

**FG1296 Självständigt arbete, avancerad nivå inom lärarprogram  
(musik som ämne 1), 15 hp**

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan  
2018

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

---

Handledare: Annika Falthin

Birgit Mathea Hustad

# **Vad är kunskap i musik?**

*En studie om musiklärares didaktiska val*

# Sammanfattning

Detta självständiga arbete söker efter musiklärares uppfattningar om grundskolans obligatoriska musikundervisning – att undersöka hur musiklärare samtalar kring val av ämnesinnehåll och härleda kvalitetsuppfattningar, samt relatera dessa till en didaktisk kontext. Musiklärares vardag består av en mängd val. Att välja mellan genre, aktivitet, metod, att välja stoff och/eller låta bli att välja. Musikundervisningen tar form i relation till dessa val, och en utgångspunkt är att med hjälp av kvalitativa intervjuer och observation identifiera vad tre musiklärare verksamma i grundskolan uppfattar som väsentligt i undervisningen – vilket samtidigt säger något om det innehåll som väljs bort.

Undervisning står ständigt i relation till och påverkas av olika fenomen som: läraren, eleven, resurser, tid, gruppstorlek och inte minst politiskt styrda dokument. Musiklärare kan inte enbart fokusera på "utlärande" – lärandeprocesser styrs av balansen mellan läraren, de resurser läraren har till handa och själva samspelet med eleverna. Det perspektiv som anläggs i studien kan beskrivas som en fenomenografi-inspirerad musikdidaktisk undersökning; jag har använt mig av fenomenografiska analysmetoder, vilka kompletterades med en musikdidaktisk läsning av empirin. Den föreliggande analysen visar att brist på tid och det stora elevantalet i förhållande till stipulerade kunskapskrav skapar utmaningar för musiklärarna och deras undervisning. Lärarna känner sig otillräckliga, bland annat när det gäller bedömning, progression och kunskapskrav, och undervisningen karaktäriseras ofta som lösningsorienterad. Av studiens resultat framgår också att lärarens utbildning och tidigare erfarenheter har påverkan på undervisningsinnehållet, och trots att kursplanen öppnar mot andra förmågor, är det spel på instrument och det lärande som är kopplat till detta spel, som dominerar musikundervisningen.

Nyckelord: Musikdidaktik, musikundervisning, grundskola, fenomenografi, undervisningsinnehåll, musikkunskap, musiklärare, styrdokument.

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
1.1. Syfte .....	2
1.2 Teoretiskt ramverk.....	3
1.3 Uppsatsens disposition .....	5
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	5
2.1 Musikundervisningens grund .....	6
2.1.1 Didaktik.....	7
2.1.2 Musikdidaktik .....	9
2.2 Musik som skolämne.....	11
2.2.1 Centralt innehåll och kunskapskrav i Lgr 11 .....	13
2.2.2 Utvärdering av musikämnet .....	15
2.2.3 Musikundervisningens syfte .....	16
3. Metod .....	20
3.1 Fenomenografisk beskrivning.....	20
3.2 Metodval.....	22
3.2.1 Intervju och observation.....	22
3.3 Studiens design och genomförande .....	24
3.3.1 Urval och avgränsning .....	24
3.3.2 Etiska överväganden .....	25
3.3.3 Förberedelse och intervjuer.....	26
3.3.4 Transkribering- och analysprocess.....	27
4. Resultat .....	29
4.1 Utfallsrum 1 – Fenomen vilka uppfattas påverka musikundervisningen.....	30
4.1.1 Beskrivningskategori 1: Grundskoleeleven och musikläraren.....	30
4.1.2 Beskrivningskategori 2: Ramfaktorer .....	31
4.1.3 Beskrivningskategori 3: Politiskt styrda dokument .....	33
4.2 Utfallsrum 2 – Musikämnets kärna och kunskaper i musik.....	35

