt.

I utsagan ovan byggs först resonemanget upp med att kreativitet är viktigt även i andra ämnen än de estetiska och att kunskaper i dessa kan ha överspridningseffekter till andra ämnen. Därmed grundläggs antagandet att en kompensering via de estetiska ämnena är nödvändig även för att eleverna ska lyckas i skolarbetet som helhet. Implicit legitimeras de estetiska ämnena genom detta. En balans i tillvaron där emotionell, intellektuell och kunskapsmässig utveckling bara komma till stånd om en balans uppnås. I materialet finns även en annan lärare som bygger på teorin om stimulering av båda hjärnhalvorna och nödvändigheten av att det finns en helhetssyn på människan där balans eftersträvas. En utsaga av denna lärare återfinns under rubriken Ett ämne för *personlighetsutveckling* och *socialisering*. I denna utsaga knyts också formuleringen till personligt välbefinnande.

Ett annat sätt att framställa musikämnet som kompensatoriskt är att bygga på ett antagande att musikämnet kan skänka en mening i en teoretiskt tung skolvardag som inte passar alla elever. Musiken blir då en "fristad", som en av lärarna i intervjuerna uttryckte det. Nedanstående utsaga kan tjäna som ett exempel på framställningen av musikämnet som en kompensatorisk katalysator.

Lärare: Många [elever] som har svårt för teoretiska ämnen visar här dans, sång, spel och jag tycker det är viktigt. Jag har haft år från år några såna [elever] som är lite överallt... problem... inte hos mig här [i musiken].

Om ovanstående utsaga analyseras med avseende på dess retorik är budskapet att de elever som inte är motiverade eller har fallenhet för de så kallade ”teoretiska ämnena” utgör ett problem. Genom att de inte framställs som utgörande ett problem i musikundervisningen sker en kompensation för känslan av att inte vara accepterade som eleverna haft i andra ämnen.

Ett ämne för utveckling av förmågor

Vid en av skolorna hade läraren en väl genomtänkt syn på sin ämneskonception. Huvuddraget var att kunskaper i musik inte ansågs ha något egenvärde utan att musikaliskt lärande uteslutande var ett medel att nå andra mål, det vill säga utveckla utommusikaliska förmågor. På frågan om läraren kunde ge exempel på sådana förmågor gavs följande svar:

Motoriken. Förmågan att föra fram åsikter. Förmåga att utveckla egna idéer. Förmåga att använda olika begrepp och ord. Förmåga att kunna utveckla ett språk på nåt sätt. Förmåga att uttrycka sig överhuvudtaget.

Lärandet i musik handlar med andra ord om att lära genom musik. Musik framställs som ett redskap för lärande, vilket ytterligare understryks i nedanstående utsaga.

Lärare: Musikundervisning är viktig för att den utvecklar elevernas olika förmågor och för att de har användning av musiken i andra ämnen. (...) Det utvecklar deras språk också, deras uttal i sången. Dom tänker ju inte på hur mycket engelska dom lär sig när dom sitter och arbetar med texter.

I följande utsaga framställs inte rappandets syfte inom ramen för musikundervisningen som musikaliskt, utan i stället som huvudsakligen befrämjande språkutveckling.

Lärare: Det har jag läst i en artikel också det här med rappandet, dom som improviserar rap, att man säger att efter ett tag så kommer man in i ett sånt flow att det föder ännu mer kreativitet och det gör att hjärnan slappnar av och du tänker klarare. Så rap kan ju verkligen utveckla språket och uttalet och grammatiken.

Ett orienteringsämne

Endast vid en av skolorna berördes musik som *ett orienteringsämne* i samband med frågor om lärarens ämneskonception, (vilket stämmer väl överens med

enkätundersökningen där denna ämneskonception var ovanlig hos lärarna). I detta fall var det en skola där många elever och även läraren hade utländsk bakgrund och många nationaliteter var samlade. Läraren menade att det var viktigt att vara någotsånär insatt i svensk populärkultur, detta dels eftersom Sverige ansågs vara ett musikaliskt framgångsrikt land som förtjänade att lyftas fram, dels eftersom det sågs som positivt i integrationsavseende att vara insatt i svensk populärkultur:

Här är många nationaliteter. Svensk kultur är känd över hela världen. Sen frågar jag dom (eleverna). Vem är Thomas Ledin? Aldrig hört. Jag är också invandrare. Om vi ska vara en del av samhället tycker jag att vi ska lära oss lite kultur, lite musik.

Ett ämne för estetiskt uttryck

I enkätundersökningen var musik som *ett ämne för estetiskt uttryck* den ämneskonception som framstod som vanligast hos lärare i årskurs 9 men i fördjupningsstudien kunde den fullt ut endast identifieras hos en lärare, medan det fanns vissa indikationer på att den förekom partiellt hos ytterligare en. Resonemanget hos den lärare som tydligast anslöt sig till denna ämneskonception kretsade mycket kring musikalitet och personligt uttryck. Läraren tryckte också på att alla elever skulle känna att de hade utvecklats musikaliskt. Läraren menade att det var viktigt att alla fick möjlighet att sjunga solo och spela orkesterinstrument och att alla sjöng i skolans kör. Lärarens bedömning hade också inslag där musikalisk kompetens och uttryck lyftes fram:

I betyget väger jag också in om de spelar något instrument och uppträder med det. Det kan vara fagott eller vad som helst.

Sammanfattande reflektion

Inom ämneskonceptionerna musik som upplevelseämne och ämne för personlig utveckling och socialisering lyfts inte betydelsen av utveckling av musikaliska kunskaper och färdigheter samt kognitiva förmågor fram i lika hög grad som inom de andra ämneskonceptionerna. De lärare som såg ”upplevelsen” av musik som det centrala gav genomgående anspråkslösa exempel på upplevelser som att musikundervisningen skulle uppfattas som rolig av eleverna eller att den kunde fungera som ett avbrott i den ordinarie skoldagen. Det talades också om att läraren måste inspirera eleverna. Vad det gäller musikämnet som forum för personlig utveckling och socialisering så centreras resonemangen kring sådant som att låta elever arbeta tillsammans, att arbeta mot samma mål och må bra som ett syfte för musikundervisningen. Ett led i personlig utveckling kan också vara att utvecklas färdighets- och kunskapsmässigt, men detta

är ingen koppling som görs i intervjuerna. Inom dessa två ämneskonceptioner blir musikundervisningen ett behagligt sammanhang att utvecklas personligt och socialt inom, utan konkurrens och krav på prestationer.

Ämneskonceptionerna musik som ett kompensatoriskt ämne och ämne för utvecklande av förmågor är ganska lika i sin framtoning eftersom kunskaps- och färdighetsutveckling är centralt, men det gäller inte i första hand kunskaper och färdigheter i musik. Musik blir ett medel att nå mål som exempelvis utveckling av kreativitet, motorik, kognition och emotionell förmåga.

De enda ämneskonceptioner där det specifika musikaliska kunnandet och vetandet framstår som ett mål i sig är inom ämneskonceptionerna musik som ett ämne för estetiskt uttryck och orienteringsämne. Musik som ett ämne för estetiskt uttryck är den ämneskonception som tydligast förvaltar föreställningen om musikaliskt kunniga, drivna och intresserade elever som har kommit så långt i sin musikaliska utveckling att de har tillägnat sig en förmåga att uttrycka sig musikaliskt. Denna ämneskonception var också den som framstod som vanligast hos lärare i årskurs 9 i enkätstudien. I fördjupningsstudien fanns någon enstaka musikundervisningskontext som i praktiken kunde leva upp till denna ämneskonception, men överlag var man på en nivå som snarare skulle kunna gå in under ämneskonceptionen musik som övningsämne. Men det var en ämneskonception som få av lärarna i enkätstudien anslöt sig till.

Det är möjligt att en så ambitiös ämneskonception som musik som ett ämne för estetiskt uttryck kräver elever med speciella förutsättningar, exempelvis elever som musicerar på fritiden och har ett vardagsliv där musik har en framträdande plats. Detta eftersom mer tillgängliga möjligheter till musikaliskt uttryck än spel på traditionella instrument som gitarr, keyboard, bas och trummor inte kunde få större utrymme t.ex. genom användning av datorer och digital teknik i musikundervisningen.

Det kan det också konstateras att ämneskonceptioner knutna till frågor om musik i relation till reflektion kring musik, samhälle och demokrati (Bladh & Heimonen, 2007; Georgii-Hemming, 2014) inte är någonting som förekommer hos lärarna i fördjupningsstudien. Ingen av lärarna lyfter exempelvis musik i relation till frågor om etnicitet eller genus.

Slutligen förtjänar det att påpekas att ämneskonceptionen musik som skapande ämne, vilket var en av de vanligaste ämneskonceptionerna i enkätstudien inte återfanns bland de intervjuade lärarna.

6.5 Genus

Frågan om genus har i forskning sedan ett antal år uppmärksamats i relation till musikundervisning, bland annat mot bakgrund av populärmusikens dominans i musikundervisningen. Mycket av denna forskning pekar på att

musicerande inom pop- och rockgenren har starka maskulina och feminina konnotationer och att en konstruktion av av kön följaktligen kan bygga på ett för givet taget värderande av egen kompetens inom detta område. Forskning har till exempel visat att flickor kan uppleva en konflikt mellan att ta plats i musicerandet och att bli accepterad som en populär och uppskattad flicka, dessutom följer pop- och rockmusikens instrumentpreferens ett könskodat mönster (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Danielsson, 2012).

En av studierna (Ericsson & Lindgren, 2010) pekar dock på ett något annorlunda resultat. I de tio grundskoleklassers musikundervisning som här studerades såg man ingen direkt skillnad mellan könen, varken beträffande att ”ta plats”, instrumentpreferens eller musikaliskt kunnande. Detta antogs då bero på det som i studien benämns som ”skolans uppgiftskultur”, det vill säga att genomförandet av olika uppgifter ramades in av minutiöst utformade regelverk som blev överordnade genusmönstren. I studien visade sig också att andelen pojkar som musicerade i pop- och rockgrupper på fritiden var liten i de studerade klasserna, vilket skulle kunna förklara att pojkarnas övertag i samband med ensemblespel var obefintlig. Pojkarna i Ericsson & Lindgrens (2010) studie hade således inte samma förkunskaper som exempelvis pojkarna i Bergmans (2009) eller Borgström Källéns (2014) studie. Betydelsen av genus i undervisningen tycks alltså formas av sammanhanget.

Ett av huvudresultaten när det gäller musikämnet i NU-03 var att flickor klarade sig bättre än pojkar i grundskolans musikundervisning. En förklaring till detta var att flickorna spelade och sjöng mer på fritiden än pojkarna och att pojkarna var intresserade av andra typer av musikaliska aktiviteter, t.ex. att skapa musik med hjälp av datorer. I enkätstudien 2013 framkommer att det är en större andel av pojkarna än av flickorna som anser sig vara värda ett högt betyg i musik samtidigt som betygsstatistiken visar att flickor i genomsnitt får högre betyg än pojkar. Även i NÄU-13 uppmäts en signifikant skillnad mellan flickors och pojkars musikaktiviteter på fritiden. I enkäten framkommer att flickor lyssnar mer på musik på fritiden, oftare går på konserter eller andra musikevenemang samt spelar och sjunger i större utsträckning på fritiden än pojkar. Kan detta vara en anledning till att flickorna också får högre betyg i musik eller kan det finnas andra förklaringar till skillnaderna i prestationer mellan flickor och pojkar? Hur ser det ut i dag i klassrumspraktiken när det gäller genus?

Övergripande bild av temaområdet

Frågor om musikundervisning i relation till genus är en komplex fråga och denna utvärderings syfte och form ger inte utrymme för samma djupanalys av

materialet som en forskningsstudie hade kunnat ge. Med detta som förbehåll kan vi konstatera att vi vid observationerna av musikundervisningen i de tio skolor som ingick i fördjupningsstudien inte såg några starkt genuskodade positioner när det gäller att ”ta plats” och hävda sig i undervisningen, trots att inriktningen på denna oftast var musicerande inom pop och rock. Flickor och pojkar intog ledande positioner i grupperna och drev musicerandet framåt. Vid några skolor agerade flickor med kunskaper på något instrument repetitionsledare (se avsnitt 6.4) och vid andra tog lite mer kunniga pojkar ansvar för gruppens musicerande.

Två genusstyrda praktiker kunde dock iakttas när det gäller instrumentpreferens. Vid en av skolorna, där eleverna hade valt musikprofil med inriktning mot körsång, bestod klassen till 90 procent av flickor. I övriga skolor där sång förekom framstod pojkar och flickor som lika aktiva och intresserade. I en annan av skolorna, där det var ytterst få av eleverna som spelade något instrument på fritiden, valde samtliga flickor att spela keyboard och merparten av pojkarna att spela gitarr. Detta hade enligt flickorna själva inget med instrumentpreferens att göra, utan var snarare ett sätt att ”slippa stöket och öva i lugn och ro med hörlurar”. Generellt kan det också konstateras att i denna skola, liksom i övriga skolor där eleverna hade minimalt med musikaliska förkunskaper, verkade oftast flickorna i högre grad än pojkarna motiverade att kämpa med sin uppgift i strävan efter att nå ett högt betyg i musik. Pojkarna i dessa skolor hade i högre grad än flickorna en tendens att i stället ägna sig åt annat än uppgiften. Några av dessa pojkar uppgav också i intervjuerna att de inte förstod vitsen med musikundervisning i skolan.

En möjlig anledning till att vi inte såg något entydigt könskodade positioner i de tio fördjupningsskolorna, trots fokus på pop- och rockmusik, skulle kunna vara uppgiftskulturen (Ericsson & Lindgren, 2010) som antas gynna flickorna. En annan skulle kunna vara att den hantverksmässiga nivån på musicerandet överlag var för låg för att det skulle gå att se att det handlade om musicerande inom rock- och popgenren. Även om låtarna relaterade till denna genre fanns inte den säkerhet hos eleverna som behöver finnas för att uppnå genretrohet. Frågan är om eleverna upplevde att de spelade rock och pop eller om de såg aktiviteten som vilken uppgift som helst inom musikundervisningen?

I Bergmans (2009) studie hade redan pojkarna en identitet som rockmusiker, eftersom de behärskade de instrument som är vanliga i en rockgrupp (elgitarr, trummor, elbas) och därmed också i kraft av sitt kunnande möjlighet att dominera. Transformeringsen av rock- och popmusikens karaktär när eleverna inte behärskar instrumenten skulle emellertid kunna neutralisera instrumentens könskodning. Ett antagande blir då att könsgörande i musikundervisningen är styrt av sammanhanget och ökar med specialisering och ökat kunnande på instrumenten. Det skulle stämma överens med forskning kring

genus och musikundervisning i gymnasieskolans estetiska program (Borgström Källén, 2014), liksom forskning kring musik och genus bland ungdomar som siktar mot att bli musiker (Björck, 2011). Det ligger också i linje med forskning kring yngre barn och musikundervisning (Charles, 2004).

6.6 Elevers bakgrund

Elevers bakgrund i relation till svensk musikundervisning har uppmärksamats i ett antal forskningsstudier under senare år. Med utgångspunkt i att musik och lärande i hög grad samspelar med frågor om musikalisk och social identitet lyfts inte sällan elevers bakgrund fram i relation till just identitet och musikaliska preferenser (Danielsson, 2012). Forskning har också visat att föräldrar till elever med utländsk bakgrund ser musikutbildning som något centralt och viktigt i barns och ungas liv och uppfostran, men att de samtidigt är kritiska till grundskolans starka fokus på populärmusik och brist på klassisk skolning (Hofvander Trulson, 2010). Saethers (2008) studie av musikundervisningen vid en skola med mycket stor andel elever med utländsk bakgrund visar att den globala populär- och ungdomsmusiken där fungerar som en gemensam utgångspunkt i en miljö där en mängd olika kulturer är representerade.

