

Färdigheter och utvecklingsmöjligheter i ämnet musik

En kvalitativ studie av hur lärare och elever
upplever möjligheten att nå högre mål i ämnet musik.

Jimmy Whitefield
Musikdidaktik 30p
Höst terminen 2014
Linneuniversitetet
Handledare: Olle Zanden
Kurskod: GO2494

Abstract

Skills and potential in musical education

The purpose of this study was to investigate whether students' previous musical knowledge affected the rating achieved in the subject of music. My empirical material consists of interviews with three professional music teachers in local secondary schools. Two of the three teachers felt that they were not able to devote time for the students who had previous musical knowledge. Students from all schools said that teachers addressed more to help those students who found it more difficult to learn. They also said that they were assigned to work more independently and that the teacher only came to help when they asked for it.

Nyckelord

Förkunskaper, kvalitativ, musikalisk.

Innehållsförteckning

Abstract	ii
Innehållsförteckning	iii
1 Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	1
1.2 Forskningsfrågor:.....	2
2 Bakgrund	3
3 Tidigare Forskning	4
3.1 Musik i klassrummet.....	4
3.2 Musikpedagogik	5
4 Teori	8
4.1 Musikalisk Utveckling.....	8
5 Metod	10
5.1 Varför en kvalitativ studie?	10
5.2 Urval	10
5.3 Intervjumetod.....	11
5.4 Semistrukturerad intervju	13
5.5 Innehållsanalys	13
5.6 Forskningsetik	13
5.7 Hur hanterades informationen?.....	14
6 Resultat.....	15
6.1 Fördelen med att musicera utanför skolan.....	15
6.2 Att inte rätta till.....	16
6.3 Vart utvecklas eleven mest?	18
6.4 Hur ser lärarna till att eleverna som utvecklas musikaliskt utanför skolan, också utvecklas musikaliskt i skolan?.....	19
6.5 Metodkritik	21
7 Avslutning	23
7.1 Vidare Forskning	23
Referenser.....	25
8 Bilaga	27
8.1 Frågor till lärarna:	27
8.2 Frågor till elever:	27

1 Inledning

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

I det ovanstående citatet från läroplanen står det att lärare ska utgå ifrån elevers tidigare erfarenheter i undervisningen och enligt skollagen (SFS, 2010:800, 4§) ska utbildningen inom skolväsendet främja alla elevers utveckling. Skollagen säger också att elever ”ska utifrån sina egna förutsättningar” utvecklas så långt som möjligt i skolan. Av mina egna erfarenheter ute i den verksamhetsförlagda utbildningen visades det vara problematiskt för musiklärare att applicera detta i grundskolan. På grund av den tidsbrist som finns och klassens storlek hinner inte lärarna prioritera och utmana de elever som redan har musikaliska förkunskaper. Lärarna som jag mötte under den verksamhetsförlagda utbildning ansåg att den förkunskap eleverna redan hade, var tillräcklig för att de skulle få höga betyg.

Fokus i denna undersökning kommer att ligga på hur elevers tidigare spelkunskaper i musikinstrument påverkar deras möjlighet att nå högre betyg och vilka tillvägagångsätt och strategier som används för att anpassa undervisningen efter dessa elevers individuella förutsättningar och behov. Jag anser att dessa frågor är viktiga och att de bör lyftas fram för att få en djupare förståelse hur lärare upplever elevers tidigare förkunskaper som en viktig faktor när det kommer till betygsättning och om eleverna själva anser att tidigare musikaliska förkunskaper påverkar betyget.

1.1 Syfte

Detta forskningsprojekt har som syfte att undersöka vilken betydelse musiklärare och elever i klass nio anser att instrumentalspel under fritiden har, för elevernas möjligheter att utvecklas musikalisk och nå kunskapskraven i musik. Dessutom kommer jag att undersöka vilka strategier lärare använder för att skapa goda förutsättningar för eleven att utvecklas musikaliskt och nå kunskapskraven i musik.

1.2 Forskningsfrågor:

Hur relaterar elever sina egna förkunskaper i sång och spel till sina möjligheter att utvecklas musikaliskt under musiklektionerna och nå kunskapskraven i musik?

Hur uppfattar lärare elevers möjligheter att utvecklas musikaliskt i skolan utifrån deras förkunskaper i sång och instrument?

Vilka strategier använder lärare för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för eleverna att utvecklas musikaliskt och nå kunskapskraven i musik?

2 Bakgrund

Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och en utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet (Skolverket 2011:10).

Skolverket säger i citatet ovan att det är viktigt att olika erfarenheter ska bli ett. Att eleverna tillsammans med dessa erfarenheter kan lära av varandra. I läroplanen framhävs vikten av utveckling inom musiken, utveckling av både sång och instrumentspel samt möjlighet att kunna musicera med andra elever och att elevens egna erfarenheter inom musik skall utmanas (Skolverket 2011:100).

I Skolinspektionens rapport från 2011 granskades musiklektioners kvalitet inom grundskolan. I denna rapport märktes en skillnad i kunskapsnivån mellan de elever som musicerade under sin fritid gentemot de som endast musicerade under skolans obligatoriska musiklektioner. Skolinspektionens intryck i klasserna var, att de elever som musicerade under sin fritid hade lättare att klara uppgiften läraren hade satt för lektionen, det vill säga att spela igenom det musikstycke de fått i uppgift på ett väl utfört sätt (Skolinspektionen, 2011:5). Enligt betygskriterierna måste elever kunna musicera med ett personligt musikaliskt uttryck för att ta sig till C-nivån i ämnet musik i klass nio (Skolverket 2011:105). Styrdokumentet lämnar det dock öppet till lärarens personliga tolkning av vad som menas med ett personligt musikaliskt uttryck. Skolinspektionen märkte också att lärarna inte hade tid att anpassa lektionen efter elevernas olika förkunskaper, något som eleverna i rapporten själva nämnde då de inte fick chansen att visa sin egen förmåga och kunskap då de ansåg att styckena var för lättspelade (Skolinspektionen, 2011:5 & 17), vilket ledde till en ojämnlik undervisning. I kapitel ett i 2010 års skollag framgår tydligt, att eleverna ska ha rätt till en undervisning som främjar deras individuella lärande (SFS, 2010:800, 4§). I samma kapitel står: ”Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt”. I styrdokumentet står det att skolan ska fungera som en mötesplats mellan elever, där olika kunskapsformer är en helhet. Där det ska finnas plats för utveckling och att eleven utmanas, något som saknades i skolinspektionens kvalitetsgranskning där eleverna i en ensemblegrupp inte kände sig utmanade av de uppgifter läraren gett dem. Läroplanen säger också att elever skall få förutsättningar att lära sig genom att samarbeta med andra elever, istället för individuellt, att läraren ska skapa läroprocesser för eleverna (Skolverket 2011:10).