4.2.1 Beskrivningskategori 4: Individen och musiken.....	35
4.2.2 Beskrivningskategori 5: Musicera och skapa.....	36
4.3 Utfallsrum 3 – Val och överväganden i undervisningen.....	37
4.3.1 Beskrivningskategori 6: Spel och skapande.....	37
4.3.3 Beskrivningskategori 7: Progression .....	38
4.3.2 Beskrivningskategori 8: Lösningorienterad undervisning.....	39
4.3.4 Beskrivningskategori 9: Bedömning och krav .....	41
4.4 Syntes av resultatkapitlet.....	42
5. Diskussion .....	44
5.1 Fenomenens påverkan och betydelse .....	44
5.2 När spelet blir kärnan – möjligheter och begränsningar .....	48
5.3 Teknisk verkställare av politiskt fattade beslut?.....	51
5.4 Reflektion av studiens metod och genomförande .....	53
5.5 Vidare forskning.....	54
Referenser .....	55

# 1. Inledning

En musiklärares vardag består av en mängd val – att välja mellan aktiviteter, genrer, metoder, att välja ut stoff och/eller låta bli att välja (vilket också är ett val). Musikundervisningen tar form i relation till dessa val, vilka kan vara både medvetna och omedvetna.

Denna studie vänder blicken mot musikläraren och ser på de utmaningar musikläraren står inför när det gäller vilket *innehåll* som ska presenteras och skapa lärande för grundskoleeleven i musik. De kontexter där elever lär sig musikaliska färdigheter är multipla och komplexa, något som också gör musikläraryrket komplext. Det är inte enkelt att gå in i en lärares vardag och således kunna bekräfta vilka val och överväganden som tas – kanske är det bara läraren själv som kan förstå varför och vid vilken tid olika val görs. För att kunna studera musikundervisningens grund och innehållsdimension menar Nielsen (2006) att den måste framträda på ett eller annat sätt. I *Almen musikdidaktik* skiljer han mellan två "former" för framträdanden. Den kan vara mer eller mindre konkret uttryckt i olika texter, som direkt eller indirekt berör musikundervisningen; offentliga texter som lagar, läroplaner, undervisningsvägledning etc., eller andra texter som på något sätt handlar om intentioner, möjligheter, överväganden och så vidare. Musikundervisningens grund och innehållsdimension kan också framträda i eller vara implicerat i ren handling – genom den praktiska undervisningen (utan att den behöver vara språkligt formulerad) (ibid). Föreliggande studie ser på lärares val i en musikdidaktisk kontext där både formerna för framträdanden, och förhållandet dem emellan, undersöks.

*Musikdidaktik* förstås i texten som de frågor som är kopplat till undervisning och lärande inom kunskapsområdet musik (Nielsen, 2006; Hanken & Johansen, 1998). Musikdidaktik är ett viktigt kärnområde inom musikpedagogiken och en längre beskrivning av både musikdidaktik och didaktikbegreppet presenteras vidare i kapitel två. Lärares val i en musikdidaktisk kontext innefattar också en språklig dimension – på vilka sätt läraren talar om sin verksamhet och dess innehåll. När jag i texten talar om *musikaliskt språk*, menas alla former för musikaliska termer och ord som *tempo*, *glissando*, *puls*, *fjärdedel*, *takt* och *taktart* ingår alla i det musikaliska språket som är vedertaget. När lärare väljer undervisningsinnehåll och/eller använder musikaliskt språk, gör de det utifrån en intention. Med *didaktisk intentionalitet* menas i texten att "lärare riktar sin uppmärksamhet mot vissa specifika innehåll och strukturer i undervisningssituationen" (Kroksmark, 1990, s. 23). Lärare kan tolka och förstå skeenden i en undervisningssituation som utgör grunden för vissa didaktiska beslut. Lärares intentioner och avsikter leder också till att vissa delar av undervisningens innehåll uppmärksammas mer än andra och denna didaktiska intentionalitet tydliggör lärares

förhållande till sin undervisning (Kroksmark, 1987). Begreppet *intentional akt*<sup>1</sup> innebär att medvetandet riktar sig mot ett objekt där subjekt och objekt inte ses som två separata fenomen (ibid, 2007). Hur en lärare väljer att ta itu med en specifik uppgift återspeglar i viss mån lärarens förståelse av de inblandade fenomenen och förändrar samtidigt i viss mån denna förståelse (Marton & Booth, 2000). Situationen vars fenomenen förstås och upplevs är också viktig för hur människor uppfattar något. Enligt Marton och Booth är *en situation* den helhet vi erfar som samtidigt närvarande. De enheter som däremot överskrider situationen och som förbinder den med andra situationer och som ger den mening kallas *fenomen* (ibid). Intentionalitet och fenomen är båda centrala begrepp inom den fenomenografiska forskningsansatsen, som är det teoretiska perspektivet studien utgår från och beskrivs vidare under *Teoretiskt ramverk*.