Ett liknande resultat återfinns i Ericsson & Lindgren (2010) med den skillnaden att eleverna med utländsk bakgrund i denna studie hade två musikaliska identiteter, en som var baserad på deras hemlands musik och en på global ungdomsmusik. I ett antal studier har också elevers musikaliska hemmiljö uppmärksamats. Barn som lever i ekonomiskt utsatta områden tenderar att i mindre utsträckning än andra spela något instrument på fritiden (Hofvander Trulson, 2010). På motsvarande vis är rekryteringen till högre konstnärlig utbildning mycket snäv med få studenter som kommer från hem med låg socioekonomisk nivå (Högskoleverket, 2013).

Utvärderingens enkätundersökning visade inte på några signifikanta skillnader i elevernas svar med avseende på deras bakgrund för de flesta frågor som eleverna i årskurs 9 besvarat. För ett fåtal frågor uppmättes dock skillnader i elevernas svar beroende på deras föräldrars utbildningsnivå. Elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning angav i högre utsträckning än elever med föräldrar med högst gymnasieutbildning att de vuxna i det egna hemmet går på konserter, spelar och sjunger samt tittar på kulturprogram på TV. Enkäten visar också att elever i årskurs 9 med utländsk bakgrund i högre utsträckning än elever med svensk bakgrund ansåg att de förtjänade ett högre betyg i musik än vad de sedan faktiskt fick.

Fördjupningsstudien visar dock inte på några skillnader i vare sig prestationer, intresse eller förkunskaper som går att relatera till svensk eller utländsk bakgrund.

Övergripande bild av temaområdet

Sex av de tio fördjupningsskolorna är belägna i miljöer där majoriteten av befolkningen enligt musikläraren har svensk bakgrund. I en av dessa skolor observerades en klass med fotbollprofil, vars elever verkade vara mycket ambitiösa. Skolan är placerad i ett mindre samhälle och musikundervisningen bedrevs i helklass. Endast ett fåtal av klassens elever hade grundläggande färdigheter vad gäller spel på instrument. De flesta var fortfarande på en nivå där de hade problem med att exempelvis sätta fingrarna på rätt gitarrsträngar och få gitarren att ljuda. Det omvända förhållandet rådde i skolan med musikprofil (undervisning i helklass), liksom i den kristna friskolan (undervisning i halv-klass), där eleverna kunde mycket respektive relativt mycket musik.

Skolan med musikklass ligger i ett medelklassområde i en medelstor stad och den kristna friskolan i en stadsdel med företrädevis boende från övre medelklass. Så gott som samtliga elever vid dessa två skolor hade tidigare tagit instrumentallektioner i många år vid kulturskolan men uppgav att de slutat på grund av tidsbrist bland annat för att de ofta uppträder med körkonserter i skolans regi, på både kvällar och helger. De flesta elever i musikklassen har också föräldrar som är musikaliskt aktiva. Detsamma gäller eleverna i den kristna friskolan. Den sistnämnda skolan, som satsar mycket på musikundervisningen, erbjuder också eleverna möjlighet att delta i skolorkester och skolkör. Här deltar många elever och uppträder också kontinuerligt inför hela skolan. I den fjärde skolan, belägen i ett medelklassområde och med ett fåtal elever med utländsk bakgrund, spelades uteslutande rock- och popmusik i helklass. Här kunde ingen skillnad identifieras när det gäller elevernas kunskaper i relation till lärarens eller elevernas egna beskrivningar av elevbakgrund. I intervjun säger flera av eleverna att de tidigare spelat ett musikinstrument på kulturskolan, men slutat då det "blev tråkigt". Flera elever uppger också att det finns musikinstrument i hemmet, men få av dem spelar på dessa. En liknande bild ges från de övriga två skolorna belägna i medelklassområden och med företrädevis svenska elever.

Två av skolorna är belägna i bostadsmiljöer med befolkning av blandad bakgrund. Den ena skolan ligger i ett medelstort samhälle och den andra en skola i en mindre kommun på landsbygden – en kommun med skral ekonomi och obefintligt kulturutbud, enligt musikläraren. Vid båda dessa skolor bedrevs musikundervisningen i helklass. Ingen skillnad kunde observeras beträffande färdigheter mellan svenska elever och elever med utländsk bakgrund. I båda skolorna varierade elevernas intresse och kunskapsnivå, men oberoende av bakgrund, enligt musiklärarna vid de två skolorna. I den förstnämnda skolan spelade en av eleverna med utländsk bakgrund mycket bra keyboard, något som han verkade ha lärt sig i hemmet. Två svenska flickor uppvisade en starkt negativ attityd och uttryckte att de inte såg någon mening med att lära sig

spela ett musikinstrument. I den andra skolan var elevernas musikaliska nivå överlag mycket låg. Likaså verkade elevernas intresse för musikundervisning vara svagt. Ljudnivån i klassen var helt klart alltför hög och elevernas bristande koncentration gjorde att få klarade av att öva på sina instrument. Tre elever i klassen, två med svensk bakgrund och en med utländsk bakgrund, visade dock ett seriöst intresse för musik. I intervjun med dessa elever uppgav de att de lärt sig spela själva i hemmet med hjälp filmer hämtade från Youtube.

Slutligen bestod två av skolorna av en majoritet av elever med utländsk bakgrund. I den ena skolan, där många elever bodde i ett lågstatusområde, hade de flesta av eleverna i den klass som studerades utländsk bakgrund men var födda i Sverige. Detta enligt elevernas utsagor i gruppsamtalen. Här bedrevs undervisningen i helklass. Vid observationstillfällena arbetade eleverna med att skapa musik individuellt och i mindre grupper. Redovisningen bestod av en skriftlig del samt en musicerande del. Nivån på musicerandet var mycket låg, endast en av grupperna lyckades åstadkomma något överhuvudtaget. Denna grupp bestod av två flickor, en med svensk och en med utländsk bakgrund, vilka spelade fyrhändigt på piano. Flickan med svensk bakgrund kunde spela sedan tidigare. Hon uppger i intervjun att hon spelar piano tre gånger i veckan och att hennes mamma hjälper henne. Denna flicka bar upp musicerandet, medan den andra flickan försökte att följa med efter bästa förmåga. Förutom dessa två flickor uppvisade inga elever i övrigt något intresse alls.

Klassen i den andra skolan bestod av uteslutande elever med utländsk bakgrund enligt musikläraren. Skolan har sedan lång tid ett mycket dåligt rykte, något som dock inte märktes av vid besöket. Här bedrevs undervisningen i halvklass och eleverna uppvisade ett stort intresse och uppträdde på ett mycket sympatiskt vis gentemot varandra och läraren. Stämningen var också mycket god, liksom relationen mellan eleverna och läraren. Eleverna var mycket intresserade och ambitiösa och nådde goda resultat trots att ingen av dem spelade på fritiden.

Avslutningsvis kan konstateras att utifrån våra observationer i de tio skolorna kan inga skillnader i vare sig elevers musikaliska prestationer eller intresse härledas till svensk eller utländsk bakgrund. Inte heller är det möjligt att entydigt relatera elevernas prestationer till skolans placering i samhället. Elever i skolor belägna i lågstatusområden presterade väl så bra som elever i högstatusområden. Det är i stället förutsättningarna i skolan, framför allt storlek på undervisningsgrupperna, elevers fritidsmusicerande, lärarens hållning och relation till eleverna, skolans ekonomi och prioritering av ämnet musik samt elevers möjlighet till fördjupning som verkar påverka undervisningens resultat. En annan bakgrundsfaktor som har stor betydelse för resultaten är huruvida eleverna musicerar på fritiden. Detta bekräftas av både enkätstudien och fördjupningsstudien.

I enkätstudien samvarierar musicerande på fritiden med högre betyg och i fördjupningsstudien fanns en markant skillnad i färdighetsnivå mellan elever som musicerade på fritiden och elever som inte gjorde det. Detta oavsett om eleverna hade svensk eller utländsk bakgrund. Forskning har visat att förståelsen av musik och musikalisk kunskap är något starkt kulturellt och socialt betingat och unga människors kulturella bakgrund påverkar i vilken mån de kan tillgodogöra sig den kontextuellt färgade undervisning som erbjuds (Mars, Saether & Folkestad, 2014). Undervisningen i NÄU-13 framstår som bristfällig om man värnar idén om en undervisning med en bredare förståelse av musik, musikalisk kunskap och musikaliskt lärande. I ljuset av en sådan idé skulle elever med utländsk bakgrund kunna ses som marginaliserade, något som dock inte går att spåra i utvärderingen.

6.7 Specialiserad musikundervisning

Om fokus ska ligga på bredd eller djup i musikundervisningen är en fråga som varje musiklehrare konfronteras med. Kursplanerna har ett ganska stort tolkningsutrymme beträffande detta vilket ger läraren utrymme att själv påverka innehåll och form i undervisningen. De senaste decennierna har en successiv förskjutning mot populärmusik skett och ensemblespel har också blivit den vanligaste aktiviteten (Ericsson & Lindgren, 2011; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Det finns emellertid även skolor som sedan många år tillbaka har gått en annan väg och exempelvis uteslutande sysslar med körsång i ”musikklasser”. Argumentet för bredd är att en av musikundervisningens uppgifter i grundskolan är att lägga en bred grund från vilken eleven sedan kan orientera sig vidare. Argumentet för djup är att den begränsade undervisningstiden gör att en prioritering måste göras och att en djupare kunskap inom ett område resulterar i en starkare upplevelse och större motivation och intresse. Nedan diskuteras två utpräglade exempel på specialiserad undervisning och hur denna legitimeras.

Övergripande bild av temaområdet

Två av skolorna i fördjupningsstudien visade sig ha en ganska specialiserad undervisning där man valt att fokusera på djup framför bredd i undervisningen. Detta gällde både beträffande musikgenre och beträffande aktiviteternas karaktär. I den ena skolan koncentrerade man sig på ensemblespel i rock- och popgenren och i den andra på körsång. Övriga skolor hade en mera blandad undervisning även om det ändå fanns ett starkt fokus på ensemblespel inom rock och pop. Undervisningen var uppbyggd mer tematiskt. Om man exempelvis arbetade med ett tema om popmusikens historia eller olika genrer

inom popmusik så var ensemblespelet en del i temat och inte den allt över-skuggande aktiviteten.

Två skolor med specialiserad undervisning

I intervjun med de respektive lärarna på skolorna med specialiserad musik-undervisning ställdes frågan vilka motiv som låg bakom specialiseringen på en aktivitet samt om det inte var svårt att i sin undervisning relatera till det centrala innehållet i Lgr 11 med ett sådant upplägg. Nedan följer ett utdrag ur intervjuerna med åtföljande analys.

Ensemblespel inom rock- och popgenren

I intervjun med läraren vid skolan där ensemblespel i rock och pop var den dominerande aktiviteten ställdes frågan hur det kom sig att undervisningen centrerades kring just den musiken:

Läraren: Man har fått höra några gånger varför sysslar ni inte med europeisk konstmusik och hela den biten och jag brukar svara... vi spelar inte kenyansk folkmusik heller och ingen kultur eller musikgenre är viktigare än någon annan men... för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig färdigheterna så upplevde jag att det är mycket mycket enklare för eleverna att kunna tillgodogöra sig det genom att använda sig av musik som de redan har ett förhållningssätt till. Så det blir att jag försöker... kratta i manegen så mycket som möjligt genom att använda musik som de oftast redan har hört, dom har det i sig redan från början... just för att dom här onödiga pucklarna... eller trösklarna... för att få bort dom. Vidare i olika kulturer så finns det ju olika typer av instrumentering som jag inte har möjlighet att tillgodose.

Lärens första argument bygger på att en viktig aspekt av att kunna både utöva och tillgodogöra sig musik är att man har en förtrogenhet med den. Sålunda är det mer effektivt att bygga på musik elever redan känner till både för att ett så bra resultat som möjligt ska kunna nås och, får det förmodas, även för att ambitionen hos eleverna blir större om de gillar musiken. I argumenteringen finns också ett antagande att alla musikgenrer och musikkulturer är lika viktiga, alltså en slags genrerelativism, men att det inte är möjligt att ägna sig åt allt. Varför då inte ägna sig åt det eleverna har preferens för och är förtrogna med? En sådan inställning signalerar att genren i sig inte är viktig utan snarare musikupplevelsen som är kulturellt förankrad och därför blir djupare om eleven är förtrogen med genren och musikkulturen. En liknande inställning har även tidigare förts fram av elever om deras syn på grundskolans musikundervisning (Ericsson, 2002).

En lärare står inför en svår uppgift att prioritera mellan olika genrer och enkätstudien visar också med tydlighet att musicerande i pop- och rockgenren är absolut vanligast. En hållning där endast en specifik genre är underlag för musicerande kan emellertid uppfattas som kontroversiell om den relateras till Lgr 11. En av de tre förmågorna i syftet är att ge eleverna förutsättningar att utveckla en förmåga att spela och sjunga i olika former och genrer. Det kan naturligtvis hävdas att rock- och popmusik är ett så vitt begrepp att det kan sägas omfatta många genrer, men frågan är om det inte är genrer som folkmusik, visor, konstmusik, världsmusik etcetera som åsyftas i kursplanen. Ett annat argument som ofta förs fram i diskussionen om fokus i undervisningen är att en central aspekt i lärande är att det tillför något nytt, något som är okänt för eleven. Utgångspunkten är då att musikundervisningen ska ge eleverna något de inte genom sitt vardagsliv är förtrogna med. Dock kan ett motargument vara att en fördjupning lika väl som en breddning av det musikaliska kunnandet kan innebära lärande för eleven. Diskussionen om bredd i förhållande till djup i undervisningen kommer att ytterligare penetreras i den sammanfattande diskussionen om fördjupningsstudiens resultat.

Lärarens andra argument, att det inte finns instrument på institutionen som passar till udda genrer kan också betraktas som godtagbart. Här kan också läggas till att det även är ganska svårt att hantera vissa instrument som förekommer inom exempelvis västerländsk konstmusik. Dock kan ett motargument vara att det också finns folkmusikinfluerad musik som mycket väl kan spelas på enkla instrument, musik som också är okomplicerad och därför kan fungera som underlag för musicerande.

En fråga ställdes också om hur läraren fick in moment som orientering kring olika typer av musik, musikhistoria, musiklyssning och musikskapande.

Läraren: Inför varje ny låt som vi spelar så lyssnar vi gemensamt på låten där jag återigen påminner dem om att låt inte låten gå in och ut genom öronen utan försök lyssna efter vad som händer. Och sen så pratar jag lite om musikstilen som sådan när vi spelar en reggaelåt till exempel, var reggaen kommer ifrån vad har den för budskap vad har den för historik och så vidare, eller om vi spelar en bluesbaserad låt hur bluesen kom till, likadant när vi spelade samba i sexan så pratar jag lite grann om slaveriet och hur det... att slavarna tog med sig delar av sin kultur till Brasilien där sen det utvecklades så att det finns en orientering, musikhistorisk orientering men det är ingenting som jag har något skriftligt prov på utan det är mer en allmän förståelse för blandning av kulturer... vad det kan leda fram till.

Även detta resonemang framstår som godtagbart. Att som i detta fall be eleverna att försöka ”lyssna efter vad som händer” i musiken innebär att rikta in

undervisningen mot själva det musikaliska objektet, vilket tränar eleverna i att utveckla en kompetens att förstå och beskriva musik. Det skapar också en grund för att förstå att musik inte alltid är naturligt bunden till de spontana föreställningar vi har om den, utan också en produkt av musikaliska konventioner etablerade i specifika kulturer (Georgii-Hemming & Kvarnhall, 2014). En poäng här är också att både lyssnandet och den musikaliska orienteringen får en djupare mening och får legitimitet genom att det mynnar ut i musicerande. Eleverna har, för att kunna spela låten, konkret nytta av att lyssna och fundera över hur den är uppbyggd, vilket uttryck den har och vilka känslor och vilket budskap som förmedlas genom den. Det kan också förutsättas att eleverna är intresserade av i vilken kulturell kontext den är skapad och i ett vidare perspektiv exempelvis musikstilens historia. På det sättet skapas en slags kontextuell ram för musicerandet och olika aspekter av det centrala innehållet kopplas samman i en integrerad form i stället för att betas av som fristående moment. Utmaningarna med detta sätt att relatera till de aspekter som ingår i det centrala innehållet är dels att se till att få med alla aspekter, dels att se till att tillräcklig tid ägnas åt dem, så att upplägget inte blir ett ”spel för gallerierna”.