3 Tidigare Forskning

3.1 Musik i klassrummet

Tidigare forskning beskriver betydelsen av ungdomars ökade möjlighet att musicera utanför skolan då det informella lärandet av musik utanför skolan blivit ett viktigt medel att utöka sin spelförmåga (Ericsson, Lindgren & Nilsson, 2010:107–108). Deras forskning talar speciellt om ungdomar som musicerar i pop- och rockband utanför skolan. I deras forskning låter läraren de elever som spelar utanför skolan själva få bestämma vilka stycken som spelas under ensemblelektionerna. Forskarnas iakttagelse av att låta eleverna arbeta under detta fria lärosätt, endast ledde till tidsfördriv för eleverna, då det i för hög grad liknar deras egen fritidssysselsättning (ibid.s 108). I en annan studie har tre svenska forskare gjort en empirisk studie vars syfte är att belysa vilka strategier lärare använder för att berika barns erfarenheter och uttryck i musikämnet. De skriver att den informella lärandemetod som används i svensk musikundervisning mer efterliknar en repetitionssituation (Wallerstedt, Lagerlöf, Pramling, 2014:17). De menar att det är viktigt som lärare att inte glömma bort de formella undervisningsmetoder som styr och hjälper eleverna att skilja mellan de olika aspekterna av musiken. Professorn Knud Illeris (2007:158–160) säger att elevens personliga och ämnesmässiga kvalifikationer måste behandlas likvärdigt under det praktiska utförandet av undervisningen - att efter deltagarnas motivation genomföra en strategi där det personliga och ämnesmässiga integreras för att skapa möjligheter för en utveckling som stärker elevernas allmänna kvalificering. I en klassrumsituation blir detta relevant när musiklektionerna integrerar elevens personliga musikaliska kunskaper tillsammans med de ämnesmässiga kunskaper som sker i klassrummet. Tommy Strandberg (2007) analyserar i sin doktorsavhandling musikskapandet i klassrummet från 1945 och framåt. Han kom fram till att det är utanför skolan som eleverna lär sig och utvecklas mest musikaliskt, eftersom villkoren för musiklektionerna har förändrats, då elevernas användning av musik utanför skolan ökat (2007:14). Åsa Bergman (2009:139) skriver också i sin doktorsavhandling att många av de elever som musicerade utanför skolan inte ansåg att de lärde sig något nytt under musiklektionerna. Bergman talar om att eleverna i grunden lär sig nya saker, dock sker detta undermedvetet vilket leder till att ungdomarna själva inte upplever detta som en lärosituation.

I Ralf Sandbergs (1996:146–147) forskning om musikundervisningens yttre och inre villkor, ställdes frågan till lärarna om elevernas förkunskaper i musik hindrade eller begränsade möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen. I årkurs nio upplevde 39 procent av musiklärarna att elevernas olika förkunskaper som en svårighet medan musik- och klasslärarna i årkurs fem var de som mest ansåg detta vara ett hinder. Sandberg menar att detta kunde påverkas av faktorer som klassens sammansättning eller andra konflikter som rör kunskapsförmedlingen i musik. Claes Ericsson och Monica Lindgren (2011:16–17) anser det svårt att tillmötesgå elevernas önskan om att undervisningen ska mäta sig med deras vardagliga erfarenheter. De menar att det är svårt för skolan att konkurrera med de informations- och kommunikationskanaler som kan vara ett mer effektivt och attraktivt lärosätt. Ericsson och Lindgren (2011:99) beskriver i sin forskning detta dilemma då två elevers frustration att alltid under ensemblespel behöva vara de som får anpassa sig efter de andra eleverna, i vad de anser vara enkla uppgifter då deras förkunskaper överstiger uppgiften. De tar ut sin frustration genom att spela andra musikstycken som ligger på en högre nivå, än den uppgift läraren gett (Ericsson, Lindgren, 2011:99). Bergmans (2009) forskning pekar också på att de som spelar musik i band utanför skolan, har större förutsättningar att nå kursmålen i musik då de också är de som är mest aktiva under lektionstillfällena (2009:138–141).

3.2 Musikpedagogik

Claes Ericsson, Monica Lindgren & Bo Nilsson (2010) nämner i sin studie att de strategier som reglerar kompositionsmomentet, har lett till ett opersonligt tillvägagångsätt som gör att elevernas skaparlust dämpas. Det förutsätts också att elever som är tillräckligt skickliga på ett instrument ska agera hjälplärare till de elever som har mindre förkunskaper på instrumentet (2010:105). Helena Tsagalidis skriver i sin licentiatexamen om vad lärare och elever anser är viktiga kunskapskvaliter och hur dessa kvaliter avspeglas i de betyg som sätts. Hon säger att det är viktigt att eleven använder sin kunskap rätt inom den situation och sammanhang eleven ställs inför (Tsagalidis, 2011:128). Sådana situationer kan jämföras med de situationer eleven ställs inför, när denne använder sin egen förmåga och kunskap i instrumentspel då en elev får agera som hjälplärare till andra elever. Att låta eleverna arbeta självständigt och få som uppgift att själva agera lärare, är något som John Hattie enligt Skolverket (2012:5) rekommenderar som en viktig faktor i utbildningen. Detta för att eleven ska utveckla sin egen bedömningsförmåga, vilket också leder till ett framgångsrikt lärande. Att låta elever agera

som hjälplärare skedde också i Sandbergs forskning (1996:117), där läraren hade som strategi att låta de med tillräcklig instrumentkunskap agera hjälplärare åt de eleverna med mindre kunskap. Roger Säljö, professor i pedagogisk psykologi, resonerar att själva utvecklandet av kunskaper liksom kunskapens fragmentisering kan ha både för- och nackdelar. Han diskuterar också beroendet av olika yrkesgrupper som har kunskap som man själv inte besitter; läkare, frisör, elektriker. Han diskuterar att den som har kunskap också kan skaffa sig privilegier av olika slag (Säljö, 2000:102). I denna studie kan detta jämföras med de privilegier vissa elever har som har tidigare förkunskaper i musik. De är inte lika beroende av musiklärarens kunskap som de eleverna utan musikaliska förkunskaper.

I Lendahls och Runessons (1995) bok om lärares idéer och tankar om lärandet, citeras den amerikanske filosofen och pedagogen Dewey. Han förklarar att ju mer en lärare är medveten om elevernas tidigare erfarenheter, desto lättare blir det att veta hur elevens förkunskap ska hanteras. Dewey menar att det är viktigt att ta tillvara den erfarenhet och kunskap som eleven redan har (1995:113). Marie Ferm Thorgersen jobbar som professor i musikpedagogik och beskriver också i sin forskning (2009) att som lärare vara medveten om barns egna musikaliska erfarenheter, och hur dessa erfarenheter kan användas för att skapa undervisningsmaterial. Hon understryker att olika erfarenheter skapar förutsättningar för lärandet under lektionstid. Thorgersen anser att det kan bli speciellt gynnsamt när eleverna strävar efter ett gemensamt mål (2009:170). Enligt Wallerstedt, Lagerlöf och Pramlings (2014) är det viktigt att läraren också ger eleverna möjlighet att utvecklas musikaliskt i de områden som de annars inte får möjlighet att utveckla i sin vardag. Detta för att tidigt lära om olika valmöjligheter i livet, t.ex. olika utbildningar samt förvärva olika förmågor (2014:16). De menar att lärare använder strategier som låter elever utvecklas utanför sitt eget kunskapsområde men också öppnar upp eleven inte bara för nya musikaliska erfarenheter men också de valmöjligheter som sker utanför musiken. I en analys om vad som mäter betygen i skolan av postdoktor Alli Klapp Lekholm, talar hon om att det kan uppstå olika faktorer som påverkar lärares betygsättningspraktik när elever med olika förutsättningar och bakgrund börjar skolan. Det krävs en medvetenhet från lärarens sida om hur och på vilka grunder eleverna ska utvecklas, ifrån den komplexitet som kan uppstå (Lekholm, 2010:132). Dessa komplexiteter kan uppstå när elever med olika förutsättningar ska bedömas.