## 1.1. Syfte

Studiens övergripande syfte är att beskriva och förstå vad musklärare inom grundskolans obligatoriska musikundervisning uppfattar som kunskaper i musik och vad de uttrycker som musikämnets kärna. I strävan efter att uppnå undersökningens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

- Vilka fenomen uppfattar musklärarna kan påverka undervisningen?
- Hur uppfattar och definierar musklärarna kunskaper i musik?
- Hur beskriver musklärarna sina egna val av ämnesinnehåll?
- Vad beskriver musklärarna som mest väsentligt att ha med i musikundervisningen, och vad väljs bort?

Undersökningen utgår till stor del från hur lärarna förhåller sig till gällande kursplan i musik (Skolverket, 2017a) och dess kunskapsmål, och i fokus finns lärarnas upplevelser, beskrivningar och reflektioner – att ur samtal och genom det fenomenografiska perspektivet härleda val av undervisningsinnehåll och kvalitetsuppfattningar samt relatera dessa till en didaktisk kontext.

---

<sup>1</sup> Med *intentional* menas att medvetandet är riktat mot något speciellt. Termen *akt* är hämtad från den betydelse som en akt har i en teaterpjäs; en viss process som leder innehållet fram till en definierad förståelse (Kroksmark, 2007). I likhet med Kroksmark använder jag formen *intentional* -a istället för det grammatiskt riktigare *intentionell* -a -t. Begreppet utnyttjas som ett tekniskt begrepp, vilket refererar till fenomenologins innebörd av intentionalitetsbegreppet (Kroksmark, 2007, s.10).

## 1.2 Teoretiskt ramverk

I denna del beskrivs studiens teoretiska ramverk, vilket innebär att det forskningsperspektiv som anläggs i undersökningen klargörs. Eftersom syftet är att synliggöra och försöka förstå musiklärares didaktiska val och överväganden i undervisningssituationer har jag valt att omgärda uppsatsen samt förstå och analysera min empiri huvudsakligen utifrån ett fenomenografiskt perspektiv med utgångspunkt i Marton och Booth (2000), Kroksmark (1987, 1990, 2007) och INOM-gruppens<sup>2</sup> teoretiska ramverk. I syfte att fördjupa analysen, särskilt avseende förståelse av variationer och komplexitet i lärares val av undervisningsinnehåll, kompletteras den fenomenografiska ansatsen med en musikdidaktisk (Uljens, 1997; Maltén, 1997; Hanken & Johansen, 1998; Nielsen, 2006) läsning av empirin.

Den fenomenografiska forskningens grundenhet kan förstås som *ett sätt att erfara någonting* (Marton & Booth, 2000). Ansatsen bör ses som en kvalitativ forskningsansats främst inom pedagogisk och didaktisk forskning som ser på hur människor uppfattar saker och ting i en viss situation. Det är det uppfattade innehållet som är det centrala och fenomenografin förutsätter att det finns företeelser i världen som har olika innebörd för olika människor (Kroksmark, 1987).

Fenomenografen har sin grund i ett intresse för att beskriva fenomen i världen såsom andra betraktar dem, och att avtäckas och beskriva variationer i det avseendet, i synnerhet i ett pedagogiskt sammanhang. [...] Detta innebär ett intresse för variationen i och förändringar av förmågan att erfara världen, eller snarare förmågan att erfara specifika fenomen i världen på ett särskilt sätt. (Marton & Booth, 2000, s.146)