Körsång

Vid den andra skolan, där man sedan länge har en etablerad profil mot musik i så kallade musikklasser, inriktas verksamheten i stort sett helt mot körsång. Här erbjuds eleverna en plats i musikklass från och med årskurs 4 till och med årskurs 9 och eftersom antalet platser är begränsat och intresset stort sker urval genom musikaliska tester. Vid intervjun med en av lärarna i den musikklass där besök gjordes argumenterar hon för detta starka fokus på sång:

Vi vet ju alla som jobbar med estetiska ämnen att ämnena är viktiga. Det är så mycket som... som jag tänker att även om man nu inte älskar att sjunga, och tycker att det är det bästa som finns, så kommer dom att ha med sig så otroligt mycket tror jag, genom livet. På olika sätt. Och sen det här att få den här gemensamhetsgrejen också, att sjunga ihop, att jobba mot samma mål och att få ett resultat. Alltså att dom känner att, även om dom är många här inne så är dom ändå en väldigt viktig del i nåt stort på nåt sätt.

Legitimeringen av inriktningen på körsång bygger på en argumentation om musikens sociala potential genom att ge eleverna en stark upplevelse av att vara en del i en större helhet och att arbeta mot ett gemensamt mål. Detta är också något som förs fram i Lgr 11, där musikens funktion legitimeras mot bakgrund av tre aspekter. Dels som en estetisk uttrycksform, viktig för den enskilda individen men också som, i enlighet med lärarens argumentation, en viktig del i människors sociala gemenskap och något som kan påverka indi-

videns identitetsutveckling. Den tredje legitimeringsgrunden rör människans möjlighet att delta i samhällets musikliv, vilket är något som läraren dock inte berör i intervjun, men som torde vara högst relevant med tanke på skolans inriktning mot körsång.

På frågan om inte eleverna får spela några instrument, svarar läraren att de vid några enstaka tillfällen gjort detta i årskurs 7. Hon säger också att helklassundervisning lämpar sig bättre för körsång än för ensemblespel och att det är en anledning till att instrumentalspel förekommer mer sällan. Hade skolan valt att ge musikundervisningen resurser för halvklass, hade de t.ex. kunnat kombinera instrumentalspel med körsång i högre utsträckning. Läraren är väl medveten om målformuleringarna i kursplanen, men menar samtidigt att sången i sig kan ses som likvärdig med instrumentalspel:

Läraren: Men sång räknas ju som ett instrument också, det är det jag tänker kring bedömning, t.ex. det musikaliska uttrycket, improvisation. Men samtidigt, de här går i musikklass, det är klart att dom ska kunna spela fyra ackord på gitarr. Och väldigt många kan det, för många är ju intresserade och sitter hemma, eller går på kulturskolan och så. Och jag har ju också bedömt det, jag menar i 7:an jobbade vi med blues.

Intervjuare: Har du förändrat din undervisning med anledning av Lgr 11?

Läraren: Man kan väl säga kanske, jag tänker nog mer på att jag ska försöka få med alla moment, eftersom jag vet att vi sjunger mycket, och att vi har den här konsertverksamheten, så tänker jag på hur jag ska kunna väva in så mycket som möjligt i det här sjungandet.

Intervjuare: Är det för att det har blivit tydligare med betygsgränser?

Läraren: Ja, och att det blir mer och mer vanligt att, ja dels kraven på oss att vi ska prata om målen med eleverna, att de ska veta vad de ska kunna. Men också att föräldrar ifrågasätter mer, föräldrar har en större... ja de är pålästa, dom vet liksom... dom undrar varför eleverna inte får spela mer. Och eftersom vi har den här inriktningen mot körsång så tänker jag mer på hur jag ska få in de olika momenten. Och jag tycker faktiskt att, dels är det ju en utmaning så jag tycker det är lite kul på ett sätt, när jag har tid och tänka... det är roligt att tänka så tycker jag. Alltså, hur kan jag få in det nu i detta... just det här med improvisation eller komposition... Och det gör jag också ibland, men det blir ju lite en sån här dåligt-samvete-grej... nu vi måste göra det här också.

I utsnittet blir det tydligt att målstyrningen är central, liksom kravet att kommunicera vad som görs till både föräldrar och elever. Inställningen är dock att med utgångspunkt i Lgr 11 kan man nå de flesta av kunskapskraven för årskurs 9 med hjälp av sång, vilket också förefaller sannolikt med tanke på

musikklassens elever, där de flesta redan också är kunniga instrumentalister då de dessutom deltar i kulturskolans frivilliga instrumentalundervisning. Den lokala kontexten skapar med andra ord specifika möjligheter för specialisering i musikklasserna. Här ges en möjlighet för eleverna att fördjupa sina sångkunskaper, vilket i andra skolor förmodligen skulle ses som helt omöjligt med hänvisning till styrdokumentet där instrumentalspelet framstår som något väldigt viktigt.

Sammanfattande reflektion

Det har i flera decennier funnits tecken på att den lokala kontexten i musikundervisningen också påverkar musikundervisningens utformning (Ericsson, 2001; Lindgren, 2013). Faktorer som lärares och elevers musikpreferens, resurser och utrustning, upptagningsområdets sociala och kulturella struktur och skolans geografiska belägenhet etcetera har då spelat in, men även den decentralisering (Sundin, 1997) som skolan var föremål för i början av 1990-talet. Förändringen till en målstyrd skola har också haft stor betydelse för att lokala musikundervisningspraktiker med skiftande innehåll har kunnat växa fram. Exempelvis de vi har diskuterat här, två praktiker där innehållet framstår som helt olika men där samma mål anses kunna bli uppfyllda.

Oavsett om detta är görligt eller inte inställer sig en del frågor. En sådan är frågan om bredd kontra djup i undervisningen. Med ett smalt fokus får det förutsättas att förtrogenheten med den musik som undervisningen bygger på och en djupare dimension i lärandet kommer till stånd. Ambitionen torde också bli större om den musikundervisning som bedrivs överensstämmer med elevernas preferens. Med ett brett fokus minskar emellertid risken att vissa elever blir marginaliserade på grund av att deras preferens inte överensstämmer med musikundervisningens karaktär. Vidare tillgodoses en föreställning som är ganska utbredd bland lärare (Ericsson, 2006) om att grundskolans musikundervisning ska bilda en grund för vidare utveckling i olika riktningar och därmed bör vara bred.

Det finns också en likvärdighetsaspekt att ta hänsyn till i problematiken kring musikundervisning som har ett smalt fokus i någon riktning, en av kursplanernas uppgifter är ju att få till stånd en likvärdig undervisning. Det finns således argument både för djup och bredd i musikundervisningen. Och klart är att kursplanerna leder till olika tolkningar och att innehåll och form i undervisningen också är olika vid olika skolor.

Om man jämför Kpl 2000 med den nuvarande kursplanen, framstår det som om det var lättare att ha ett fritt förhållningssätt till innehållet i undervisningen med Kpl 2000 än det är nu. Lgr 11 är mera detaljerad och både det centrala innehållet och kunskapskraven verkar vara mera styrande, något

som bekräftas både i enkätstudien och i fördjupningsstudien. Postmoderna teoretiker (Lyotard, 1984), har talat om de ”stora berättelsernas eller betydelse-systemens fall” och att dessa ersatts av provisoriska och lokala ”sanningar”. Musikpedagogiska forskare (Ericsson, 2001, 2002; Sundin, 1997) har dragit en parallell till skolan som institution och dess decentralisering, som även har förutsatts producera lokala musikundervisningspraktiker med olika fokus. Frågan är om pendeln har börjat slå tillbaka och en uppstramning av den lokala friheten har börjat göra sig gällande inom skolan och därmed också inom musikundervisningen? Lgr 11 signalerar tydligt att en sådan uppstramning förväntas men det återstår att se hur stort genomslaget blir på skolor där en speciell tradition kanske har varit etablerad sedan många år.

6.8 Gemensam sång

I detta avsnitt lyfts sången i musikundervisningen fram mot bakgrund av att det i NU-03 konstaterades att sång i grundskolans årskurs 9 har kommit att få stå tillbaka till förmån för det instrumentala ensemblespelet. Ett av målen i Kpl 2000 för godkänt i årskurs 9 var att ”kunna använda sin röst i unison och flerstämmig sång”, vilket kan ses som en skarpare skrivning än formuleringarna i Lgr 11. Här formuleras kunskapskravet för betyget E i årskurs 9 på följande sätt: ”Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med viss säkerhet rytm och tonhöjd”. Sång är också i texten i kunskapskravet för årskurs 7–9 framskriven som utbytbar med att spela på något instrument i formuleringen ” Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre... ”.

Att sång fortfarande är eftersatt i dagens musikundervisning kan utläsas av både enkätstudien och fördjupningsstudien. Vid intervjuerna med lärare i fördjupningsstudien i årskurs 9 framkom att gemensam sång är det moment i undervisningen som ofta får stå tillbaka till förmån för ensemblespel. Vad som är anledningen är däremot svårare att ge ett entydigt svar på. I enkäten framkommer att en övervägande majoritet (77 procent) av eleverna i årskurs 9 har lärare som anger att ”flerstämmiga vokala uttryck” inte förekommer alls eller i ganska liten utsträckning i undervisningen i årskurs 7–9. Mot bakgrund av detta är det lite förvånande att enkätstudien visar att hela 87 procent av eleverna har lärare som samtidigt på en annan fråga svarar att de flesta elever ”kan delta i gemensam sång och med viss säkerhet följa rytm och tonhöjd”. Skulle detta kunna vara en annan anledning till att sången är eftersatt? Att lärare konstaterar att eleverna redan når målen i sång och att tiden därmed bättre behövs för instrumentalspel? Eller beror den knappa förekomsten av t.ex. arbete med vokala uttryck på att kursplanerna i dag är mer styrande och att formuleringarna kring sång är något nedtonade?

Övergripande bild av temaområdet

I fördjupningsstudiens skolor uppmärksammas sången endast i tre av de tio skolorna vid våra tre besök. Vid övriga sju skolor förekom ingen sång alls vid dessa tillfällen. Det är svårt att avgöra hur detta ska tolkas, men intervjuerna med lärarna och eleverna i dessa skolor signalerar att gemensam sång förekommer relativt sparsamt. I två av de tre skolor där sång är en framskjuten del i skolans vardag, förekommer dock inte sång som del i ensemblespel utan som fristående moment. Den ena är en kommunal skola med musikprofil, där musikklasser erbjuds från årskurs 4 och upp till årskurs 9. I dessa klasser inriktas undervisningen helt på körsång. Den tredje skolan, där sång förekommer som del i varje lektion, är en friskola med kristen profil. I den tredje skolan har läraren uppmärksammat att sången är eftersatt och har därför, i samband med forskarnas besök, vikt fyra lektioner i årskurs 9 specifikt åt kursplanens kunskapskrav ”gemensam sång”.

Några nedslag i musikundervisningen

Nedan följer en beskrivning och en diskussion av situationer med gemensam sång i tre skolor.

Gemensam sång i helklass, musikklass i kommunal skola

OBSERVATION

Det är några veckor kvar till Lucia och eleverna i musikklasserna vid denna skola övar inför den traditionella offentliga luciakonserten vid en av stadens större konsertscener. Läraren sitter bakom pianot när tjugofem elever i musikklassen årskurs 9 kommer in i klassrummet. Samtliga medför var sin pärm med körnoter. När alla intagit stolarna i halvcirkeln framför pianot säger läraren God eftermiddag 9G. Alla elever svarar i kör God eftermiddag XX (lärarens för- och efternamn). Läraren förhör sig om att alla sitter stämvis och lägger så ett ackord på pianot varpå alla elever reser sig upp. Under tio minuter följer så ett antal för körsammanhang traditionella uppvärmningsövningar. Under tiden eleverna sjunger ger läraren eleverna olika instruktioner, t.ex. ”mera text”, ”mer riktning på sången”, ”mer staccato” eller ”mera klang”. Alla elever ser mycket koncentrerade ut och klangen i deras röster och omfånget i deras register informerar om att de är vana sångare.

Därefter startar läraren en gehörsövning, där eleverna uppmanas att sjunga valfri ton, röra sig runt i rummet och bilda ackord med varandra. Hon nämner ofta elevernas namn och instruerar dem individuellt, t.ex. ”håll i tonen Adam” eller ”mera tenor Erik”, ”gör inga glissandon” eller ”var är tersen Mia?”. När uppvärmningen är klar markerar läraren med pianospelet att eleverna ska söka upp sin stol igen. Därefter fortsätter flera gehörsövningar, t.ex. att sjunga intervall

med hjälp av grundton och siffror. Eleverna verkar inte ha några problem med denna övning heller.

När övningarna är avklarade spelar läraren inledningen till Luciasången, uppmanar eleverna att ”hitta hållningen på stolen”, ger starttonerna för alla fyra stämmor och räknar in. Alla elever börjar sjunga Luciasången fyrstämmigt. Under tiden eleverna sjunger ber hon dem resa sig upp och börjar dirigera. Efter ett tag avbryter hon och ber dem börja om från början eftersom ”basstämman inte var riktigt med”. ”Men jag är ju ensam bas i dag”, säger en pojke. ”Okej, jag hjälper dig” säger läraren och sjunger med i basstämman några takter tills eleven har hittat sin stämma. Läraren dirigerar samtidigt som hon går runt i mitten av halvcirkeln, lyssnar intensivt på varje elev, kommenterar enskilda elever eller stämmor och sjunger med i respektive stämma då det behövs. Eleverna sjunger rent och rytmiskt, textar tydligt och får tillsammans fram en mycket vacker klang i rummet.

KOMMENTAR

Att sång i denna musikklass är något centralt och har hög status hos lärare och elever blir tydligt i denna sekvens. Mot bakgrund av att eleverna sökt, provats och valts ut i konkurrens för en plats i musikklass blir detta också självklart. Läraren är skicklig och rutinerad när det gäller att leda körsång och driver eleverna framåt, inte endast som grupp utan också som enskilda individer. Eleverna reagerar omedelbart på de kommentarer hon ger, såväl till hela gruppen som till enskilda elever. Sekvensen skulle kunna vara hämtad från en repetition i någon ungdomskör på högre nivå var som helst. Att det är musikundervisning i årskurs 9 avslöjas endast av lärarens inledande hälsning ”God eftermiddag 9G”.

I likhet med gängse körsångstradition är disciplinering viktigt. Ingen stör med ovidkommande prat, alla kommer i tid och har noterna med sig och tiden utnyttjas maximalt. Läraren styr allt som händer i klassrummet genom sin roll som körledare och med hjälp av sång, pianospel och dirigering. Samtliga elever visar stort intresse för att sjunga i kör och anstränger sig att göra så bra ifrån sig möjligt. De musikaliska begrepp som läraren använder sig av i sina uppmaningar till eleverna (staccato, klang, tenor, glissando etc.) verkar eleverna förstå av responsen att döma och de tycks tillhöra den vardagliga kommunikationen. Kunskapskravet för betyg A när det gäller sång i årskurs 9 (”eleven kan delta i gemensam sång och följer då med god säkerhet rytm och tonhöjd”) torde vara avklarat för länge sedan. Eleverna i denna klass ligger på en helt annan musikalisk nivå.