Elevers musicerande utanför skolan har påverkat hur lärarna formar musiklektionen när det kommer till undervisning i instrument. Forskning visar att det är viktigt att elever får testa på kunskaper som de inte stöter på i vardagen. Dock har musikspelandet ökat utanför skolan,

vilket har lett till förändrade villkor. Elever som musicerar utanför skolan känner också att de inte utvecklas i skolan. Lärare säger att dåliga resurser och få lektionstimmar, i jämförelse med andra ämnen leder till svårigheter för utveckling i klassrummet. De strategier lärare använder för att elever ska utvecklas musikaliskt blir dock antingen att de placeras som hjälplärare eller att dessa elever får jobba individuellt under lektionen, medan läraren hjälper de elever som inte har musikaliska förkunskaper. Då denna metod ökar elevernas förmåga att göra en självbedömning, finns det dock annan forskning som visar att denna strategi endast leder till att eleven inte får samma chans att utvecklas efter sin egen nivå.

4 Teori

Då detta arbete lägger fokus på musikalisk utveckling är det viktigt att tydliggöra och få en förståelse för begreppet i det teoretiska avsnittet.

4.1 Musikalisk Utveckling

Keith Swanwick arbetade som professor i musikutbildning när han i sin bok *Teaching Music Musically* (1999) analyserade musikutbildningens status och tog upp några av de utmaningar som musklärare möts av i klassrummet. Analysen gjordes efter forskning, observationer samt egna erfarenheter som musiker och lärare. Han konstanterar att om musiken uppstår i många sociala sammanhang, bör musklärare se dessa sammanhang som en diskurs på flera metaforiska nivåer. Dessa metaforiska nivåer beskrivs i den forskning som Swanwick och Tillman gjorde 1986. Syftet var att undersöka barns musikaliska utveckling efter att de studerat barns kompositioner under fyra års (Swanwick, 1994:84). Efter att ha placerat varje komposition efter högsta observerbara musikaliska kunskap beskriver Swanwick de fyra utvecklingsstadier som anses viktiga för att förstå den musikaliska utvecklingen (Swanwick, 1994:88–90). I denna undersökning används dessa fyra begrepp som teoretiskt stöd för att förklara och tolka de ordval som lärare och elever använder när musikalisk utveckling diskuteras under intervjuerna. Dessa nivåer kommer också att kunna användas i denna undersökning för att se vilken musikalisk utvecklingsstadium eleverna har eller ska nå till.

Det första utvecklingssteget Swanwick nämner är **Material**, där det *sensoriska sinnet* är den första nivån där en njuter av själva ljudet, att experimentera med instrument. Den andra nivån, det 'manipulativa', hanterandet av ett instrument visar att kontroll och repetition är möjligt. Det andra utvecklingssteget **Uttryck** där tredje nivån: '*personlig uttrycksfullhet*', visar hur snabbt eleven spelar och den ljudnivån eleven använder i sitt musicerande. Det finns också tecken på uttryck med elementära musikaliska fraseringar. *Språkliga* mönster uppstår också, som visar att hanterandet av instrumentet möjliggör för repetition att ta form. Tredje utvecklingssteget som Swanwick kallar **Struktur** visar det *spekulativa* där avvikelser och överraskningar sker inom musicerandet, att gå utöver det repetitiva mönstret som sker i den tidigare utvecklingsnivån. Det *idiomatiska*: där de strukturerade överraskningarna i musicerandet integreras till en egen stil visar sig också i detta stadium. Det sista

utvecklingstadiet är: **Värde**, där bemästrandet av instrumentet kallas det *symboliska*. Detta gagnar den musikaliska kommunikationen samt ökar det personliga engagemanget. Den musikaliska diskursen expanderas också *systematiskt* i denna sista nivå.

Swanwick diskuterar också musikens metaforiska betydelse och värde som ligger underförstått i de musikaliska upplevelser, som ett produktivt sätt att tänka om musik och musikutbildning (Swanwick, 1994:86).

My position is that the growth of knowledge at any level emerges intuitively and is nourished and channeled by analysis. Musical knowledge is no exception and observing and participating in the music-making of children offers us further insights into these structures and processes. (Swanwick, 1994:86)

Vad Swanwick säger i citatet ovan är att all ökad kunskap går att få instinktivt och genom att observera barns musikskapande ger det en vidare inblick i dessa strukturer och processer. Dessa observationer kan musiklejare använda sig av som en strategi för att förstå elevers lärande och se hur kunskapsutvecklingen sker på det musikaliska stadiet.

Han tar också upp i sin analys något han ansåg som ett problem då det i skolor läggs större vikt på kvantitet än kvalitet. Att nå en högre nivå anses då betyda att 'kunna mer'. Han utgår utifrån de termer som finns i *The National Standards for Arts Education* (den nordamerikanska motsvarigheten till de svenska styrdokumenterna) (Swanwick, 1999:78).

Musikalisk utveckling är ett viktigt och återkommande begrepp i min uppsats då syftesfrågorna grundas på hur eleverna utvecklas musikaliskt. De teoretiska begrepp som Swanwick tar upp är viktiga för denna undersökning, då det ger en ökad och djupare förståelse när de elever och lärare som intervjuas, diskuterar den musikaliska utvecklingen som sker i och utanför klassrummet.

5 Metod

Motivet till intervjuerna var att få elever och lärares intryck och tankar kring de forskningsfrågor som ställdes i denna undersökning. Eftersom årkurs nio är den sista årskursen där många elever har en obligatorisk musiklektion, ansågs det viktigt att inte bara intervjua de som musicerade utanför skoltid, utan också de elever som endast musicerade innanför skolans väggar. Detta för att få en bredare bild av ungdomars tankar kring musikalisk utveckling. Eleverna delades in i fokusgrupper, där intervjuer görs med en större grupp samtidigt om ett visst tema (Bryman, 2008:324). I denna del kommer jag att gå igenom de metoder som användes i denna undersökning. Semistrukturerade intervjuer var den primära källan för empiriskt material. Det här kapitlet ska förklara hur undersökningen utfördes. Främst diskuteras de metodologiska valen och därefter beskriva den intervjuemetod som användes. Till sist diskuteras de etiska frågor som uppstod under intervjun.

5.1 Varför en kvalitativ studie?

En kvalitativ studies fokus ligger i det som sägs (Bryman, 2008:249). I denna forskning var det vad de intervjuade sade, som var viktigt. Bryman beskriver också den kvalitativa forskningstrategin som tolkande (2008:249), det ville säga att det som sägs av både de som intervjuas och den litteratur som valts ska tolkas efter de frågeställningar i den forskning som görs. Då mina frågor var riktade mot eleven och lärarens tankar, åsikter och erfarenheter var då en kvalitativ studie en självklarhet för denna undersökning.