I vissa fall är fenomenografi förknippad med en del metodiska element, men fenomenografen i sig är ingen metod, och även om man kan härleda teoretiska element från fenomenografen är det heller ingen teori om erfarenhet. Fenomenografen avser att göra verkligheten, så som uppfattad, så stor rättvisa som möjligt. Då ansatsen försöker anpassa sig till den konkreta verkligheten kan den inte entydigt vila på teoretiska fundament – fundamenten varierar med det innehåll och den kontext som forskaren studerar (Kroksmark, 1987). Ansatsen gör däremot inte anspråk på att avtäckas hur något "egentligen" är utan intresserar sig för att förstå hur något kan vara ur ett rent mänskligt perspektiv; människors uppfattning av fenomen i den levda världen (ibid). Fenomenografen är också induktiv och drar mer eller mindre allmänna, generella slutsatser om det studerade och undersökta objektet.

Ett sätt att erfara någonting är inom fenomenografen ett internt förhållande mellan den som erfar och det som erfars, något som skiljer sig från traditionell psykologisk mening där man enbart intresserar sig för *den* som erfar (Marton & Booth, 2000). Det erfarna återspeglas i lika

---

<sup>2</sup> Ference Marton och hans forskningsgrupp INOM-gruppen (Inläring och Omvärldsuppfattningar) skapade fenomenografen vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs Universitet på 1970-talet (Egidius, 2017).

hög grad som den erfara i intentionell mening där uppfattandet och innehållet utgör samma entitet. "När vi uppfattar något är det alltid just något vi uppfattar" (Kroksmark, 1987, s. 225). Från ett kritiskt håll kan fenomenografin i sitt försök att avtäcka världen som konkret uppfattad och kontextuellt betingad framstå som inkonsekvent. Kroksmark menar däremot att denna "inkonsekvens" är en förtjänst i den mening att fenomenografin anpassar sig till en föränderlig verklighet i stället för att anpassa verkligheten till en vetenskaplig modell (Kroksmark, 2007). *Uppfattningsbegreppet* är ett av fenomenografins mest centrala begrepp, där det bland annat pekar ut en vetenskaplig nivå och ger en komplex innebörd åt kunskapsbegreppet; kunskap betyder att "*omfatta* eller få *insikt* i och implicit och explicit *förstå* något upplevt, iakttaget eller erfaret" (Kroksmark, 1987, s. 228). Kunskap relateras således till tänkandets intentionalitet där intentionaliteten omfattar en viss innebörd av det vi har kunskap om. Fenomenografin antar att det finns en dialektisk relation mellan människan och världen, och att uppfattningen kan uppstå i det perspektiv som en människa har genom en aspekt i den levda världen (ibid).

Inom fenomenografin talas det om *första ordningens* (objektivt erfarna världen) och *andra ordningens perspektiv* (subjektivt erfarna världen), där fenomenografer intar det andra perspektivet (Marton & Booth, 2000). I vetenskapen såväl som i det dagliga livet görs påståenden om situationer, världen, fenomen och om verkligheten, som vi kan observera utifrån för att uttala oss om hur något är. Dessa uttalanden görs utifrån ett första ordningens perspektiv (ibid; Kroksmark, 1987). Den subjektivt erfarna världen, som utgör en central del av fenomenografin, pekar i stället på en annan beskrivningsnivå och definierar uppfattningsperspektivet relativt genom en del av världen. De sätten på vilka vi människor erfar världen, fenomen och situationer tas ofta för givna av dem som erfar, och inom fenomenografin är det just dessa bakomliggande sätt att erfa världen som står i fokus (ibid).

Detta betyder ett accepterande av att människor uppfattar och därmed som ett resultat av detta förstår världen på olika sätt. Det blir inte en fråga om att något är sant eller falskt utan det blir en fråga om det som individen uppfattar som sant eller falskt oberoende av förhållandet till fakta. (Kroksmark, 1987, s. 229)

En persons sätt att erfa ett fenomen utgör därför inte själva fenomenet utan visar snarare en sida av fenomenet sett utifrån den personens perspektiv med den personens bakgrund och historia.