Gemensam sång i halvklass, friskola med kristen profil

OBSERVATION

Nio elever sitter i halvcirkel vänd mot ett digitalpiano i en liten men välutrustad musiksal. Efter att ha spelat gitarr tillsammans i 60 minuter är det nu 20 minuter kvar på lektionen. De är helt tysta och väntar på att läraren ska tala om vad som ska hända härnäst. Läraren delar ut ett papper till varje elev under tiden som hon säger ”Jag tänkte att vi skulle sjunga igenom denna sång som vi sjöng förra gången, som en liten avslutning”. När alla fått sina noter på sången, en trestämmig visa, ställer läraren flera frågor om antal takter, antal stämmor, tonart, notvärden etc. i sången. Eleverna räcker upp handen och får möjlighet att svara då läraren säger deras namn. De flesta ger ett korrekt svar. Därefter sätter sig läraren bakom digitalpianot, spelar ett förspel och uppmanar eleverna att sitta rakt på stolarna och sjunga tredje stämman på sången. Eleverna verkar sångvana och är fokuserade. Läraren berömmar dem och ber sedan pojkarna (fem stycken) att sjunga samma sak själva, vilket de gör med inlevelse och gott resultat.

Därefter ber läraren flickorna att ge pojkarna feedback på sin sång och de ger kommentarer om dynamik och text, vilket pojkarna uppmanas att tänka på då de sjunger samma sak ytterligare en gång. Därefter får flickorna sjunga och pojkarna lyssna och kommentera. Lektionen fortsätter med att övriga stämmor övas separat, läraren ger instruktioner som rör uttryck, text, frasering och dynamik. Slutligen delas eleverna upp i tre grupper och sjunger sången flerstämmigt. Läraren säger ”Bra, då sätter ni noterna på mitt notställ och så sätter vi oss ned”. Läraren och eleverna säger adjö till varandra och lektionen avslutas.

Följande lektionstillfälle ägnas delvis åt sång varvat med ensemblespel i olika instrumentgrupperingar. Vid det tredje tillfället då besök gjordes, ägnades hela lektionen åt sång i stämmor. Lektionen inleddes med kropps- och röstuppvärmning och avslutades med trestämmig sång och solosång på verserna för dem som ville, vilket de flesta valde att pröva. Sammantaget kan konstateras att dessa elever verkade intresserade av att sjunga och några av pojkarna visade ett extra starkt intresse. Läraren berättade efter lektionen att en av dem har framfört ett önskemål om att få sjunga solo vid skolavslutningen i kyrkan.

KOMMENTAR

Trots att klasserna inte är stora i denna skola, sker musikundervisningen ändå i halvklass. Detta kan vara av pragmatiska skäl, musiksalen är liten och rymmer inte så många, men den främsta anledningen är förmodligen att skolan tar fasta på ämnets centrala innehåll och de förutsättningar som krävs för att bedriva undervisning i enlighet med kursplanen. Sång förekommer ofta, t.ex. varje onsdag vid morgonbönen.

Läraren berättar i intervjun att musiken har hög status på skolan och eleverna uppger också själva att de spelar och sjunger på fritiden, i kyrkan eller

i andra sammanhang. Att sjunga verkar vara något självklart och naturligt i denna klass. Varken läraren eller eleverna signalerar att det skulle vara något svårt eller pinsamt, alla elever sjunger ut och följer lärarens instruktioner. Kvaliteten på sången är varierande, men alla verkar vilja arbeta för att nå högre kvalitet och med hjälp av lärarens metoder och svängiga pianoackompanjering, lyckas de också under en lektion sjunga trestämmigt med gott resultat, trots att de endast är nio till antalet. Den lilla musiksalens intima känsla, att alla sitter eller står nära varandra och därmed också hör varandras röster väl, medverkar med all sannolikhet också till detta.

Gemensam sång i halvklass, kommunal skola

OBSERVATION

Läraren står vid scenkanten i den stora aulan, som är skolans musiksal, och iakttar eleverna som droppar in en efter en. Flera är sena och lektionen startar först tio minuter efter utsatt tid då tio elever är på plats i den stora aulan, flickorna på första stolsraden och pojkarna på andra, några bredvid varandra och andra utspridda. Alla pratar och fingrar förstrött på sina mobiltelefoner. Läraren ställer sig framför dem och meddelar att de nu ska ägna de tre följande musiklektionerna åt sång, varpå eleverna tystnar. Hon säger att de ska börja med att sjunga upp, förklarar varför man bör sjunga upp innan man sjunger. Under fem minuter gör hon olika rörelser med kroppen som eleverna följer under tiden de skrattar, knuffas och pratar med varandra. Akustiken i aulan gör att det blir svårt att höra vad läraren säger.

Därefter berättar läraren om sångstöd och andning och hur det fungerar när man sjunger. Vi ska börja med en övning som heter Väderkvarnen, och då får man se till så att man inte slår till sin kompis. Hon svänger med armen och ljuder på ett s. Eleverna härmar. Var det jobbigt? Ingen svarar. Därefter fortsätter röstuppvärmningsövningarna med läraren bakom pianot på scenen och eleverna sittande i stolsraderna. Varje övning avbryts med instruktioner om varför övningarna är bra. Trots att eleverna gör övningarna halvhjärtat och skrattar lite generat, säger läraren hela tiden ”bra”.

När 15 minuter av lektionen har gått delar läraren ut texten till Only you, frågar om de känner igen låten som de sjöng i årskurs 7, sätter sig bakom pianot, sjunger och kompar och ber eleverna sjunga med. Alla flickor och merparten av pojkarna sjunger med, men sången är svag och det är mest lärarens sång som är möjlig att urskilja. Några av pojkarna sjunger starkare och med viss inlevelse. Andra är tysta och har rullat ihop texten till ett rör som de i stället lite svagt trummar med mot stolen eller ryggen på någon kamrat framför, men så snart läraren tittar åt deras håll rör de dock på munnen och simulerar att de sjunger. Ta i lite, säger läraren, varpå alla en kort stund sjunger starkt innan de återigen återgår till att sjunga svagt. ”Bra hörrni, jätteroligt.” ”När slutar vi

denna lektionen?” frågar plötsligt en av eleverna. ”Klockan två, orkar ni lite till?”

KOMMENTAR

Även i denna skola sker musikundervisningen i halvklass, vilket förstås är fördömligt med tanke på ensemblespel men mindre lyckat när det gäller sång i denna klass. När det gäller de fyra sångtillfällena som förläggs i årskurs 9 skapar upplägget med halvklass en situation som försvårar för såväl läraren som eleverna. Med tanke på att eleverna i denna klass dessutom är relativt få och ovana vid att sjunga, blir halvklassundervisning extra olämpligt. Under lektionen blir det uppenbart att de tio eleverna inte har sjungit särskilt ofta i skolan och därmed blir oförmögna att sjunga annat än med svag röst eller så sjunger de alls. Undantag utgörs av två av pojkarna som sjunger stundtals med mycket starka röster. Eftersom detta inte kommenteras av vare sig övriga elever eller läraren, kan det förklaras av att pojkarna antingen har stort handlingsutrymme i klassen, att de är intresserade av sång eller att de siktar in sig på högt betyg i musik.

Att undervisningen är förlagd till skolans aula, som rymmer flera hundra elever, kan också tänkas medverka till en osäkerhet hos dessa få elever som dessutom sitter utspridda i salen och med läraren vid pianot på den upphöjda scenen. (Vid det andra sångtillfället verkade det som att läraren uppmärksammat dilemmat och lät därför eleverna stå och sjunga i en klunga på scenen, runt henne själv och pianot, vilket skapade en något mer gynnsam utgångspunkt. Dock medverkade detta till att några av eleverna i stället gavs möjlighet att göra sig mindre synliga genom att ställa sig längst bak i klungan eller bakom de instrument som fanns placerade på scenen). En mer flexibel lösning med halvklass och helklass utifrån vilken aktivitet som är planerad hade förmodligen varit mer relevant.

Läraren intar hela tiden en mycket positiv attityd till elevernas prestationer. Hon ger dem beröm och konstaterar att det är ”jätteroligt”, detta trots att flera av eleverna inte visar något särskilt intresse och inte sjunger alls. Samtidigt signalerar hennes kommentarer till eleverna att hon utgår från att sång är något som de egentligen inte alls är intresserade av. Frågor som ”var det jobbigt” och ”orkar ni lite till” ställs då och då under lektionen. De kropps- och röstuppvärmningsövningar som läraren förevisar och ber eleverna följa, utförs med minsta möjliga marginal av eleverna. Utan protester gör de alla rörelser och ljud, dock utan märkbart engagemang och intresse, vilket skulle kunna tolkas som att de ser denna uppgift som en del i kursen och som något man måste göra för att få godkänt betyg i musik. Detsamma kan tänkas gälla för de elever som inte sjunger mer än då läraren tittar åt deras håll.

Läraren uppgav också vid intervjun att vid lektionen veckan före detta tillfälle, hade hon en detaljerad genomgång av betygskriterierna för denna klass,

vilket stödjer antagandet om att betygen är starkt styrande vid detta sångtillfälle. Man kan också diskutera upplägget och organiseringen av sångtillfällena. Vad betyder det att sång här uppfattas som ett enskilt moment i kursplanen i stället för ett moment som integreras i den övriga verksamheten? Hade eleverna visat större intresse för sång om de sjungit i samband med ensemblespel eller kanske mera kontinuerligt under lektionerna men i kortare intervall? Läraren uppger dock i intervjun att hon tidigare integrerat sången i ensemblespel men att detta inte gav något bra resultat, då eleverna behöver fokusera så mycket på instrumentet. ”Jag får inte med dom på det liksom, jag kände att inte det har gått bra. Så nu tänkte jag att nu ska jag prova och i stället bara ta sång, bara det kunskapskravet.” Kanske skulle det vara mer relevant att sprida ut sångmomentet över hela årskursen i stället för att avsätta fyra på varandra följande lektioner? Om det låg utspritt kanske eleverna skulle känna sig mer vana vid att sjunga och därmed också mer bekväma.

Eleverna om sång i skolan

Måluppfyllelsen när det gäller gemensam sång i de tre klasserna ser oerhört skiftande ut. Musikklassens sång ligger på en mycket hög nivå, medan sången i halvklass i den kommunala skolan knappast når upp till kursplanens lägsta kravnivå. Att jämföra gemensam sång i dessa tre klasser utan att ta hänsyn till specifika bakgrundsfaktorer och förutsättningar låter sig dock inte göras. Förutsättningarna skiljer sig betydligt vid de tre skolorna.

Eleverna i musikklassen har själva valt att söka sig till profilklass av för att sjunga. Dessutom har de kvalificerat sig för att få en plats i musikklass utifrån sin sångröst. Därmed har de också fått bekräftat att de är goda sångare redan från start, något som förstås är gynnsamt för deras möjlighet att utvecklas ytterligare. Merparten av eleverna har dessutom gått i musikklass sedan årskurs 4, vilket innebär att de haft körsång på schemat flera dagar i veckan i fem och ett halvt år.

Eleverna i den fristående skolan med kristen profil har också sökt till sin skola genom att göra ett aktivt val, vilket bekräftas av elevintervjun. De säger i intervjun att de vid detta val var medvetna om skolans profil och att musik är framträdande vid olika högtider, morgonsamlingar etc. Dock säger de elever som intervjuas att de inte valt denna skola för dess kristna profil, utan för att den har gott rykte och är en ”snäll” skola, här förekommer ingen mobbning, undervisningen är bra och alla vet att som elev vid denna skola når man ett bra resultat. Flera uppger dock att de musicerar i kyrkan eller kulturskolan på fritiden. Läraren uppger också i intervjun att den kristna profilen skapar en bra grund för musikämnet, då sången förekommer dels i samband med den dagliga klassvisa morgonbönen, dels vid den veckovisa skolgemensamma

morgonbönen. Vid den veckovisa morgonbönen är musikläraren och ett antal av skolans elever särskilt aktiva musikaliskt som ”försångare” i psalmer, visor och lovsånger.

Eleverna i skola nummer tre säger däremot i intervjun att de inte har något större intresse för musik, mer än att de lyssnar mycket på musik i sina mobiltelefoner. De har heller inte sjungit särskilt mycket under åren på högstadiet, vilket förklarar deras betydligt sämre förutsättningar att prestera ett gott resultat. Att sångtillfällena dessutom sker i halvklass kan också ses som en försvårande omständighet för just dessa elever, liksom det faktum att sång inte är något prioriterat vid denna skola.

Med de tre exemplen illustreras hur olika sång i skolan kan gestaltas mot bakgrund av skiftande förutsättningar. Det verkar som att sång kräver en särskild satsning för att kunna upprätthållas som ett centralt innehåll i musikundervisningen under elevernas hela grundskoletid. Att se sång som en naturlig del i ensemblespelet verkar vara knepigare att få till. Det kan spekuleras i varför. En av lärarna uppgav i intervjun att eleverna behöver koncentrera sig på instrumentalspelet och att integrera sång gör det svårare för dem att spela. Kanske finns också en underliggande idé hos lärarna om att sång inte är lika populärt bland eleverna som att spela i pop- och rockensemble? I intervjuerna med eleverna i en av de övriga klasserna utspann sig följande diskussion, den kan tyda på att så är fallet:

Intervjuare: Ni har inte sjungit något under de här gångerna då jag besökt er. Varför?

Pojke 1: Man behöver inte sjunga om man inte vill.

Flicka 1: Vi sjunger bara inför skolavslutningar.

F 2: Man får välja om man vill sjunga eller inte när vi spelar.

F 1: Är det ingen som vill sjunga ställer sig läraren och sjunger.

F 3: Men du sjöng ju, inför någon skolavslutning? (pekar på pojke 2).

P 2: Nej det gjorde jag inte.

F 3: Jo det gjorde du, det kommer jag ihåg.

P 2: Men jag stod ju för f-n längst bak, jag sjöng inte.

F 3: Men i alla fall på genrepet här så sjöng du ju i mik.

P 2: Ja, en gång i så fall.

F 3: Ja men ändå...

P 2: En gång ja.

F 3: Ja men du sjöng i alla fall.

Intervjuare: Men är det skämmigt eller vad är det fråga om?

F 1: Jo men typ alla skrattar och så.

P 2: Ja det klart att det är skämmigt.

F 2: Ja om man inte kan sjunga så är det ju det.

P 2: Fast man vet ju inte om man kan för ingen har ju sagt nåt... och så vill man inte riskera vad dom andra tycker, tänk om dom tycker att man är värdelös.

F 1: Ja tänk om dom ger blickar till varandra och bara...

P 2: Ja fy f-n, då vill man inte fortsätta sjunga.

(alla skrattar)

Citatet visar att eleverna uppfattar att sång inte är något obligatoriskt, som elev får man får välja om man vill sjunga eller inte. Eleverna uttrycker också att sång endast förekommer vid vissa speciella tillfällen som skolavslutningar. Exemplet från denna skola illustrerar en elevsyn på sång i skolans musikundervisning, men vid övriga skolor framställs sång på andra sätt. Det finns alltså mycket olika syn på sångens position och upplägg i undervisningen hos olika lärare. Vid ytterligare en annan av skolorna i studien likställdes sång med ett instrument i ensemblespelet. Om en elev sjöng så behövde hon eller han inte spela samtidigt. Vid denna skola nämndes inte kursplanens skrivningar om ”gemensam sång”, i stället framställdes sång som ett instrument bland andra.

Konceptet hade hämtat inspiration från den sammansättning av funktioner som vanligtvis finns inom rock- och popgrupper med trummor, elbas, elgitarr, keyboard och sång. Denna undervisning bedrevs i helklass på upp till 30 elever, varvid 10–15 elever kunde sjunga samtidigt. Genom att denna musikundervisningskultur var väl inarbetad sedan många år hade sångarna hög status och var en slags frontfigurer i gruppen och det var även attraktivt för pojkar att sjunga. Sedan hör det till saken att det verkade finnas elever i sånggruppen som valde att sjunga eftersom det inte behövdes samma arbetsinsats som att lära sig spela ett instrument och att dessa kunde fungera lite i skymundan av de bärande rösterna. Detta musikundervisningskoncept diskuteras vidare under rubriken Ensemblespel.