5.2 Urval

Urvalet av skolor gjordes med vad Bryman (2008:114) kallar ett bekvämlighetsurval, det vill i denna forskning säga att de mail som skickades, skickades till ett urval av skolor inom den stad jag som intervjuare var bosatt i. Detta för att undvika de högre kostnader som kan tillkomma under den tid som forskningen sker. Den urvalsmetod som användes för kontakt med intervjuobjekten var snöbollsmetoden, som är en urvalsmetod där jag kontakter ett mindre antal människor som har relevans för temat i forskningen och använder dessa för vidare kontakt med fler respondenter (Bryman, 2008:115). Denna metod användes när jag

genom e-post till ett mindre antal lärare, bad att få intervju eleverna. Dock framgick det inte specifikt i mailet att det var lärarna som skulle göra urvalet av elever.

Jag vill intervju sex elever från årskurs nio (tre elever per intervju) samt en intervju mer [sic!] er. Intervjuen med dig och eleverna kommer att vara semi-strukturerad och det bör räcka med 30 min per intervju.

I mailutdraget ovanför står det inte vilket urval av elever som skall intervjuas, varken beträffande kön eller tidigare musikalisk erfarenhet. Jag ansåg det bäst att detta lämnades till lärarna då de kunde fråga eleverna vilka som var villiga att ställa upp på intervjun. Det framkom dock under intervjuerna att nio av de 12 elever som intervjuades var aktiva instrumentalister efter skoltid. Detta förklaras av Bryman då snöbollsmetoden till viss del liknar bekvämlighetsurval metoden, där en använder de personer som finns tillgängliga för en, istället för att göra ett selektivt urval (Bryman, 2008:114–116).

Då uppsatsen syfte och frågeställning skickades med i e-posten kan lärarna ha tolkat det som att de elever som skulle intervjuas endast skulle vara de som var aktiva efter skoltid. I e-posten borde det istället stått en förfrågan till lärarna (om tillfälle fanns) att få intervju elever som inte bara spelade instrument eller sjöng efter skoltid utan också de som inte musicerade utanför skoltid. Detta hade gynnat forskningen då fokusgruppmetoden utgår efter samspel mellan individer (Bryman, 2008:324–325). Bryman refererar också sociologiprofessor Morgan som rekommenderar små fokusgrupper, då de som deltar kan ha ett personligt eller känslomässigt engagemang för de frågor som ställs under intervjun (Bryman, 2008;330). Detta leder till att de som intervjuas får det utrymme som behövs i små grupper för att tydligt kunna föra fram sina svar. Av dessa skäl valdes en mindre grupp på sex elever per skola, tre elever per intervjugrupp. Detta blev dock inget problem då alla intervjugrupper som valts ut av lärarna gick i samma klass. Att elever från årskurs nio valdes för intervjuerna var för att jag skulle kunna få perspektiv från hela deras gemensamma tid i högstadiet.

Då två av de skolor jag kontaktade hade två musklärare, valde jag att maila samma förfrågan till båda. Den lärare som svarade på förfrågan var den som blev intervjuad. Då detta forskningsobjekt också var beroende av andra människors tid, krävdes en viss anpassning till deras almanackor.

5.3 Intervjuvmetod

Då eleverna delades in i grupper med tre deltagare på den första skolan blev det senare under transkiberingen svårt att urskilja rösterna, då vissa av deltagarna hade likartade röster men

också på grund av deltagarnas ovana att prata 'i mun' på varandra vilket också ledde till att vissa av eleverna inte hann eller inte ville prata till punkt den tanke som de tänkte formulera.

På grund av dessa omständigheter bestämde jag mig för att välja endast fyra elever vid resterande intervjuer, med två elever per intervjugrupp för att inte bara undvika de tidskrävande problem som skett i tidigare skola, men också ge eleverna större utrymme för längre svar då tre elever samtidigt troligtvis hade lett till att vissa elever inte fått tid att uttrycka ett tillräckligt grundligt perspektiv. Under mailkontakten föreslog alla lärare att jag skulle göra intervjuerna i skolorna där de arbetade. Detta leder till mer konsekventa svar enligt Easterby-Smith, då hon uppmärksammar att intervjupersonerna ger olika svar då de befinner sig på olika platser (Alvesson, 2003:100). vilket gjorde att de gav svar i en miljö som de var trygga i.

Intervjufrågorna sammanställdes efter syftesfrågor i denna forskningen. Intervjufrågorna som ställdes till eleverna skilde sig från de frågor som lärarna fick. Eleverna fick beskriva sin egen förmåga, medan läraren istället fick beskriva sin egen uppfattning om elevernas kunskap. Då det första utkastet av frågor som var riktade mot eleverna i den första skolan inte var tillräckligt tydliga att förstå, förtydligades dessa frågor inför kommande intervjuer. De frågor som ställdes till eleverna, anpassades också språkmässigt efter deras ålder, därför undvek jag att ha med ord som eleverna kunde tycka var svårförståeliga. Intervjufrågorna finns inkluderade i detta arbetes bilagor. Förutom de sex frågor som ställdes till lärare och elever, tillkom det följdfrågor som utgick från den information som framkom under intervjuerna, där både elever och lärare ombads att utveckla sina svar (Bryman, 2008:307) om jag ansåg de vara för otillräckliga. Tid till eftertänksamhet gavs också under intervjuerna, där de fick tillfälle att tänka igenom de frågorna som ställts för att kunna ge ett tydligare svar.

Det är viktigt i samhällsforskning att använda utrustning som inte stör, påverkar eller misstolkar det som mäts (Denscombe, 2004:25). Med detta i åtanke, gjordes ljudinspelningar med min personliga mobil med en app (applikation) som heter Sound Recorder (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.needom.recorder-&hl=en>). Då mobiler har blivit en mer vanlig del i människors vardag var förhoppningen att den hade en tillräcklig anonym närvaro för att de intervjuade inte skulle bli distraherade. En annan fördel med att använda mobil var den större mängd data som går att spela in och spara jämfört med bandspelare.

5.4 Semistrukturerad intervju

Den kvalitativa intervjun används för att dokumentera och analysera elevers och lärares egna tankar och ideer om det studien handlar om. Measor anser det också viktigt, att i en kvalitativ intervju låta intervjupersonen vandra iväg ifrån ämnet. Detta för att komma in på relevant information som kan komma att ha betydelse för forskningen (Bryman, 2013:59).

Enligt Bryman är en semistrukturerad intervju en flexibel kvalitativ metod. Det betyder, att forskaren har ett tema i de frågor som ska ställas men håller saker öppna för att de som intervjuas skall kunna formulera svaren på sina egna sätt. Detta till skillnad mot en kvantitativ studie som undviker denna form av intervju då syftet i sådan undersökning är att komma fram till ett mer specifikt svar till frågeställningen som ska ställas (Bryman, 2008:300-301).

5.5 Innehållsanalys

En innehållsanalys är en metod där dokument och texter analyseras. En forskningsteknik som beskriver det konkreta i intervjuer, kommunikation eller olika former av budskap (Bryman, 2008:190). Det handlar också om att koda viktiga termer från olika ämnesområden och teman, som anses relevanta för studien (Bryman, 2008, 197). Denna teknik användes utifrån de transkriberade intervjuerna för att hitta återkommande ord och meningar i texten som ansågs relevanta för denna studie. Efter att orden kodats, slogs de sedan ihop för att bilda teman som blev en viktig del av analysen. Att vara systematisk och konsekvent var viktigt i denna studie inte bara för att skapa struktur, men också för att värdera de data som samlats in på ett konsekvent sätt.