Varje metodologi och epistemologi bygger på antaganden om människans och objektens natur; antaganden av ontologisk art (Kroksmark, 1987). Enligt Kroksmark förblir fenomenografin fritt svävande och omedveten om sina egna förutsättningar utan en utarbetad ontologi. Kroksmark ser på förhållande mellan subjekt-objekt samt det mänskliga



uppfattandet och menar att fenomenografin utgår från att "världen visar sig för människan som en uppfattning, en uppfattning som genom sina meningsbärande enskildheter och avgränsningar konstitueras som medvetande hos subjektet människan" (ibid, s. 243). När tinget visar sig som fenomen, visar det sig alltid som fenomen som betyder något. Inte förrän någon efterfrågar ett objekts beskaffenhet, blir det ett reflekterat objekt för tänkandet och ett intentionalt objekt som kan kommuniceras. Inom fenomenografin är det ett "ontologiskt ledmotiv att människans uppfattningar går via sådana processer. De är primärt ett uttryck för en intentional akt (Kroksmark, 2007, s.18). Enligt Kroksmark finns det också ett behov av att förstå människan och tingen i en gemensam *livsvärld*<sup>3</sup>. Fenomenografin ansluter sig till den franska filosofen Merleau-Ponty (1908–1961) och utgår från att livsvärlden konstrueras genom den alldagliga verkligheten (vara-i-världen). "Det är uppfattningar i den konkret levda världen som tematiseras inom fenomenografin i syfte att blottlägga dess betydelse och mening för subjektet människan" (Kroksmark, 1987 s. 246). Avtäckning av fenomenografins ontologi ställer också ansatsen inför en intern polemik – hur kan man komma åt de uppfattningar som ska beskrivas utan att de utsätts för subjektivt och kontextuellt anpassade åsikter? (ibid). En vidare fenomenografisk beskrivning, vilket studien metodologiskt utgår från, presenteras under uppsatsens tredje del; *Metod*.

### 1.3 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är strukturerad i fem delar. I denna inledande del har undersökningens problemformulering och intresseområde, samt några av textens väsentliga begrepp stakats ut, följt av studiens syfte, teoretiska ramverk och uppsatsens disposition. I nästa del följer en bakgrund som anknyter till musikundervisning och musikdidaktik. I del tre presenteras uppsatsens metodologiska ramverk, studiens design och genomförande som sedan följs av en resultatdel i det fjärde kapitlet. Studiens sista kapitel innehåller diskussion av resultatet, där också egna tankar och upplevelser lyfts med koppling till litteratur och övrig forskning.

## 2. Bakgrund och tidigare forskning

Under senare år har det i Sverige gjorts en del forskning inom musikpedagogik som förutom lärande kretsar kring musikdidaktik (Ericsson & Lindgren, 2010; Ferm Thorgersson, 2004; Nyberg, 2015; Zimmerman Nilsson, 2009), meningserbjudande (Falthin, 2011, 2015), genus (Borgström Källen, 2014), samspel (Backman Bister, 2014) och kulturella aspekter samt

---

<sup>3</sup> Fenomenografins *livsvärld* skiljer sig från fenomenologins livsvärldsbegrepp (uttryckt av Husserl i 1936) bland annat när det gäller ändamål. Fenomenologen vill beskriva en persons livsvärld, den värld som hen är involverad i och avser att finna den *unika* essensen – livsvärlden konstituerad i subjektet. Till skillnad ser fenomenografen på *variationen* och variationens arkitektur i termer av de olika aspekter som definierar fenomenet (Marton & Booth, 2000, s. 153).

skapande (Mars, 2016). Den musikpedagogiska diskursen är ständigt i rörelse i takt med samhället och utbildningens utveckling. I följande del presenteras ett urval av studier, teorier och perspektiv som anses relevanta för mitt syfte då de relaterar till *musikdidaktiska val* och *musikundervisning* i grundskolan.