Sammanfattande reflektion

Sammantaget visar exemplen från fördjupningsstudien att sång i musikundervisningen har olika upplägg som är intressanta att reflektera över avseende relevans, effektivitet och funktion. I detta avsnitt har flera möjligheter diskuterats som kan ställas mot varandra. Det är således intressant att reflektera över både vinster och problem med ett upplägg där elever idkar ensemblespel utan sång eller med läraren som sångare i förhållande till ett upplägg med ensemblespel där sången betraktas som ett instrument med en given funktion i ensemblen. Det är också angeläget att fundera över om sång ska ligga som ett separat arbetsområde eller om det ska portioneras ut kontinuerligt i undervisningen. Vidare är det angeläget att fundera över aspekter som sång i helklass eller i halvklass. Vilka fördelar och nackdelar kan ses beträffande hur undervisningen

organiseras? Slutligen tangerar diskussionen om sången i musikundervisningen ovan problematiken kring bredd och djup i undervisningen, något som även diskuteras under rubriken Specialiserad musikundervisning.

6.9 Digitala redskap

Den musiktekniska utvecklingen, i kombination med den ökade tillgången till musikaliskt utbud, är något som skolan har att hantera som ett villkor för musikundervisningen i dag. Men trots att också datorer och digitala instrument förordats i läroplanen alltsedan Lpo 94, visar forskning att den svenska skolans musikundervisning i alltför låg utsträckning anpassats efter den digitala utvecklingen (Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Danielsson, 2012). Detta trots att forskning också visar att barn och ungdomar kan skapa musik med digitala verktyg (Folkestad, 1996; Lagergren, 2012; Nilsson, 2002; Lundberg Vesterlund, 2001), liksom att även musikdatorspel som Garage Band kan bidra till ett visst musikaliskt lärande? (Ideland, 2011).

I NU-03 uppgav 54 procent av eleverna i årskurs 9 att de aldrig använde datorn under musiklektionerna. I NÄU-13 uppgav en något mindre andel, 47 procent, av eleverna i årskurs 9 samma svar. Enligt enkätstudien har också en minoritet av eleverna i både årskurs 6 (18 procent) och årskurs 9 (23 procent) lärare som uppgav att eleverna i stor utsträckning använder digitala verktyg för musikskapande, ett av ämnets centrala innehåll. Ett skäl till att utvecklingen gått långsammare i Sverige än i övriga västvärlden är att svenska musiklektörer anser sig vara obekväma med digital teknik (Strandberg, 2007), något som också framkommer i enkäten där lärare efterfrågar kompetensutveckling inom området. Ytterligare en förklaring till att området utvecklats svagt i Sverige är att lärarutbildningen i musik inte har tillhandahållit denna typ av kunskap i tillräckligt hög utsträckning. Lärare ser också fortbildning, liksom uppdaterad utrustning i klassrummen, som svårt att uppnå (Strandberg, 2007).

Samtidigt visar en ny studie kring skärnkulturer i skolan (Scheid & Strandberg, 2014; Olsson, 2014) att musiklektörer är positiva till att använda digital teknik. Viss digital teknik används också i musikundervisningen, dock främst genom att man utnyttjar nätet för att söka information om såväl musikaliskt och musikdidaktiskt material som mera orienteringsbetonat sådant, exempelvis information om kompositörer, artister och musikgenrer. I observationer och intervjuer med musiklektörer och elever i musikundervisningen i årskurs 9 i 13 skolor framkom att olika typer av digitala verktyg också stimulerar musicerandet i skolan (Scheid & Strandberg, 2014). Det kan handla om att via olika online-musiktjänster i klassrummet ge elever möjlighet att påverka lektionernas musikaliska innehåll eller att ge dem möjlighet att offentliggöra sina produktioner via t.ex. Youtube eller skolans webbplats. Scheid & Strandberg (2014) kunde också

i sin studie se att integreringen av digital teknik resulterat i en arbetslättning för musiklärarna, då nätet erbjuder ackordtabeller, tabulaturer och texter, liksom videor med instruktioner hur man hanterar olika instrument.

Övergripande bild av temaområdet

Vid de tre besöken i vardera av fördjupningsstudiens tio skolor förekom digital teknik endast för att söka information, leta upp musik, ackord och sångtexter till låtar, lyssna på musik på Spotify eller Youtube eller spela in det egna musicerandet i klassrummet. Vid en av skolorna använde musikläraren exempelvis en musikvideo med artisten Avicii, hämtad från Youtube, i syfte att få igång ett samtal kring musik, artister och musikaliskt framförande. I den sångprofilerade musikklassen använde eleverna sina mobiltelefoner för att spela in musikläraren när hon förebildade körstämmorna. I andra skolor användes musik hämtad från Spotify som bakgrund vid klassrumsmusicerandet.

Datorn som musikproduktionsredskap var däremot obefintlig under de tre besöken vid skolorna. Vid vissa av skolorna uppgav dock lärarna att eleverna tidigare hade använt musikdatorprogrammet Garage Band eller någon skolapp som verktyg någon enstaka gång i samband med musikskapande moment. Denna typ av verksamhet var dock inte något som eleverna sade sig uppskatta i särskilt hög utsträckning, vilket följande utsaga illustrerar: ”Det var trist, för det var ett dåligt program. Funkade inte. Vi fick bara klippa in delar från olika låtar.” Lärarna medger också i intervjuerna att det inte är helt oproblematiskt att arbeta med digitala verktyg i samband med musikkomposition. Lärarna i fördjupningsstudien uttrycker att trots att de flesta elever har egna datorer är det inte helt enkelt för dem att skapa någon musik med hjälp av dessa.

Lärare: Det är enklare, roligare och bättre att skapa och spela med riktiga instrument.

Frågan om digitala redskap i undervisningen ställs också i relation till skolans budget. Så här uttrycker sig en lärare vid en av skolorna:

Dom använder ju sina telefoner och spelar in sina stämmor. Men man skulle ju kunna jobba med det i komposition, att sjunga in olika saker, en loop eller... och filma varandra eller jobba med musikprogram. Men det är ju en ekonomisk fråga. Skolan har inte råd att köpa in musikprogram och sådant.

Andra menar att bedömningen blir komplicerad då man som lärare inte har samma koll som vid arbete med akustiska instrument på vem som gör eller vad som görs med hjälp av datorerna. I citatet nedan uttrycker en lärare ett pro-

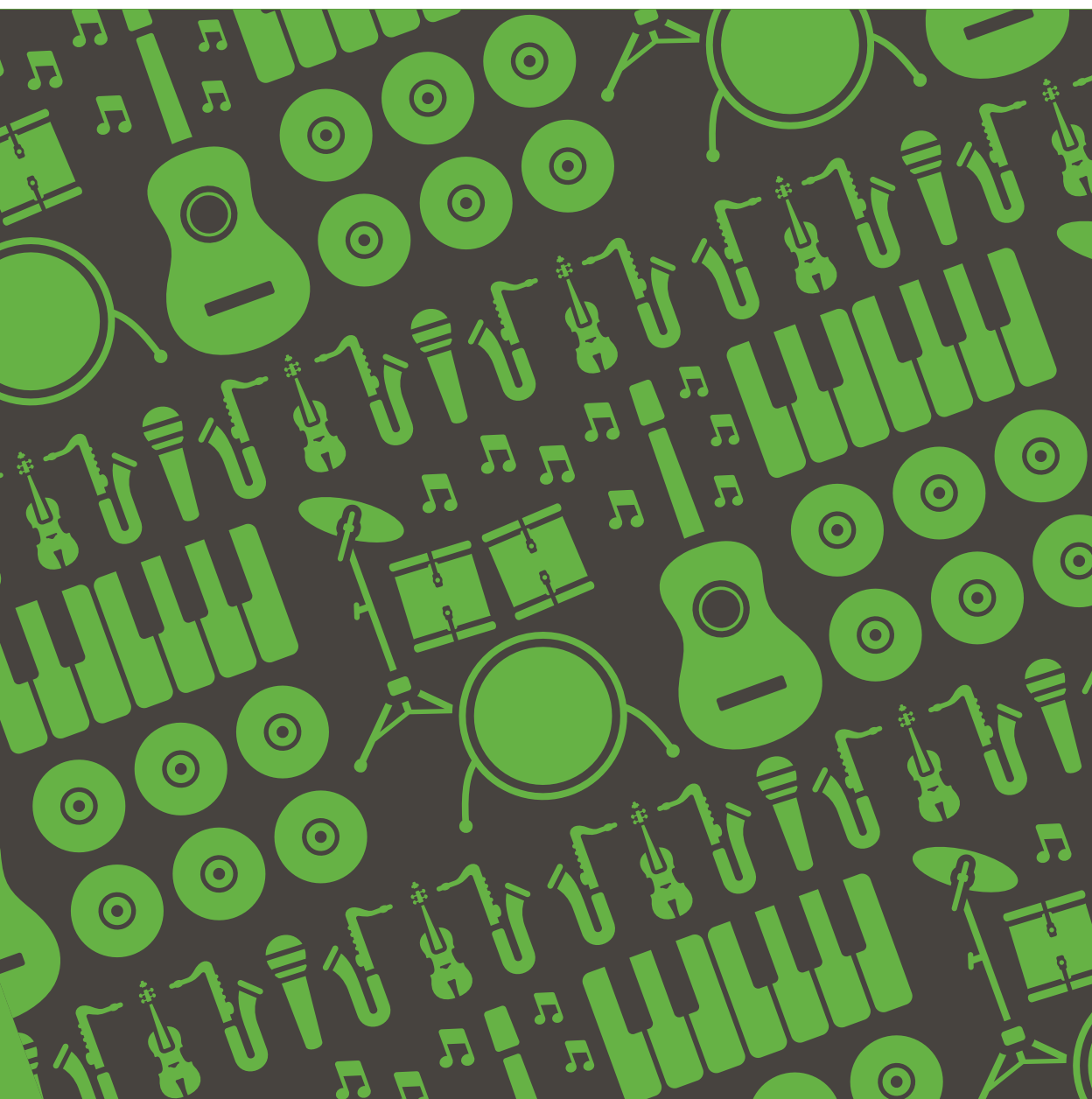
blem med korta musiksekvenser enkelt kan åstadkommas med hjälp av enkla klipp-och-klistra-funktioner på datorn, vilket denna lärare dock inte ser som musikskapande:

För E ska de ha en idé på 10 sek om de spelar på ett akustiskt instrument. Spelar de på datorn så vill jag ha åtminstone en minut, för jag menar att en klipp-och-klistra-snutt är ju 10 sek och då kan du ju liksom inte säga att det här har jag gjort. Det funkar inte. Och det är svårare.

Sammantaget visar fördjupningsstudien, liksom enkäten, att digital teknik fortfarande används i begränsad omfattning och då främst som verktyg för att hämta ljudande eller textbaserat material att använda i undervisningen. En förklaring till att exempelvis digitalt musikskapande inte förekommer vid de besökta skolorna är att musiklärarna inte har den kunskap som krävs för att undervisa inom området, något som de uppger i intervjuerna, liksom att en stor andel av dem vill ha kompetensutveckling inom området enligt enkäten. För att undervisa i digitalt musikskapande krävs lärare som är väl förtrogna med hur operativsystem, mjukvara och annan teknisk utrustning fungerar.

En lärare inom det musikdigitala området får också en något annan funktion än den gängse då metoder och kunskapsideal inom det nya området skiljer sig från den traditionella musikundervisningens tradition med mästare och lärling (Gullö, 2010). Flera forskningsstudier visar också hur kunskaps-synen och lärarrollen förändras när digitala resurser införs i klassrummet – oavsett ämne (Lantz-Andersson & Säljö, 2014). Eftersom musiktekniken är i ständig och snabb utveckling är det också svårt för en musiklärare att hålla sig uppdaterad inom området (Vinge, 2014b). Det finns dock goda exempel på hur digitala verktyg kan involveras i musikundervisningen och även förändra själva innehållet i stället för att endast bli ett nödvändigt komplement (Vinge, 2014b).

KAPITEL 7. Avslutande diskussion



7. Avslutande diskussion

I det här kapitlet lyfter vi först fram några teman vi ser som angelägna att diskutera utifrån utvärderingens resultat. Efter det riktar vi blicken framåt mot en ny möjlig ämneskonception.

7.1 Några angelägna diskussionsteman

I denna rapport har ett flertal stora och komplexa frågor om musikundervisningen lyfts fram mot bakgrund av resultat från enkätstudien och fördjupningsstudien. Följande teman anser vi med utgångspunkt i utvärderingens resultat är speciellt angelägna att diskutera och analysera djupare:

- Faktorer som påverkar elevernas kunskapsutveckling
- Karaktären på musikämnet såsom den framträder i utvärderingen
- De preciserade kunskapskraven i Lgr 11 och dess påverkan på undervisningens inriktning
- Lärarnas ämneskonception i utvärderingen

Faktorer som påverkar elevernas kunskapsutveckling

I de olika teman som utkristalliserades i fördjupningsstudien och som diskuterats ovan framkom en del aspekter som kan antas ha betydelse för elevers kunskapsutveckling. Dessa är innehållslig bredd respektive innehållsligt djup, elevers förkunskaper, progression i undervisningen, elevers intresse för musikämnet, nivågruppering samt lärarledd undervisning. Sådana faktorer påverkar vilken typ av kunskap eleven tillägnar sig och vilka förutsättningar som finns för kunskapsutveckling inom ramen för musikämnet.

Bredd eller djup?

Frågan kring bredd eller djup i musikundervisningen har genom åren ofta diskuterats i olika sammanhang. Musiklärare måste göra avvägningar kring innehållet i undervisningen med avseende på flera faktorer (Lilliedahl, 2014). Styrdokumenten är naturligtvis den viktigaste, men fördjupningsstudien visar att tolkningarna av dessa kan variera ganska mycket mellan olika lärare. Sålunda spelar även andra faktorer in som är kopplade till situationen på skolan, den tid som står till förfogande för undervisning är en sådan och lärares och elevers preferens är en annan (Ericsson & Lindgren, 2010; Hanken & Johansen, 1998; Sandberg, 1996). Den ämneskonception som läraren ansluter sig till är ytterligare en. Bör musikundervisningen ha en allmänbildande karak-

tär eller är själva musikupplevelsen och förmågan att uttrycka sig via musik det primära? Bör musikundervisningen i första hand vara ett forum för personlighetsutveckling och socialisation?

Olika ämneskonceptioner kan förverkligas med olika innehåll och om faktorer som upplevelse, estetiskt uttryck, personlighetsutveckling och socialisation ses som centrala kan mycket väl ett smalt fokus betraktas som legitimt. Trots att skrivningarna i Lgr 11 har stramats åt i jämförelse med Lpo 94 är de så pass öppna att det finns utrymme för läraren att med utgångspunkt i sin egen uppfattning om en bra musikundervisning sätta prägeln på verksamheten, inom vissa ramar.

I fördjupningsstudien förekommer också olika sätt att förhålla sig till djup och bredd. Musicerande i populärmusiktraditionen framstår som en central aktivitet i musikundervisningen på de flesta skolor, vilket skulle kunna uppfattas som att ett fokus på djup var förhärskande. Det finns emellertid även inom en och samma genre möjlighet att premiera både bredd och djup. Detta kan exempelvis yttra sig i om eleverna förutsätts behärska de flesta av musikinstitutionens instrument hjälpligt eller om de har möjlighet att välja ett specifikt instrument som de kan koncentrera sig på. I enkätstudien framom att en överväldigande majoritet av eleverna hade lärare som ålade eleverna att spela flera instrument. Argument för en sådan hållning har studerats i ett forskningsprojekt om lärarideologier och diskurser (Ericsson, 2006) där lärarna i intervjuer angav olika skäl till att eleverna inte hade möjlighet att fokusera ett instrument. Ett argument var att det inte fanns någon anledning att fortsätta spela ett instrument som eleven behärskade eftersom det var mera relevant att lära sig något nytt. Ett annat var att grundskolans uppgift var att fungera som en bas där eleverna kom i kontakt med olika instrument. Först när man hade provat vad som fanns tillgängligt, kunde ett val ske.