5.6 Forskningsetik

Enligt Denscombe (2004:11) är etiken en del av hur forskare bedömer sina handlingar som bra eller dåliga. Det förklarade för elever och lärare innan intervjutillfället, att det som sades endast skulle användas till denna undersökning och att deras identiteter skulle vara anonyma och ej spridas vidare, vilket rekommenderas av vetenskapsrådet (1990:7). Detta enligt de etiska normer som försöker förhindra att det blir skadliga konsekvenser av samarbetet (Denscombe, 2004:203). Detta gjordes tydligt för både lärare och elever innan varje intervjutillfälle, samt i e-posten som skickades ut till lärarna innan intervjun. Denna anonymitet tillämpades också under transkriberingen, när eleverna sade sina lärares namn.

Jag ändrade lärarens namn till bara "läraren" eller lärare 1, 2 och 3 för att veta vilken lärare det är som pratar i texten. Då mitt val av tre elever ändrades till två elever per intervju har jag då också valt att inte kommentera hur många elever som deltog i intervjugrupporna under mina resultat. Detta för att undersökningspersonerna inte ska kunna identifieras av en lärare från en specifik skola.

5.7 Hur hanterades informationen?

Alla intervjuer som spelades in med min privata mobil transkriberades från oktober till november. Efter varje färdig transkribering, lyssnade jag igenom allting minst två gånger medan jag samtidigt läste igenom texten som transkriberats för att se om jag fått med allt som sagts från inspelningen. Inget citat från deltagarna har förvanskats dock så har jag utgått från Svenska skrivregler och redigerat formuleringarna från samtalsstil till en mer läsbar stil (2008:60). Efter att transkriberingen av intervjuerna gjorts, raderade jag de ljudinspelningar som fanns för att skydda deltagarnas identitet.

6 Resultat

Resultatet har valts att presenteras utifrån syftet och frågorna i mitt arbete. Vad eleverna ser för möjligheter att utvecklas musikaliskt i klassrummet, hur läraren ser elevernas chans att utvecklas i skolan efter deras förkunskaper samt hur lärare och elever går tillväga för att utvecklas i klassrummet med de förkunskaper de har. Teman har valts efter kodning av de intervjuades svar.

6.1 Fördelen med att musicera utanför skolan

Det är väl klart om man ska springa en mil när man startar från sex kilometer eller om man startar från noll kilometer, så går man ju snabbare i mål.

Citatet kommer från en av de lärare som blev intervjuade, när vi kom in på elever som musicerar utanför skolans försprång med att nå kunskapskraven i ämnet musik. Lärarna i de andra skolorna bekräftade också Bergmans forskning, att de elever som musicerade utanför skolan har en fördel (2009:138). På en annan skola svarade den musiklärare med samma liknelse som citatet: ”vägen blir ju inte lika lång”. Ytterligare en lärare kommenterade ”[...] det går jättefort för dem att få A [...]”. En av lärarna utvecklade sitt svar med, att elevernas musicerande utanför skolan har gett dem det motoriska instrumentspelande som behövs ”då de har tränat så pass mycket”. En annan kommenterade att vissa elever redan hade betyget A när de gick i sjuan på grund av deras höga förkunskaper i ett instrument. Lärarna menar, att dessa elever redan uppfyller läroplanens krav att nå betyget C när de börjar klass sju i högstadiet genom att spela med ett personligt uttryck: ”Eleven kan då bearbeta och tolka musiken till ett delvis personligt musikaliskt uttryck” Skolverket (2011:105). Utifrån Swanwicks teori om de musikaliska utvecklingsteg som tas, så förväntar sig skolverket att eleven redan i klass sju utvecklat sig förbi de första stegen och ligger på den idiomatiska nivån (Swanwick, 1994:89). Att eleven har utvecklat sin egen stil. Musiklärarna som intervjuades instämde i, att de elever som musicerade utanför skolan hade lättare att nå högre betyg i musik. De sade att elevens färdighet på ett instrument gjorde att det gick snabbare att nå höga betyg. Det stämmer in med tidigare forskning, att de som musicerar utanför skolan, har lättare att nå målen (Bergman, 2009:138).

Eleverna instämde med lärarna, att de som musicerade på sin fritid hade det lättare att få högre betyg i musik. En elev tyckte att de inte spelar tillräckligt mycket instrument i skolan ”så att man blir jättebra på bara den tiden [...] såklart att det påverkar om man spelar hemma”. Från en annan skola så sa en elev ” Om man spelar utanför så får man ju mer kunskaper och bättre betyg i skolan”. En annan elev från samma skola fortsätter ” Man blir ju mer musikalisk [...] jag har utvecklats på ett instrument när jag har lärt mig spelat ett annat [...] det är mycket av de målen man lär sig hemma”.

Både elever och lärare svarade att eleverna når högre betyg i ämnet musik om de musicerar utanför skolan. Lärarna svarade också att det går snabbare för dessa elever, då de redan besitter de förkunskaper som krävs för att musicera i skolan.

6.2 Att inte räkna till

Och det är bara det att man inte fått visa sin kunskap ordentligt för att man tycker att man fått jobba ganska självständigt. Och ropar jag då inte på läraren och ber att få visa, då går läraren till de som ber om mer hjälp. Och då ser de ju utvecklingen mer där än med de som jobbar ganska självständigt.

Citatet från eleven styrker Folkestads belysning i Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling bok, av de problem som kan uppstå när lektionerna blir alldeles för informella och liknar en replokal. Utan en ledare blir resultatet att ingen får den uppmärksamhet och stöd som behövs (Wallerstedt, Lagerlöf, Pramling, 2014:17). Lärare 1 och 2 ansåg att det var ett dilemma att få elever med en större förkunskap i instrumentspel att utvecklas i klassrummet medan den tredje läraren kommenterar med ”för vissa elever så hinner de inte under skoltid utvecklas för att spela på ett varierat sätt. På olika stilar och sådär”. Två av de tre lärarna såg detta som ett dilemma att inte räkna till, då lektionstiden inte är lång nog och en frustration av, att inte kunna lägga mer tid på de elever ”som faktiskt vill något”. Lärare 2 menade, att de som höll på med musik utanför skolan också var de elever som visade ett större intresse av att lära sig under lektionerna, jämfört med elever som inte musicerade utanför skolan. Lärare 1 såg samma dilemma, och kommenterade också att ”man räcker inte till”. Det märktes tydligt i intervjuerna att lärarna hade svårigheter att leva upp till det behov elever med tidigare kunskap på instrument krävde (Ericsson, Lindgren, 2011:16). Elever som inte hade tillgång till instrument hemma, fick oftast låna hem instrument under helgerna och loven av lärare 1. Trots detta sågs det fortfarande som ett problem för dessa elever att nå ett A i musik enligt lärare 1, då det finns moment i ensemblespel där det också krävs att kunna samspela med andra elever. Lärare 3 beskrev sången som det svåraste instrument att utvecklas musikaliskt i

klassrummet. ”Det kan bero på att sången är för personlig och det är svårt att låta sin röst höras i ett rum med många andra”. När jag bad lärare 3 utveckla vad som menades med musikalisk så blev svaret ” Det är ju om man har ett gott gehör, att eleven liksom hör puls och melodier och att man liksom är ’musikalisk’ helt enkelt som vi säger (skratt)”.