I fördjupningsstudien fanns båda förhållningssätten representerade i varierande grad. Det fanns kontexter där någon av varianterna var genomförd fullt ut, men det fanns även mellanting där eleverna hade möjlighet att i viss utsträckning styra sitt val. En problematisk aspekt när det gäller specialisering på ett instrument är att det kan vara flera elever som vill spela samma instrument, men att en fördelning måste göras för att det ska bli en ensemble. En annan aspekt är att vissa instrument är starkt könskodade och att en könsstereotyp fördelning på instrument kan motverkas om eleverna inte får specialisera sig. Det som kan antas gå förlorat vid en styrning är autenticiteten. Att ”spela på riktigt” (Scheid, 2014) är ett uttryck för detta. Det informella lärandet i rockbandet har under de senaste två decennierna etablerat sig som en eftersträfvärd modell för institutionellt musikaliskt lärande (Ericsson, 2001, 2002; Folkestad, 2006; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Green, 2005; Lindgren & Ericsson, 2010). Ett lärande enligt denna modell förutsätts

knyta an till elevers vardagsliv i ökad utsträckning och därmed göra musikundervisningen mera attraktiv. I början av denna utveckling fanns en kritik både från kulturanalytisk och musikpedagogisk synvinkel (Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1988; Fornäs, 1996; Brändström, 1996). Man menade att rockmusiken på grund av ideologiska aspekter var svår att inordna i institutionellt lärande. Så har emellertid skett, om än på bekostnad av en transformering²³ och hybridisering²⁴ (Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Lindgren & Ericsson, 2010). I dag problematiseras i forskning denna strävan efter autenticitet i musikundervisningen även mot bakgrund av frågor om musikaliska kvalitetsuppfattningar och bedömning (Olsson, 2010; Zandén, 2010).

Det finns ytterligare ett sätt att betrakta djup i förhållande till bredd. Undervisningen kan läggas upp tematiskt i arbetsområden eller fokusera på en enda aktivitet. I två av fördjupningsskolorna gjorde man det senare. I den ena var aktiviteten uteslutande ensemblemusicerande i rock- och popgenren och i den andra körsång. Lektionerna hade karaktären av repetitioner där olika låtar och musikstycken studerades in och samma mönster på lektionerna återkom under alla läsåren. Progressionen innebar en gradvis ökande kompetens att spela eller sjunga. I de andra fördjupningsskolorna var undervisningen mera tematiskt uppbyggd vilket öppnade för ett bredare innehåll där visserligen också musicerandet var centralt, men där det ägde rum inom ramen för ett tema där redovisningsformen inte nödvändigtvis var klingande musik och där det också fanns andra inslag, exempelvis faktasökande.

Otvivelaktigt är det så att ett smalt och djupt fokus i musikundervisningen ökar elevernas kompetens inom just detta område. Om en elev spelar samma instrument varje musiklektion under flera års tid får denna elev en förtrogenhet med instrumentet som inte är möjlig att få med mindre tid till förfogande. I fördjupningsstudien var det också uppenbart att klasser som ägnade mycket tid åt ensemblespel var säkrare på sina instrument, hade större förtrogenhet med musikterminologi, kunde repetera utan lärarledning i större utsträckning och hade en större kreativitet vad det gällde arrangering av musiken. Detta gällde även i en klass där så gott som ingen av eleverna musicerade på fritiden eller hade tillgång till instrument hemma. Naturligtvis var inte nivån lika hög som i klasser där eleverna hade gedigna förkunskaper, men det visar ändå att det är möjligt att lära sig spela acceptabelt inom ramen för skolans musikundervisning, om detta prioriteras. Men det fordrar att en hel del annat innehåll

23. I en skolkontext kan musikens karaktär, autenticitet och innebörd förändras genom att den blir underkastad institutionella premisser.

24. Genom att musiken omsätts i en skolkontext och därvid blir underkastad institutionella premisser kan dess karaktär, autenticitet och innebörd anta en ny skepnad som är influerad både av dess ursprungliga kontext och skolkontexten.

väljs bort eller endast fragmentariskt berörs i avsikt att täcka in alla aspekter av Lgr 11.

En undervisning med ett smalt fokus kan också vara tveksamt ur demokratisk synvinkel. Vissa elever är kanske inte intresserade av den typ av musik som är utgångspunkt för undervisningen eller den undervisningsform som är förhärskande. Dessa kommer då inte till sin rätt trots att de kanske generellt har ett stort intresse för och kanske även kompetens inom musik. Det fanns exempelvis elever i fördjupningsstudien som ifrågasatte meningen med att lära sig spela ett instrument när de inte hade för avsikt att fortsätta spela, varken på fritiden eller efter skoltiden.

Förkunskaper

Kunskaper i musik som eleverna tillägnat sig på fritiden har stort inflytande över elevernas resultat i musikundervisningen. Hälften av eleverna angav i enkätstudien att deras musikaliska lärande var en kombination av lärande i skolan och lärande på fritiden och i fördjupningsstudiens gruppsamtal med eleverna var svaren huruvida de musicerade på fritiden ganska blandade, utom möjligtvis vid profilskolor eller klasser där musik var en framträdande aktivitet. Här fanns en hel del som uppgav att de musicerade på fritiden. Många elever hade spelat tidigare men av olika anledningar tröttnat och det fanns också ofta instrument hemma som ingen spelade på. Intervjustudien gav således en ganska splittrad bild där vissa elever framstod som mycket musikaliskt aktiva på fritiden men där också många antingen hade tappat intresset eller aldrig intresserat sig för att spela något instrument eller idka någon annan aktivitet som hade med musik att göra.

I observationsstudierna framgick emellertid tydligt att de elever som hade förkunskaper kunde göra sig gällande i undervisningen på ett helt annat sätt än de andra. Det fanns exempelvis elever som tog på sig uppgiften som repetitionsledare vid ensemblespel i smågrupper, en uppgift som i vissa grupper kunde fungera, men i andra skulle visa sig övermäktig. Huruvida det lyckades eller inte berodde mycket på färdighetsnivån hos de andra eleverna i gruppen. Det fanns även elever som stöttade och instruerade sina kamrater med färdighetsträning på exempelvis gitarr eller keyboard. Under observationerna iaktogs också situationer där elever som behärskade något av musikinstitutionens instrument väl, spelade inför kamraternas beundrande blickar. Dessa elever hade genomgående en framträdande position i musikundervisningen och bar även upp musicerandet både med sina spelmässiga insatser och genom att de fungerade som instruktörer och ledare. Vid ett par av fördjupningsskolorna var också andelen elever med kunskaper tillägnade utanför skolan stort och vid dessa skolor kunde undervisningen ligga på en nivå som var betydligt högre än vid de andra.

Det bör naturligtvis betraktas som positivt med elever vars förkunskaper är så goda att undervisningen kan ligga på en hög nivå, men det förtjänar också att problematiseras ur ett likvärdighetsperspektiv. De elever som har goda förkunskaper i musik har ofta en stark musikalisk identitet och kommer ofta från hem där musik har hög status, elever med svag musikalisk identitet kommer från hemmiljöer där musik har låg status (Hellgren, 2011). I intervjuerna anger en del elever att de deltagit i kulturskolans verksamhet eller haft privatlärare i något instrument. Det finns också elever som uppger att de får hjälp hemifrån av föräldrar som är musiker och att de har tillgång till olika typer av instrument. De elever som i intervjuerna säger sig ha sådana förutsättningar ligger också på en klart högre nivå under de observerade lektionerna. Å andra sidan finns elever och även hela elevgrupper som aldrig har funderat över om de skulle delta i kulturskolans verksamhet eller lära sig spela ett instrument under någon annan form. Det finns också elever, ofta från denna grupp, som säger att musikutövande inte har någon status i hemmet. I ett ämnet musik framstår det för vissa elever som speciellt svårt att enbart tillägna sig kunskaperna i musikundervisningen, åtminstone när det gäller aktiviteter som bygger på färdighetsträning. Detta för att kontinuerligt övande krävs för att kunna behärska ett instrument någotsånär. Utan instrument att öva på hemma kan det vara svårt att med en lektion i veckan lära sig spela acceptabelt när kanske inte all tid används till färdighetsträning och musicerande. I all synnerhet inte om denna tid dessutom ska användas till att spela flera instrument. Denna problematik kunde iaktas i observationsstudien.

Progression

Progression och kontinuitet i musikundervisningen har stor betydelse för elevernas kunskapsställning, men det kan vara nog så problematiskt att få till stånd en sådan. Lärarna i fördjupningsstudien menar att det största problemet ligger i stadiövergångar när eleverna i exempelvis årskurs 6 eller 7 byter till en högstadieskola. Då kommer de ofta från olika skolor där det har funnits musikundervisning av olika karaktär och med olika förutsättningar, exempelvis vad det gäller tillgång till instrument och lokaler. I fördjupningsstudiens lärarintervjuer lyfter man fram bristen på kommunikation beträffande innehåll i undervisningen mellan främst mellan- och högstadiet, som en hämmande faktor för kvalitet och måluppfyllelse. Man menar också att den ojämna kunskapsnivån som blir resultatet när elever från olika skolor sätts i samma klass gör att det blir svårt att tillgodose alla elevers behov. Detta för att eleverna har haft olika innehåll i undervisningen.

I observationsstudierna kunde också iaktas att elevernas kunnande inom musikundervisningens innehåll var större om läraren hade följt eleverna under flera år. Samma sak gällde den generella kunskapsnivån i de studerade elev-

grupperna. Under rubriken *Ensemblespel i smågrupper* i avsnittet *Spela vilken låt ni vill* skildras en undervisningsgrupp som trots att de inte musicerade på fritiden nådde ganska bra resultat i ensemblespel. Denna undervisningsgrupp har läraren även undervisat på mellanstadiet och en av anledningarna till att ensemblespelet fungerar kan mycket väl vara att det har funnits förutsättningar att skapa en undervisning byggd på progression och kontinuitet.

Intresse

I enkätstudien svarade tre fjärdedelar av eleverna att de var intresserade av musikämnet och att de också tyckte att det var ett roligt ämne. Detta får ses som ett ganska positivt omdöme om musikämnet. Fördjupningsstudien gav emellertid även information om vilken kategori elever som verkade ha störst intresse och exponerade också de elevers beteende i klassrummet som kunde antas ha ett svalt intresse för musikämnet. De elever som musicerade på fritiden signalerade både i gruppsamtalen och i den konkreta verksamheten störst intresse för musikämnet, vilket framstår som ganska självklart. Det fanns emellertid också elever som uppgav att de inte ägnade sig åt musik på fritiden men menade att de var mycket intresserade av musikämnet och att deras intresse hade väckts i musikundervisningen. I gruppsamtalen med eleverna framhöll dock en del av dem att de inte var speciellt intresserade av ämnet och det mest frekvent förekommande argumentet för detta var att de inte förstod varför de måste lära sig spela instrument när de inte var intresserade av det och inte hade för avsikt att fortsätta spela på fritiden. De uppfattade helt enkelt färdighetsträningen på instrument som en för dem meningslös aktivitet.

Observationsstudierna visade också att vissa elever inte lärde sig något. Detta var mest uppenbart när lektionsupplägget handlade om färdighetsträning på instrument i smågrupper eller individuellt. En del elever kunde "flyta runt" under de tre observerade lektionerna utan att överhuvudtaget göra något som hade koppling till musikundervisning.

Nivågruppering eller elever som resurs

Enligt enkätstudien är inte nivågruppering så vanlig. I årskurs 9 har hälften av eleverna lärare som anger att det aldrig förekommer. En elev av tio har lärare som anger att det förekommer ofta och för resten av eleverna anges att det kan ske vid enstaka tillfällen. Nivågruppering har varit föremål för debatt under många år och överlag har det riktats kritik mot att dela in elever i grupper med utgångspunkt i deras kunskapsnivå. Bland annat för att det kan uppfattas som stigmatiserande för de elever som blir placerade i svagare grupper, men också för att svagare elever antas få förutsättningar för en bättre kunskapsutveckling om de arbetar tillsammans med elever som kan mer. I fördjupningsstudien finns inget direkt exempel på formell nivågruppering, men vid flera av sko-

lorna fanns en tendens till en mera informell sådan genom att eleverna själv fick bilda grupper. I intervjuerna framkom då att de elever som hade störst färdigheter i att spela sökte sig till varandra när det gällde ensemblespel. Eleverna uttryckte också att de med tanke på betyget ogärna ville hamna i grupper där färdighetsnivån var låg. Fenomenet kunde också iakttas vid observationerna i några av skolorna och accentuerades ytterligare av att grupper som bestod av kompetenta elever tycktes få mer lärtid än andra grupper.

Det existerade emellertid också blandade grupper där utgångspunkten var att de elever som hade kommit längre i sin kunskapsutveckling skulle kunna fungera som en slags resurslärare som tog ledningen och instruerade de andra eleverna. Ett sådant arrangemang var inte alltid lyckosamt om det var allt för stor skillnad i kunskaps- och färdighetsnivå mellan den elev som fungerade som instruktör och de som blev instruerade. Bäst fungerade det i grupper där alla elever hade en grundläggande nivå. Denna modell fungerade också i mindre grupper där exempelvis två elever tillsammans arbetade med att lära sig en ackordföljd. I aktuell empirisk forskning lyfts både möjligheter och svårigheter med s.k. "kamratlärande". De mer erfarna eleverna kan ges berikande uppgifter, men samtidigt riskerar dessa elevers eget lärande att avstanna. Modellen kräver också att kamratlärandet sker under överinseende av en lärare, en kamrat kan aldrig ersätta en lärare (Backman Bister, 2014).

Det finns naturligtvis problematiska aspekter med nivågruppering såväl som med blandade grupper. Vid nivågruppering kan det antas att de duktiga eleverna i en stimulerande lärmiljö har större möjlighet till kunskapsutveckling än i en miljö där kanske den egna utvecklingen får stå tillbaka på grund av att en elev är tvungen att agera lärare och hjälpa de andra. Det är därvid möjligt att tala om en slags exploatering av de kunniga eleverna där deras klassrumsidentitet förskjuts från elev till lärare. Däremot framstår det som positivt ur utvecklingssynpunkt för svagare elever eftersom de kan få draghjälp av kunniga elever. Samtidigt kan det innebära stora påfrestningar för elevens självförtroende att alltid känna sig i underläge. Att som lärare ägna mer tid åt de duktigaste eleverna i en undervisningsgrupp framstår som lite överraskande mot bakgrund av forskning (Ericsson, 2006) som visat att lärare framför allt ger uttryck för en ambition att jämna ut kunskaps- och färdighetsnivån i en undervisningsgrupp eller klass genom att i första hand ägna sig åt de svagare eleverna.

Lärlarled undervisning

Både enkätstudien och fördjupningsstudien visar att ensemblespel i smågrupper är en vanlig aktivitet i musikundervisningen. En stor majoritet av eleverna i årskurs 9 hade lärare som i enkäten angav att man ägnade sig åt detta i mycket stor eller i ganska stor utsträckning. I fördjupningsstudien kunde också

konstateras att ensemblespel i smågrupper var den vanligaste aktiviteten och det bekräftas även av aktuell forskning (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westwall, 2010). I en studie (Ericsson & Lindgren, 2010) där undervisningen i musik under en termin följdes kontinuerligt vid ett antal skolor framstod det tydligt att effektiviteten i undervisningen inte var tillfredsställande när eleverna delades in i smågrupper. De fick mindre lärarledd undervisning och hade inte tillräckliga förkunskaper för att kunna musicera på egen hand. Elevernas koncentration brast också när inte läraren var närvarande.

Fenomenet identifierades vid flera av de studerade skolorna och resulterade genomgående i att inget musicerande ägde rum, utom möjligtvis i någon grupp där tillräcklig kompetens fanns för att musicera med reducerad lärarledning. En ökad stressnivå för lärarna kunde också konstateras på grund av att de var tvungna att dela sin tid mellan upp till sex eller sju grupper. Fördjupningsstudien visade på samma sak. Här fanns emellertid både exempel på stora klasser som resulterade i många grupperingar och små klasser, där det räckte med en indelning i färre grupper. I stora klasser med många grupperingar framstod effektiviteten som betydligt lägre än i små klasser med få grupper. Detta verkade till stor del bero på att eleverna i de stora klasserna som delades in i många grupper under exempelvis en sextio minuters lektion kanske bara hade lärarledd undervisning i fem till tio minuter. I en hel del grupper kom inget musicerande till stånd överhuvudtaget, dels på grund av elevernas bristfälliga instrumentala färdigheter, dels på grund av att det inte fanns någon bland eleverna som hade kompetens att leda och instruera.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang kan det konstateras att läraren är en mycket betydelsefull faktor i elevernas kunskapsutveckling. I aktiviteter som ensemblespel i populärmusikgenren framstår också små undervisningsgrupper som viktiga eftersom populärmusikens traditionella instrumentuppsättning inte passar till musicerande i storgrupp. Man måste alltså ta hänsyn till gruppens förutsättningar och instrumentens karaktär för att kunna skapa en optimal undervisning. Olika parametrar som undervisningsgruppens storlek, tillgång till lokaler, tillgång till instrument och elevernas kunskapsnivå påverkar också de överväganden som läraren måste göra. Det framstår därvid som viktigt att lärare reflekterar över de förutsättningar som finns och anpassar undervisningen till dem. Brist på lämpliga lokaler omöjliggör musicerande i smågrupper. Stora klasser kombinerat med otillräckliga kunskaper hos eleverna talar för musicerande i storgrupp eftersom det innebär mycket lärarledd undervisning. En klasstorlek som möjliggör en indelning i ett begränsat antal grupper inbjuder till musicerande i smågrupper under förutsättning att kunskapsnivån hos eleverna är tillräcklig och att det finns elever som kan ta på sig repetitionsledarrollen. I en stor klass där elevernas kunskapsnivå

är god och de har erfarenhet av att musicera med begränsad lärarledning kan det naturligtvis mycket väl fungera med en indelning i smågrupper. Följaktligen framstår det som viktigt att en lärare reflekterar över förutsättningarna och hur mycket lärarledd undervisning eleverna behöver. Undervisningsformen bör således anpassas till eleverna, lokalerna och utrustningen.

Olika kunskaper i olika skolor

Den musikaliska kunskapsbildningens karaktär och den kunskaps- och färdighetsmässiga nivå som framträder i fördjupningsstudien skiftar mellan skolorna. Det finns vissa gemensamma drag men det finns också en hel del olikheter. Det kan gälla om man lägger upp undervisningen tematiskt eller väljer att närma sig ett upplägg som påminner om regelrätta repetitioner där den utslutande aktiviteten är musicerande och färdighetsträning. Det kan även vara vilken genre man väljer att musicera inom. En av skolorna specialiserade sig exempelvis på körsång med traditionell körsångsrepertoar, vilket avvek från den annars vanligaste genren pop och rock. Kunskaps- och färdighetsnivån varierade också på grund av elevers förkunskaper.

I vissa skolor var nivån mycket hög på grund av att eleverna hade erfarenhet av musicerande i andra sammanhang än i skolan. I andra hade en majoritet av eleverna inte de färdigheter som är nödvändiga för att de skulle kunna sammusicera. Detta kan även antas bero på andra omständigheter än elevernas förkunskaper. Progressionen mellan stadierna och årskurserna är en sådan, elevernas intresse för musikundervisningen en annan och strategin vid gruppindelning ytterligare en. Det finns således stora variationer både beträffande vilken typ av kunskaper och färdigheter som utvecklas och beträffande kunskapsnivå och färdighetsnivå. Detta gäller både på det individuella planet och mellan olika skolor och klasser. Ett antagande att musikundervisningen i ökad omfattning i framtiden skulle byggas kring lokala förutsättningar diskuterades med utgångspunkt i postmodern teoribildning (Lyotard, 1984) redan för cirka femton år sedan (Sundin, 1997; Ericsson, 2001) och att så har skett bekräftas delvis av fördjupningsstudien. I Lgr 11 finns emellertid en ambition att tydliggöra vilket innehåll som bör ingå i undervisningen och också hur detta ska bedömas, vilket får betraktas som en ambition att öka den nationella likvärdigheten.

Att det finns lokala variationer beträffande prioritering av innehåll inom de gränser som bestäms av styrdokumentet kan vara ett uttryck för en kreativ, lokalt färgad musikundervisning, en musikundervisning som bygger på lokala förutsättningar. Däremot bör det finnas en strävan att öka den nationella likvärdigheten beträffande kunskapsnivå på individnivå såväl som på klass- och skolnivå. Dock framgår det i fördjupningsstudien att likvärdigheten på individnivå är starkt relaterad till sammanhanget, och därmed också kunskapsutvecklingen. Olika kontexters ”spelregler” i klassrummet kräver olika peda-

gogiska strategier och kulturella redskap för att en likvärdig individanpassning ska möjliggöras (Backman Bister, 2014).

Ett görandets ämne

Resultaten av utvärderingen visar mycket tydligt att det är ”görandet” som dominerar musikundervisningen. Ett görande som går ut på att lära sig spela instrument och sjunga och sedan musicera tillsammans. Detta är navet som andra aktiviteter cirklar kring, ibland nära navet, ibland längre från. Att lära om musikens byggstenar förs exempelvis fram som en vanlig aktivitet av både elever och lärare och detta är naturligtvis också en nödvändig kunskap om man ska kunna spela ett instrument. Det är sålunda fortfarande själva görandet som är det primära och annan kunskap understödjer detta. Vid frågan hur en orientering om musikstilar och genrer hanteras framkommer i flera lärarintervjuer att en sådan sker i anslutning till de låtar man spelar. Argumentet för detta är att en sådan orientering känns mera angelägen och autentisk för eleverna om den kan knytas till en konkret situation av musicerande. Att görande i form av musicerande är centralt kommer också till uttryck i att lärarna i studien slår fast att den aktivitet som är mest betydelsefull vid bedömning och betygssättning är sång och spel.

Ensemblespel i populärmusiktraditionen har i svenska skolor varit vanlig i flera decennier och grundlades redan i slutet på 1970-talet då röster höjdes för att musiken i skolan skulle ha större koppling till den musik eleverna lyssnade till på fritiden (Olsson, 1993). En förändring av innehållet från skolmusik till musik i skolan skulle genomföras. Rock- och popgrupper var också ett etablerat fenomen och skolor fick under 1980-talet också successivt större inflytande över vilka instrument som kunde införskaffas, vilket resulterade i att de i populärmusik vanliga instrumenten blev alltmer vanliga i musikundervisningen (Ericsson & Lindgren, 2011; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). I Kpl 2000 lyftes också ungdomskultur fram som viktig att omsätta i musikundervisningen och sammusicerande skrivs fram som musikämnets centrala aktivitet, något som ytterligare lade grunden till den situation som finns i dag, där görandet i form av musicerande är det centrala i musikundervisningen.

Många musiklärare trodde att borttagandet av halvklassklausulen skulle innebära att ensemblespelet skulle försvinna, men så blev inte fallet. I stället hittades andra lösningar som sinnrika arrangemang för ensemblespel i helklass, eller att man delade upp klassen i smågrupper som arbetade med reducerad lärarledning (Strandberg, 2013). Att lärarna tar fram gruppstorlek och gruppum som de största hindren för goda resultat pekar också mot ensemblespelets centrala position i musikundervisningen. Både enkätstudien och fördjupningsstudien visar att det finns väl utbyggda instrumentuppsättningar i skolorna

där det ofta finns klassuppsättning gitarrer, en hel del keyboard, elbas, trumset samt PA-anläggning, med andra ord instrument som är typiska för populärmusik. Även instrumenten sätter naturligtvis ramar för innehållet i undervisningen och om det finns klassuppsättning gitarrer eller keyboard förefaller det naturligt att dessa används vilket då blir styrande för musikundervisningen. Detta kunde iakttas i fördjupningsstudien där undervisningens innehåll och form skiftade med de resurser som fanns i fråga om gruppstorlek, lokaler och tillgång till instrument.

Ett annat problem vi såg vid lektionsobservationerna var emellertid att mycket av ensemblespelet snarare hade karaktären av färdighetsträning där eleverna lektion efter lektion i smågrupper eller individuellt övade på olika instrument, företrädesvis gitarr och keyboard, i avsikt att de skulle kunna omsätta spelet i ett sammusicerande. Det fanns emellertid skolor där inget sammusicerande kom till stånd under de tre lektioner observationen pågick. Till saken hör också att de tre observerade lektionerna kunde ha föregåtts av flera liknande lektioner innan observationen började och att samma typ av lektioner fortsatte när observationsperioden var slut. Detta innebar i praktiken att merparten av en termin kunde gå åt till färdighetsträning som inte ledde till något musicerande. I ljuset av att musik som ett ämne för estetiskt uttryck var den ämneskonception som flest lärare anslöt sig till i enkätstudiens fråga, framstår det som motsägelsefullt att det estetiska uttrycket var så frånvarande under lektionsobservationerna i en majoritet av skolorna. Mycket få av elevernas lärare i årskurs 9 valde i enkätfrågan ämneskonceptionen musik som övningsämne, vilket på ett bättre sätt skulle ha illustrerat undervisningens karaktär på flera av de skolor som besöktes.

Utvärderingen har, i likhet med forskning (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2011; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Lindgren & Ericsson, 2010; Olsson, 2014) således visat att den dominerande aktiviteten ensemblespel i populärmusiktraditionen har sina problematiska aspekter. Intervjuer med elever i fördjupningsskolorna visar att en hel del elever som inte har möjlighet att öva på fritiden inte hinner lära sig spela under åren i skolan. Andra uppger att de inte har intresse och ambition att spela ett instrument och frågar sig varför de måste göra det. Mycket musikproduktion i samhället sker i dagens läge också digitalt men i skolan är det fortfarande traditionella instrument som dominerar. Instrument vilka kan vara mycket svåra för en nybörjare och kräver en lång period av målmedveten träning innan kompetensen är så utvecklad att sammusicerande fungerar.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang och i den centrala position som musicerande i populärmusiktraditionen länge har haft och fortfarande har, framstår det som angeläget att diskutera om det finns något behov av förändring och nytänkande kring musikundervisningens inriktning, innehåll och

organisering? Jämför vi med bild och slöjd kan det konstateras att dessa har varit föremål för en konceptuell förändring under ett antal år. Bild har förändrats från att vara ett estetiskt-praktiskt ämne med fokus på fritt skapande till ett ämne där kreativitet och kommunikation har blivit mer centralt. Slöjd å sin sida har förändrats från fokus på att lära sig olika hantverkstekniker till att utveckla elevernas estetiska och skapande förmåga i och genom hantverket. Båda dessa ämnen har också varit görandets ämnen, men har nu tagit ett steg i en utvecklingsprocess som kanske medverkar till att ämnena omfattas av en mera uppdaterad syn på estetisk verksamhet. När det gäller musikämnet förs diskussioner kring musikens ämneskonception såväl i nationella som internationella forskningssammanhang, inte minst i samband med frågor om musiklejarprofessionen (se exempelvis Georgii-Hemming, Burnard & Holgersen, 2014).

Mot bakgrund av den specifikt svenska kontexten och ett aktuellt forskningsprojekt om skärmkulturer i skolan (Erixon, 2014) för Olsson (2014) ett givande resonemang kring ett antal ideologiska aspekter i musikundervisningen, vilka kan ses som kritiska i samband med förändringsprocesser. Dels handlar det om musikundervisningens idealisering av informellt lärande och dess koppling till rock- och populärmusik, vilket blivit styrande för både undervisningens form och innehåll. Att lära sig musik begränsas till att med läraren som handledare själv lära sig att spela och kopiera speciella artisters musik. Dels handlar det om värdet av autenticitet, det vill säga uppfattningen att musik och framförande av musik ska vara något äkta och trovärdigt. Detta yttrar sig bland annat i att lärare ger uttryck för att det fysiska hantverket är mer äkta än musicerande med hjälp av en dator (Scheid, 2014). En förändringsprocess kan också vara värdefull att diskutera med tanke på vårt globaliserade samhälle. Språkliga, kulturella och sociala faktorer är grundläggande för hur lärande uppfattas och faktiskt sker, vilket borgar för en differentierad och varierad undervisning (Mars, Saether & Folkestad, 2014).

Men en förändring och ett nytänkande innebär inte att etablerat innehåll och undervisningsupplägg ska försvinna. Snarare kan undervisningen med ganska små medel få en mera uppdaterad framtoning. En väg att börja en förnyelse är att erbjuda eleverna möjlighet att tillägna sig fler redskap som ökar deras möjlighet att både delta i och utveckla *olika* typer av musikpraktiker (Mars, Saether & Folkestad, 2014; Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014). Ett sätt skulle kunna vara att satsa på en ökad digitalisering av musikundervisningen (Olsson, 2014; Scheid och Strandberg, 2014). Digital musikproduktion är enligt utvärderingen obefintlig. I den mån eleverna arbetar med datorer och surfplattor så handlar det om att söka information och lyssna på låtar via internet.

Musikskapande, som lyfts fram som ett viktigt moment i Lgr 11, förekommer inte heller så ofta i undervisningen och borde vara en mer frekvent aktivitet. Liksom i NU-03 tyder resultatet i NÄU-13 på att musikskapande är ett

starkt marginaliserat område i undervisningen. I de fall det förekommer handlar det om skapande på traditionella instrument. Här skulle en digitalisering av musikundervisningen kunna fylla en viktig funktion som också skulle kunna bidra till ett större intresse från elevernas sida. Detta för att mycket av vår samtida musikproduktion görs med digitala redskap och att musikskapande i dag involverar även ett visualiserande. Forskare talar om detta i termer av ”musik-tittning” som ett komplement till musiklyssning (Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014). Att lära sig spela ett traditionellt musikinstrument ställer också stora krav på motorisk utveckling av kroppsliga färdigheter och det är kanske i detta sammanhang som den största fördelen med digitala verktyg framträder (Olsson, 2014). Laptopen är ett fullvärdigt musikinstrument som inte kräver den mödosamma färdighetsträning som traditionella instrument gör. Att musikskapande i allmänhet och digitalt musikskapande i synnerhet är ett eftersatt område tyder på att det finns ett stort behov av kompetensutveckling.

På motsvarande sätt är reflektion över musik ett område som är starkt eftersatt i skolans musikundervisning, trots att förmågan ”att analysera och samtala om musikens olika sociala, kulturella och historiska sammanhang” tydligt lyfts fram i Lgr 11. Endast något färre än 15 procent av eleverna i årskurs 9 har lärare som uppger att de arbetar med att utveckla denna förmåga hos eleverna, vilket kan ses som anmärkningsvärt inte minst med tanke på frågor om demokrati det mångkulturella klassrummet (DeNora, 2000; Hofvander Trulsson, 2010; Karlsen & Westerlund, 2010; Saether, 2006). Även inom detta område kan därför kompetensutveckling ses som nödvändigt.

Instrumentaliserad bedömning

Utvärderingen har visat att Lgr 11 haft genomslag i musikundervisningen, något som måste ses som anmärkningsvärt i relation till NU-03. Tidigare läroplaner i musik har haft en marginaliserad funktion ur styrningshänseende (Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Johansen, 2003). Men det är dock framför allt när det gäller bedömningen av elevernas kunskaper som Lgr 11 fått stort genomslag. Inte minst i fördjupningsstudien kan vi konstatera att kunskapskraven och dess värdeord relaterade till spelande har haft inflytande på undervisningen. Detta har också kommit fram i lärarintervjuerna. I vissa skolor används detaljerade bedömningsmatriser och här har kunskapskraven i mångt och mycket blivit mer eller mindre styrande för undervisningens upplägg. Vid flera av skolorna har undervisningen centrerats kring spel, individuellt eller i smågrupper, på ackordinstrument varvid fokus har varit att lära sig spela en ackordföljd. Formuleringar som ”byta ackord med visst flyt” har svävat över de här situationerna och det är inte svårt att förstå att värdeorden, i detta fall ”visst (flyt)” är till stor

hjälp vid lärarnas bedömning och betygssättning. Detta är också något som bekräftas både i enkätstudien och i intervjuerna.