Lärarna berättade att de lade mest tid på de elever som tog längst tid att lära. Många av de intervjuade eleverna kände också att lärarens fokus mest låg på de elever som inte hade den förkunskap på instrument som de själva hade, ”läraren riktar hjälpen mer åt de som verkligen behöver hjälp”. Från en annan skola berättade eleverna att de fick arbeta mycket självständigt om de inte själva bad om hjälp under musik ensemblen. En annan elev från samma skola sa att eftersom musiklearen och eleven hade samma huvudinstrument kände eleven att det aldrig gavs tillfälle att utvecklas på det instrumentet, då läraren alltid själv spelade på just det instrumentet under lektionstillfällena. Eleven ansåg också att läraren aldrig gav denne chansen att använda sin kunskap under framträdanden eller konserter, detta trots att läraren vet om hur mycket eleven kan på instrumentet. Eleven gavs dock tillfälle att framträda på sitt andra huvudinstrument under avslutningar ”och då så får jag spela där också, även om jag inte utvecklas så jättemycket”. Läraren på den skolan gör vad Bergman anser är skolans uppgift, att förmedla kunskaper och färdigheter som inte ges i andra sammanhang utanför skolan (Bergman, 2009:141). Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014:16) diskuterar också betydelsen av att eleverna ges erfarenhet av upplevelser som de aldrig annars hade fått. Barnet måste vara öppen för olika valmöjligheter då barnet per automatik troligen inte kommer att ha samma yrke som sina föräldrar. Swanwick hävdar att det är viktigt som lärare att fokusera inte bara på den kvantitativa förmågan utan också den kvalitativa, att eleven också behöver utveckla bredden av sin musikalitet (Swanwick, 1999:76). Något som läraren gjort på denna skola, då läraren medvetet inte sätter eleven på dennes huvudinstrument för att bredda sin musikaliska kunskap. Dock så återvänder eleven till vad Swanwick kallar den sensoriska nivån, som är det första steget i den musikaliska utvecklingen (1994:88).

Ett annat problem som en elev från samma skola nämnde, var att de betyg som har satts inte var rättvisa i jämförelse med vad eleven egentligen kan: ”Jag tycker att jag kan se det lite i mitt betyg liksom får vi sådär ifyllda rutor (tabeller). Lite som ett skriftligt omdöme fast ändå inte [...] ’eleven kan medelmåttigt spela med båda händerna’ [...] man känner att man borde fått den rutan utfyllt för det tycker jag att jag kan. Och det är bara det att man inte fått visa vad man kan (på sitt instrument)”.

Två av de tre lärarna ansåg att de inte räckte till för de elever som hade större förkunskaper. Eleverna från alla skolorna sa, att lärarna riktar hjälpen mer åt de elever som har det svårare att lära sig. De sa också att de fick jobba mer självständigt och att läraren endast kom och hjälpte om de själva bad om det.

6.3 Vart utvecklas eleven mest?

Det är ju mest utanför skolan [...] och då har jag mer musikaktiviteter bara för att i skolan så har man typ bara musiklektion en gång i veckan, så jag har nog lärt mig mer utanför skolan.

Eleverna med musikaliska förkunskaper svarar att de har utvecklats mer på sitt instrument hemma än i skolan. En elev säger: ”Eftersom man har gått upp i en sådan hög nivå redan och det är liksom basic här på skolan att man ska liksom lära sig att spela grunderna här [...]”. Eleverna från de olika skolorna tyckte att det de lärde sig på musiklektionen inte var tillräckligt utmanande: ”Och ja vi som har spelat länge vi kan ju redan det. Vi spelar ju mer avancerade grejer och så”. Detta stämmer in med vad Bergman fann i sin forskning, att elever som musicerade utanför skolan inte tyckte att de utvecklades på musiklektionen i skolan (Bergman, 2009:139). I tidigare forskning märktes denna frustration från eleverna då de tydligt visade sina musikaliska preferenser, medan de mindre kunniga i klassen fick hjälp (Ericsson, Lindgren, 2011:99). En elev tyckte att det skedde mer musikalisk utveckling i grundskolan när denne var yngre, ”så man kan nog säga att man lärt sig lika mycket från båda [hemma och skola] när jag var yngre, men nu är det mer att man lär sig hemma”. En annan förklaring som jag fick av eleverna om varför de utvecklades mer utanför skolan, var valet av att själv kunna bestämma materialet: ”Visst lär man sig mer utanför skolan, för man bestämmer mer vad man vill lära sig”. Det rädde också en konsensus bland eleverna om att tiden inte räckte till i skolan för att hinna lära sig spela jämfört med hemma.

De elever som spelade utanför skolan, kände att de utvecklades mer musikaliskt hemma än i skolan. Eleverna pekade på att det fanns mer tid utanför skolan att musicera, då den tid de fick i klassrummet inte räckte till. En annan orsak var att de utanför skolan själva fick välja material att musicera till vilket de ansåg främjade lärandet.

6.4 Hur ser lärarna till att eleverna som utvecklas musikaliskt utanför skolan, också utvecklas musikaliskt i skolan?

En strategi som läraren i en av skolorna hade, var att sätta de elever med större förkunskap på ett instrument, att spela ett annat.

Det finns kanske en jätteduktig trumpetare t.ex. som inte kan ta mer än två ackord på gitarr. Så man kanske alltid kan hitta liksom utvecklingsämnen ändå oftast, det är ändå ingen som är på högsta nivå på allt. Och det brukar de ju inte tycka om riktigt. För är man trumpetare eller är man pianist så vill man ju liksom hålla på med det [...] (eleven) kanske tycker också att det ska räcka med det.

Jag: ”Så du sätter gärna de eleverna som kan sitt instrument på ett annat?”
Läraren: ”Ja det gör jag ju när vi liksom tränar i undervisnings sammanhang”.

Läraren utvecklar med att säga:

Men i styrdokumentet så finns det ganska många saker man ska öva upp. Så då gäller det att hitta någonting där de inte når upp. För det är ju inte min uppgift... det är ju inte skolans uppgift att få dem att bli virtuoser.

Vad läraren utgår ifrån i citaten ovan är styrdokumentet, där hen förklarar att eleven inte bara ska utvecklas på sitt eget instrument i klassrummet, men även andra instrument som finns i klassrummet. Läraren bedömer hur eleverna ska utvecklas enligt den teori som Lekholm diskuterar, där det krävs en medvetenhet från läraren men också visar vilka grunder som denna bedömning görs, i detta fall att eleven utvecklas (2010:132). Detta hjälper läraren att forma och anpassa lektionen som en del av lärarens strategi utefter elevernas egna förutsättningar. Strategin som användes av de andra lärarna var att låta eleverna arbeta mer självständigt: ”De får bli lite mer självgående. Vi försöker att ge dem uppdrag, ge dem en uppgift ’spela det här’ etc.”. I en av skolorna fick de elever som behärskade ett visst instrument agera som hjälplärare till de som behövde mer hjälp. Detta medan läraren hjälpte andra elever som behövde stöd: ”så att ibland sätts de att instruera andra elever” sa en av lärarna. Sandberg (1996) stötte också på denna metod i sin forskning, där elever som redan kunde spela fick vara hjälplärare som en strategisk inlärningsmetod. Något han förklarar som: ”ett sätt att ta hjälp av elever som tidigare har spelat det aktuella instrumentet” (1996:117). Detta kan också kopplas till slutsatsen om att elever utvecklas positivt genom att de ges en möjlighet att själva agera lärare under lektionen (Skolverket, 2012:5). När eleverna blir hjälplärare utvecklar de sin egen kunskap med en problembaserad uppgift som enligt Aspelin (2003) gör att eleven använder sitt medvetande under detta växelspel för att öka sin sociala tillväxt (2003:32). Lärarna i denna undersökning tog hänsyn till elevernas förkunskaper och

styrde eleverna i den riktning som lärarna själva ansåg vara den rätta för vidare utveckling. Desto mer en lärare är medveten om elevens tidigare förkunskaper och intressen, desto lättare är det att styra dem att reflektera över sina egna kunskaper (Lendahls, Runesson, 1995:113).