Den konkretisering av målen för musikundervisningen som Lgr 11 har inneburit är naturligtvis bra, men det finns också en risk att lärandet instrumentaliserats genom att det blir ett ensidigt fokus på teknisk utveckling. Ett argument mot att så skulle vara fallet kan vara att en utveckling mot en förmåga till estetiskt uttryck måste vara grundlagd i en viss teknisk färdighet på i det här fallet ett musikinstrument. Detta till trots kan ambitionen att via värdeord skapa konkreta anvisningar för bedömning, leda till en avestetisering av musicerandet. Den viktigaste parametern för bedömningen blir inte hur eleven uttrycker sig om musik eller via sitt musicerande utan att eleven kan byta ackord. Visserligen finns det också formuleringar i kunskapskraven som trycker på att estetiskt uttryck är en parameter som ska vägas in, men de rent tekniska färdigheterna kan mycket väl komma i förgrunden på grund av att de är lättare att bedöma.

De konkretiserade kriterier för bedömning som Lgr 11 innefattar är enligt lärarna som deltagit i utvärderingen mycket uppskattade. Dock är det likafullt viktigt för lärare i musik att vara vaksamma så att undervisningen inte blir instrumentell på grund av de konkreta kriterierna. Mätbara mål riskerar att styra undervisningens innehåll alltför hårt mot instrumentella tekniker med den konsekvensen att mer svårämbara aspekter av en musikalisk erfarenhet tonas ned (Varkøy, 2014). Tydliga mål kan ha både negativa och positiva effekter på lärande, men om målen, och elevernas möjligheter att visa i vilken grad de uppnått dessa mål oftast hamnar i förgrunden finns risker att också själva lärandet negligeras (Zandén & Ferm Thorgersen, 2014). Att lära sig musik innebär att bygga vidare på tidigare musikaliska erfarenheter och att därifrån med professionell hjälp utmanas i sitt fortsatta kunskapande (Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014). En alltför teknisk och rationell bedömning i musik riskerar att inte i tillräckligt hög utsträckning ta fasta på detta.

7.2 Mot en ny ämneskonception?

I enkätstudien fanns en fråga om vilken ämneskonception de i studien medverkande lärarna anslöt sig till. Svarsalternativen täckte in aspekter som estetiskt uttryck, upplevelse, kommunikation, personlighetsutveckling och socialisering, övning och färdighetsträning samt musikalisk orientering. Dessa kategorier är naturligtvis trubbiga och även överlappande och det kan också vara ottydligt vad de egentligen står för, vilket medför att de kan tolkas på olika sätt av olika lärare. Trots detta kan det vara intressant att jämföra enkätutfallet med utfallet av lärarintervjuerna på frågan om ämneskonceptionen, för att sedan sätta detta i relation till vilken ämneskonception som framträdde vid

lektionsobservationerna. De alternativ som fick flest procentandelar i enkätfrågan var ett ämne för estetiskt uttryck, upplevelseämne, skapande ämne samt ett ämne för personlighetsutveckling och socialisation.

I lärarintervjuerna gavs inga förutbestämda kategorier utan i stället uppmanades lärarna att resonera kring meningen med musikämnet. Svaren blev då lite mer jordnära och anspråkslösa, men kan ändå med lite god vilja anses överensstämma med resultatet från enkätstudien. Lärarna talade om att eleverna skulle ha roligt på lektionerna, att musikundervisningen är ett avbrott i en krävande skoldag, att eleverna får färdigheter med sig som gör att de kan starta en musikgrupp, att musikämnet understödjer lärande i andra ämnen eller att musikämnet har en kompensatorisk funktion som ger balans i en skoldag dominerad av ”teoretiska” ämnen. Argumentet var då att man måste stimulera båda hjärnhalvorna för att bli en funktionell människa. Frågan var inte helt lätt att besvara för lärarna och vissa av dem svävade på målet och fick tänka efter innan de svarade medan andra byggde på etablerade uppfattningar, till exempel resonemang om olika förmågors säte i respektive hjärnhalva.

Vid observation av vad som faktiskt skedde vid lektionerna framstår det som att musikämnet främst är ett övningsämne, en kategori som fanns med i enkätfrågan, men som en mycket liten procentandel lärare anslöt sig till. För många år sedan ansågs musikämnet vara ett övningsämne, ett epitet som så småningom försvann, mycket på grund av att det fanns en ambition att intellektualisera ämnet för att höja dess status i förhållande till andra ämnen. Att döma av lektionsobservationerna kan det vara så att musikämnet blivit ett övningsämne igen. Även om det fanns musikundervisningskontexter som utgjorde undantag så fanns det också kontexter där det varken verkade finnas estetiskt uttryck, upplevelse, skapande eller personlighetsutveckling och socialisering. Åtminstone inte om det skulle gälla de flesta elever. I stället iakttogs ihärdig färdighetsträning under förutsättning att eleverna orkade.

Vi kan konstatera att det fokus på praktiskt musikutövande i populärmusiktraditionen som varit förhärskande i flera decennier och även backats upp av flera kursplaner successivt har förändrat karaktären på musikämnet så att det återigen kan sorteras in under kategorin övningsämne. Frågan som inställer sig är hur länge musikämnet som övningsämne kan överleva som konstruktion i vår tids samhälle. Det är angeläget att ta fasta på diskussionen i forskningssammanhang om de utmaningar som skolans musikundervisning står inför i relation till såväl samhällsutveckling och utveckling inom musikområdet som till det faktum att elever har olika förutsättningar, förkunskaper och musikaliska preferenser. En sådan diskussion är levande när det gäller skolutveckling inom bild och slöjd och det kan vara angeläget att föra en sådan också när det gäller förnyelse av musikämnet.

Referenser

- Asp, K. (2011). *Om att välja vad och hur: musiklärarens samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiet estetiska program*. Örebro: Örebro universitet.
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler. En studie av ensembleundervisningen i klass*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Stockholms universitet.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Göteborg: Institutionen för kulturvetenskaper, Musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Björck, C. (2011). *Claiming Space. Discourse on Gender, Popular Music and Social Change*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bladh, S. & Heimonen, M. (2007). Music Education and Deliberative Democracy. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 6(1).
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå: Umeå universitet.
- Brändström, S. (1996). Musikpedagogiska aspekter på temat rockmusik och skola. I: Brändström, S. (Red.), *Rockmusik och skola*. Rapport från konferens 29–30 mars 1996 i Piteå, rapportserie nr 1996:2.
- Bygdéus, P. (2012). *Uttryck genom handling. Medierande verktyg i körledarbete med barn och unga*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Charles, B. (2004). Boys' and girls' construction of gender through musical composition in the primary school. *British Journal of Music Education*, 21(3), s. 265–277.
- Danielsson, A. (2012). *Musik oss emellan. Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. Örebro: Örebro Studies in Music Education 6. Örebro universitet.
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan: en aktionsforskningsstudie i årskurs 1*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ericsson, C. (2001). *Det moderna: ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft? En orientering i modernitetsteorier. Musikpedagogik – forskning och utveckling*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Region Värmland.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Forskningsrapport 2010:1. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (red.) (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Erixon, P-O. (red.) (2014). *Skolämnen i digital förändring. En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Falthin, A. (2011). *Musik som nav i skolredovisningar*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Ferm, C. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt – fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 11, s. 167–184.
- Ferm, C. (2011). Assessment of Musical Knowledge from a Life-World-Phenomenological Perspective. The Challenge of Conceptualising and Communication. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture* 2(3).
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making: Young people's music making in the digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), s. 135–145.
- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. (1988). *Under rocken – musikens roll i tre unga band*. Stockholm /Stehag: Symposion.

- Fornäs, J. (1996). Rockens pedagogiseringsproblem. I: Brändström, S. (red.), *Rockmusik och skola*. Rapport från konferens 29–30 mars i Piteå. Musikhögskolan i Piteå, rapportserie nr 1996:2.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (1980) *Att värdera utbildning. Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*. Örebro: Örebro universitet.
- Georgii-Hemming, E. (2014). Meeting the Challenges of Music Teacher Education. I: E. Georgii-Hemming, P. Burnard & Holgersen, S-E. (red.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Aldershot: Ashgate, s. 203–213.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S-E. (red.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Aldershot: Ashgate.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27, s. 21–33.
- Georgii-Hemming, E. & Kvarnhall, V. (2014). Musiklyssnande i undervisningen. I: Varkøy, Ø. & Söderman, J. (red.), *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 121–133.
- Green, L. (2005). Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy. *Education philosophy and theory*, 37(1), s. 77–92.
- Gullö, J-O. (2010). *Musikproduktion med föränderliga verktyg – en pedagogisk utmaning*. Stockholm: Kungliga musikhögskolan.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (1998). *Musikundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansson-Stenhammar, M-L. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur – En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hellgren, J. (2011). ”I min familj är vi omusikaliska” En studie av barns musikaliska identitet. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. Lund: Lunds universitet.

- Houmann, A. (2010). *Musiklärarens handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. Lund: Lunds universitet.
- Ideland, J. (2011). *Spela, leka eller låta bli. Guitar Hero som kommunikativ praktik för unga musiker*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Johansen, G. (2003). *Musikfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfattning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. NMh-publikasjoner. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Karlsen, S. & Westerlund, H. (2010). Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), s. 225–239.
- Kullenberg, T. (2014). *Signing and Singing. Children in Teaching Dialogues*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lagergren, A. (2012). *Barns musikkomponerande i tradition och förändring*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lantz-Andersson, A. & Säljö, R. (red.) (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Stockholm: Gleerups.
- Lilliedahl, J. (2014). Musik i läroplanen och läroplanen i musik. I: Varkøy, Ø. & Söderman, J. (red.). *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 95–106.
- Lilliedahl, J. (2013). *Musik i (ut)bildning: gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. Örebro: Örebro universitet.
- Lilliedahl, J. & Georgii-Hemming, E. (2009). Parental expectations of Swedish municipal school of arts. *British Journal of Music Education*, 26(3), s. 257–271.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, M. (2013). Kontext och diskurs som lärandets villkor – en diskussion med utgångspunkt i forskning kring estetisk verksamhet i skola och lärarutbildning. I: Marner, A. & Örtegren, H (red.), KLÄM – konferenstexter om lärande, ämnesdidaktik och mediebruk. *Tilde – skriftserie nr 1*. Institutionen för estetiska ämnen. Umeå: Umeå universitet.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. I: *ACT. Action, Criticism & Theory for Music Education. The refereed journal of the MayDay Group*, vol. 9 (3) s. 32–54.

- Lundberg Vesterlund, L. (2001). *Strövtåg i komponerandets landskap tre studier av komponerande med hjälp av dator och musikteknologi*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Lundgren, U. P. (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Liber.
- Lyotard, J-F. (1984). *The postmodern condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University press.
- Mars, A., Saether, E. & Folkestad, G. (2014). Musical learning in a cross-cultural setting: a case study of Gambian and Swedish adolescents in interaction. *Music Education Research*, DOI: 10.1080/14613808.2014.930120.
- Nilsson, B. (2002). *"Jag kan göra hundra låtar": barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Musikhögskolan.
- Olsson, B. (1993). *SÅMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Olsson, B. (2002). Myten om Mozarteffekten och en interpretation av dess innebörder. I: S-E Holgersen, K. Fink-Jensen, H. Jørgensen, B. Olsson (red.), *Musikpedagogiske refleksjoner*. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Olsson, B. (2010). Bedömning i estetiska ämnen – mer än *bra* eller *dålig* konst eller musik. I: *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande. Forskning om undervisning och lärande 3*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Läraförbundet.
- Olsson, B. (2014). Den IT-baserade musikundervisningens kontext, kärna och äkthet. I: P-O. Erixon (red.), *Skolämnen i digital förändring*. Lund: Studentlitteratur, s. 77–108.
- Pedagogisk forskning i Sverige*, 1999, årgång 4, nr 1. Tema: På återbesök i ramfaktorteorin.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Påhlsson, F. (2011). *Likvärdig bedömning i musik. Lägesbeskrivning av arbete med likvärdig bedömning av musikaliska kunskaper i grundskolans obligatoriska musikkurs*. Licentiatuppsats i musikpedagogik. Stockholm: Stockholms universitet.

Sæther, E. (2006). Hybriditet och gränsöverskridande musiklärare {Hybridity and border crossing music teachers}. I: H. Lorentz & Bergstedt, B. (red.), *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*, s. 71–85. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS förlag.

Scheid, M. (2009). *Musiken, Skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.

Scheid, M. & Strandberg, T. (2012). Schools' permeable walls and media cultures – an example of new prerequisites for music education in Sweden. I: M. Gall, G. Sammer & A. de Vought (red.), *European Perspectives on Music Education 1: New media in the classroom*. Innsbruck: Helbling, s. 237–255.

Scheid, M. & Strandberg, T. (2014). Musikämnet under digitalt tryck. I: P-O. Erixon (red.), *Skolämnen i digital förändring*. Lund: Studentlitteratur, s. 111–149.

Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Estetiska ämnen i lärarutbildningen Umeå universitet.

Skolinspektionen (2011). *Musik i Grundskolan. Är du med på noterna rektorn? Kvalitetsgranskning*. Skolinspektionens rapport 2011:5. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Musik*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Skolverkets allmänna råd. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Strandberg, T. (2007). *Varde ljud: om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Umeå: Umeå universitet.

Strandberg, T. (2013). Teknikförändringar och nya förutsättningar för lärande och undervisning i musik. I: A. Marner, H. Örtengren (red.), *KLÄM. Konferenstexter om lärande, ämnesdidaktik och mediebruk*. Umeå: Umeå universitet, s. 84–105.

- Stålhammar, B (2004). *Musiken – deras liv. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn*. Örebro: Örebro universitet.
- Stålhammar, B. (2006). The experience of music. I: B. Stålhammar (red.), *Music and Human Beings – Music and Identity*. Örebro: Örebro universitet.
- Sundin, B. (1997). *En postmodern musikpedagogik? Ett bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Söderman, J. (2014). Musikpedagogen som frigörande folkbildare. I: Varkøy, Ø. & Söderman, J. (red.), *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 197–212.
- Varkøy, Ø. (2014). Den musikaliska erfarenhetens egenvärde. I: Varkøy, Ø. & Söderman, J. (red.), *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 21–31.
- Vinge, J. (2014a). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk-lärares vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Oslo: Norges musikk-høgskole.
- Vinge, J. (2014b). Digitala verktyg och digital kompetens i ämnet musik. I: Varkøy, Ø. & Söderman, J. (red.), *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wallerstedt, C. (2013). “Here comes the sausage”: an empirical study of children’s verbal communication during a collaborative music-making activity. *Music Education Research*, 15(4), s. 421–434.
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik. Barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerups.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musikleärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. (2014). Teaching for learning or teaching for documentation?: Music teachers’ perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*, DOI: 10.1017/S0265051714000266.
- Åsén, G. (2013). Forskningsöversikt om skolreformers genomslag. I SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av utredningen om förbättrade resultat i grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket har under 2013 genomfört en nationell ämnesutvärdering i bild, musik och slöjd i årskurserna 6 och 9. Bakgrunden är myndighetens behov av kunskap om hur undervisningen fungerar i skolans olika ämnen. Utvärderingen syftar till att ge en bild av både styrkor och utmaningar i bild, musik och slöjd.

I föreliggande rapport redovisas resultatet från utvärderingen av ämnet musik. Claes Ericsson, professor i utbildningsvetenskap vid sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad och Monica Lindgren, professor i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet har författat rapporten om musik.

Rapporten vänder sig framför allt till musklärare, lärarutbildare och lärarstuderande i musik.

Skolverket

www.skolverket.se