Lärarna i denna studie var alla måna om att eleverna behöver en musikalisk aktivitet utöver musiklektionerna, för att de skulle känna att de utvecklades i skolan. Eleverna får denna chans genom att delta i olika former av konsertarrangemang som musiklektionerna sätter upp tillsammans med eleverna.

Men sen så har vi också [...] eller alltså sådana konserter där eleverna får anmäla sig och där de får chans och visa sådant som de inte kan visa under lektionstid [...]. Det kan ju faktiskt generera mer poäng på något sätt [...] det jag ska bedöma är det du visar i skolan och visar du det på en konsert i skolan, då går det också att bedöma.

Det skapas då en möjlighet för läraren att bekräfta den kunskap eleverna har utanför skolan, då läraren är medveten om att det inte ofta finns tid till att visa upp detta under en musiklektion. En annan av skolorna har ett liknande musikprogram; ”21 av dem har man fångat upp i vår ’musikprogram’ de är ju medvetna om att de får väldigt mycket utanför skoltid”. Även den tredje skolan har en musikaktivitet som sträcker sig utanför lektionstiden, där är det mest fokus på sången. ”Nu har vi startat upp någonting [...] där de får sjunga t.ex. [...] vi träffar dem var tredje måndag 40 minuter och övar på performance och stå på scen inför varandra och sjunga i mikrofonen [...] de får spel-läxa också för de ska helst kunna kompa och spela själva”.

Lärarna märkte alla av de utvecklingsteg som skedde i elevernas lärandeprocess:

Motoriken är det som sätter mest stopp i början. Det är den som begränsar val av instrument och svårighetsgrad i det som skall spelas. Men när den blir mer utvecklad kommer lyssnadet och frigörelsen från instrumentet. Utvecklingen går från att alla gör samma till att var och en har sin egen uppgift.

Detta kan likställas med Swanwicks teori i vad han kallar väsentligheten att se elevens utvecklingsfaser (Swanwick, 1994:86). Vad Swanwick kallar att gå från det manipulativa till det systematiska, att kunna hantera instrumentet till att använda den kunskapen till diskurser inom musikaliska sammanhang (1994:86). Lärare 3 förklarade: ”att succesivt förflytta fokus från spelande till lyssnande” som en viktig del av den musikaliska utvecklingen i klassrummet. Detta illustrerar det Swanwick kallar att gå från det manipulativa till det systematiska, att kunna hantera instrumentet till att använda denna kunskap till diskurser inom musikaliska sammanhang (1994:86). Lärare 1 utgick också från elevernas musikaliska utvecklingsteg i sin undervisning: ” Lyssna, spela (och analysera), skapa... är stegen jag utgår

ifrån”. Fokus låg då på det första utvecklingsteget som Swanwick (1994:88) kallade det sensoriska sinnet och manipulativa; lyssna och hantera instrumentet. Lärare 2 märkte liknande utvecklingsteg som kan jämföras med Swanwicks teori: ”Ackordbyten - enkelt komp - variation i komp - melodi och komp. Ungefär. Eleverna vill gärna stressa vidare innan de har lärt sig det enkla ordentligt”. Läraren beskriver också brist på tid som en orsak till varför eleverna inte tar sig utöver den hjälpliga nivån:

Har man inte instrument hemma så får man en snabb ytkunskap som utan repetition på 40 minuter (lektionstid) i veckan... Och av de 40 så kanske det blir att man spelar effektivt 15-20 (min) och är man inte så intresserad, så kanske man bara spelar fem-tio av dom. Och fem-tio minuter i veckan...det sker ingen utveckling utan då får man den där ytliga spelkunskapen som handlar om att när jag står brevid så tragglar eleven sig igenom E nivån, man kan några ackord och man kan byta hyfsat och så övar man upp den litegrann så att det blir hyfsat flyt och sen en vecka senare så måste man (eleven) ha de här fem, tio minuterna till att repetera (vad de tidigare gjort) för att komma till samma nivå. Man kommer aldrig uppåt utan man kommer bara till den hjälpliga.

Läraren förklarar att eleven stannar på vad Swanwick (1994) kallar för den språkliga nivån. Att eleven kan instrumentet tillräckligt för att kunna repetera men stannar där då lektionstiden inte möjliggör det att ta sig till nästa nivå (1994:89). Att lärarna har alla skapat tillfällen för eleverna att utvecklas och demonstrera sina förkunskaper i skolan med olika former av musikprogram. Under lektionstid får eleverna arbeta självständigt med uppgifter läraren gett, hjälpa andra elever som har mindre förkunskaper, eller som på en skola sätts på ett instrument som de inte själva behärskar. Alla tre lärare beskrev elevernas musikaliska utvecklingsteg som betydelsefull. Lärare 1 och 3 såg dessa steg som en tillämpning att utgå ifrån, medan lärare 2 märkte dessa utvecklingsteg under lektionerna. Både Lärare 2 och 3 såg svårigheter att ta sig igenom det första steget. Alla tre hade olika syn på vad som skall ses som det sista utvecklingsteget.

6.5 Metodkritik

Under utredningen av de problem som kan uppstå vid undervisning hos elever med tidigare musikaliska förkunskaper, stötte jag på ett par bekymmer som kan ha påverkat resultatets objektivitet. Endast ett fåtal av de skolor jag kontaktat kunde ställa upp på att bli intervjuade. Eleverna valdes sedan ut av lärarna, vilket kan ha påverkat de svar som framkom. Detta då lärarna antog att jag bara ville intervju elever som musicerade utanför skoltid, blev det tyvärr ensidiga svar som inte gav ett perspektiv från de elever som inte musicerade på sin fritid. En uppföljande intervju med de deltagande lärare och elever, hade kunnat bidra till en

djupare föreståelse av vederbörandes upplevelser gällande situationen. På grund av intervjuobjektens begränsade tid fanns det inte tillfälle för en uppföljning, dock ställdes kompletterande frågor via mail till lärarna som de besvarade i mån av tid. Intervjuerna var också från början tänkta att göras med en lärare och sex elever per skola. Eleverna skulle då delas in i tre per intervjugrupp. Dock när transkriberingen av den första skolan skedde senare samma dag, uppstod svårigheter med att kunna tyda vilken elev som sa vad. Det märktes också i båda intervjuerna att de oftast pratade i munnen på varandra, vilket ledde till att svaren som gavs av en elev, ibland avslutades av en annan i gruppen. Jag lyckades dock tyda det som sades i intervjuerna och vem som sa vad efter en längre tids transkribering och noggrann lyssning av intervjuerna.

Då litteratur som var relevant, framkom under den senare delen av forskningen, ställdes följdfrågor till lärarna via e-post. Lärarna svarade på följdfrågorna via e-post i mån av tid. De svar som gavs var dock tillräckligt relevant för att koppla till den litteratur som valts. Dock i efterhand borde intervjuerna väntat tills litteraturen hade hunnits granskats. Då hade troligtvis frågorna kunnat utvecklas mer efter tidigare forskning och teori.

7 Avslutning

I praktiken, alltså lärarnas och elevernas upplevelser, framgick det att den tidigare forskning som tagits fram, i stor utsträckning stämde överens med elevernas och lärarnas upplevelser. Dock kan det diskuteras om vissa av de lösningar som lärarna använt sig av alltid har genererat att den individuella eleven utvecklats på de sätt som Lgr11 krävt. Att den redan kunniga eleven får agera som ”assisterande lärare” vid behov, behöver inte medföra att denna utvecklas på ett musikaliskt sätt, snarare skapas två skilda ”klassrum” under lektionen där eleverna inte längre behandlas på samma sätt eller får samma möjlighet att utvecklas. Denna lösning kan minska elevernas rätt till musikalisk utveckling. Intervjuerna belyste dock även ett annat problem gällande de riktlinjer som musiklärarna ska följa. Problemen med att få elever med höga förkunskaper att utvecklas har hanterats på olika sätt. Beroende på vilken ”lösning” som tillämpats får dessa elever större eller mindre chans att följa de krav som faktiskt ställs gällande musikalisk utveckling. Jag menar att det läggs ett omöjligt ansvar på musiklärarna när de ska utreda varje individuell elevs musikaliska förutsättningar och sedan utforma en läroplan som ska bidra till denna musikaliska utveckling. Den distinkta kunskapsskillnaden bland eleverna i en klass, speciellt i ett undervisningsämne som musik, skapar en icke-jämställd plattform där lärarens ansvar växer till en ohanterbar nivå. Framst skapas problematiken kanske på grund av klassernas storlek och den begränsade tid som musiklärarna då kan ägna varje individuell elev. Om klasserna hade ett mindre antal elever, skulle musikläraren ha en större chans att följa de direktiv som finns.

7.1 Vidare Forskning

Då lärarna till olika grad såg det som ett problem att elever med tidigare erfarenheter inte får chansen att utvecklas på grund av tidsbrist, hade det varit intressant om studier görs under en längre period, där lärare får den undervisningstid som behövs för att ge varje elev chansen att utvecklas individuellt, tillsammans med lärarens hjälp. Detta kan då jämföras med andra skolor som har mindre undervisningstimmar. Denna jämförelse visar då hur mer timmar gynnar elever med tidigare musikaliska förkunskaper. En ytterligare forskning, där jämförelse mellan olika skolor görs, för att se skillnaden mellan halvklasser och helklasser kan visa skillnaden hur klassens storlek påverkar elevernas utveckling på det individuella planet. En

sådan studie skulle möjligtvis visa om mängden elever är faktorn som påverkar den musikaliska utvecklingen i klassrummet.

Referenser

- Alvesson Mats (2003). *Postmodernism och samhällsforskning*. Lund. Liber.
- Bergman Åsa (2011). *Växa upp med musik. Ungdomars användande i skolan och på fritiden*. Avhandling. Göteborg. Göteborgs Universitet.
- Bryman Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö. Liber.
- Bryman Alan, Bell Emma, (2013) *Företagsekonomiska forskningsmetoder*, Malmö: Liber ekonomi.
- Denscombe Martyn (2004). *Forskningens Grundregler: Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Malmö. Studentlitteratur.
- Ericsson Claes, Lindgren Monica (red.) (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund. Studentlitteratur.
- Ericsson Claes, Monica Lindgren, Bo Nilsson (2010). The Music Classroom in Focus. Everyday culture, identity, governance and knowledge formation. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 12 2010, 101-116. Göteborgs Universitet.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (1990). <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>> (Hämtad 2014-12-12)
- Illeris Knud (2007). *Lärande*. Pozkal, Poland. Studentlitteratur AB.
- Klapp Lekholm, Alli, ”Vad mäter betygen?” i Lundahl, Christian och Folke-Fichtelius, Maria (red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*, 2010, s.129-140, Studentlitteratur, Lund.
- Lendhals Birgit, Runesson Ulla (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- LGR11 (2011). *Kursplan i musik för grundskolan*. Stockholm. Skolverket.
- Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv – Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS Förlag.
- Strandberg, Tommy (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå Universitet.
- Skolverket. *Bedömningstöd i musik* (2012) <http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.174424!/Menu/article/attachment/Bedomning_sstod_Musik_Forskning.pdf> (Hämtad 2014-11-23)
- Skolverkets Rapport (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Stockholm. Skolverket.

- Språkrådet (2008). *Svenska skrivregler*, 3:e utgåvan. Stockholm: Liber.
- Swanwick Keith (1994). *Musical Knowledge - Intuition, Analysis and Music Education*. London. Routledge.
- Swanwick Keith (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge
- Säljö R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Thorgersen, Marie Ferm (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt – fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 11 2009, 167-184. Institutionen för Musik och Medier, LTU. Piteå.
- Wallerstedt Cecilia, Lagerlöf Pernilla, Pramling Niklas (2014) *Lärande i musik. Barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö. Gleerups utbildning AB.

8 Bilaga

8.1 Frågor till lärarna:

Hur uppfattar du era elevers kunskap på instrument?

Hur tycker ni att elevernas instrumentspel har utvecklats från t.ex. klass sju till nian?

Är det vissa instrument som eleverna lär sig snabbare på? Och varför tror ni att det är just dessa?

Hur mycket tror ni att elevens egen kunskap i instrumentspel påverkar de kunskapskrav som ska nås?

Finns det vissa aspekter av klaviaturspel som eleverna kan hinna utveckla under skoltiden och andra som kräver att de även musicerar hemma och kanske får lektioner utanför skolan?

Finns det elever som presterar över den nivån som uppgiften kräver och isåfall hur går ni tillväga för att ackommodera den kunskap eleven har?

Finns det någon skillnad mellan den musikaliska utveckling som din musikundervisning bidrar till och elevernas musikaliska utveckling utanför klassrummet?

Vilka typer av musikalisk utveckling tycker du är allra viktigast i klassrummet?

Vad är det du lägger märke till när du ser dina elevers musikaliska kunskap växa?

Hur gör du för att få elevernas musikaliska kunnande att växa i klassrummet?

Tänk på någon elev du som klasslärare haft i musik som genomgått en tydlig musikalisk utveckling på ett instrument. Beskriv med några meningar vilket sätt eleven har utvecklades.

8.2 Frågor till elever:

Spelar du på något instrument utanför skolan?

Vilket instrument är lättast att spela? Varför?

Vilket instrument av det ni spelar i skolan är svårast? Varför?

Hur känner ni att er kunskap på instrument har utvecklats i skolan?

Vet er musiklärare om detta? Tror ni att er lärare vet vad du kan och vad du inte kan?

Kan ni ge exempel på saker ni har lärt er i skolan när det gäller att spela instrument?

Tror ni att det är lättare för elever som musicerar utanför skolan att få högre betyg i musikämnet? Eller kan man som elev nå betyget A bara igenom att spela under lektionerna?