## 2.1 Musikundervisningens grund

Skola och utbildning är en nationell och politisk angelägenhet; politiker utvecklar mer eller mindre tvärsäkra åsikter om skolan och fattar beslut om den på olika nivåer. Konsekvensen blir att politiker uttalar sig om skolans form och innehåll och styr skolan i större utsträckning än vetenskapen, som i vissa fall beror på att forskningen saknar externt förtroende (Kroksmark, 1997). De politiskt styrda dokumenten tolkas sedan av skolledning och lärare:

...lärarna förväntar sig vissa saker av politiker, av vetenskapen och ytterst av skolans styrinstrument (läroplanen) och [...] utvecklar en terminologi som är anpassad till det nya men som får något blygsammare konsekvenser för begreppen och de konkreta handlingarna (Kroksmark, 2007, s. 78)

En tolkning som är terminologisk rätt kan bli begreppsligt mycket differentierad. Citerade kunskapskrav blir också en tolkningsfråga och kategoriseras inte bara av sociala relationer utan av en låg grad av synlighet; elev (och lärare) hänvisas till att försöka tillägna sig en "dold" kod till "musikundervisningens vett och etikett" (Lilliedahl, 2014, s.102). Läroplan och den pedagogiska praktiken står alltid i dialektisk relation till varandra; läroplanen fungerar som reglerande förutsättning för praktiken, varpå pedagogiska handlingar utgör såväl "reproducerande som transformerande processer, vilka i sin tur påverkar en framtida läroplan i långsiktigt eller kortsiktigt hänseende" (ibid).

Vad musikundervisning ska utgå ifrån har varit föremål för musikpedagogisk debatt under många år; vad är undervisningens syfte och i vilken form ska det förekomma i skolan för att kunna ge sitt bidrag till samhällets utveckling? Ser man tillbaka till antiken hade musiken en mäktig karaktärsdanande roll i skola och läroplan (Varkøy, 1996). Musiken var en stor del av människans hela utveckling och fostran, och ingick som obligatorisk beståndsdel i de sju fria konsterna (ibid). Genom tiderna har musiken i skolan framför allt legitimerats av kyrkans verksamhet; sången skulle stärka kyrkosången och höja moralen och fosterlandskänslan (Skolverket, 2005). Mot slutet av 1800-talet växte däremot en förändrad syn på barnets erfarenhets- och föreställningsvärld fram, något som resulterade i en mer medveten musikundervisning. Vid 1950-talet lämnade skolan anknytningen till kyrkan, något som medförde en orientering mot samhället och världen. Innehållet i musikundervisningen påverkades mer av samhällets musikliv, ungdomars musikaliska föreställningsvärld och

förebilder (Varkøy, 1996; Skolverket, 2005). Vid slutet av 1970-talet genomgick musikleärodbildningen en reformering (den s.k. OMUS-reformen) och lärare förbereddes att möta elevers musikintresse, behov, förutsättningar och därmed utveckla en mer modern musikundervisning med musikskapande, kreativitet och aktivt allsidigt musicerande i fokus (ibid). Reformen präglar fortfarande grundskolans musikundervisning i Sverige i dag.

I svenska grundskolan kategoriseras musik, tillsammans med ämnena bild, hemkunskap, idrott och slöjd som ett praktiskt-estetiskt skolämne (Skolverket, 2004, 2017a). Nielsen (2006) menar att musik är karakteristisk i förhållande till andra konstarter då den har ett klingande "utförande" som kan uppfattas. Enligt Nielsen skiljer musikämnet sig från många andra skolämnena då det först och främst inte är ett vetenskapligt ämne utan ett konstämne. I västerländsk konstmusiktradition finns en delning mellan den produktiva aspekten (komposition som resulterar i ett partitur) och den reproduktiva aspekten (klingande utförande av ett partitur). Psykologiskt sett implicerar båda (såväl produktion som reproduktion av musik) en kreativ verksamhet som förutsätter hantverkskunnande. Musik går under termen kreativa ämnen och hänger samman med att skapa och vara kreativ, något som implicerar ett hantverkskunnande varför ämnet också kategoriseras som praktiskt. När det gäller ämnets estetiska benämning, är det karakteristiskt för musik att det vänder sig direkt till våra sinnen och beror på vår omedelbara möjlighet att bearbeta sinnesintryck. Perceptionen står i centrum och vi behöver inte "koppla på" vår intellektuella, verbala erkänsla (Nielsen, 2006).

### 2.1.1 Didaktik

Med hjälp av didaktiska teorier och modeller kan läraren hantera sin undervisning begreppsligt och således utveckla sin verksamhet (Uljens, 1997). Själva definitionen av didaktik till skillnad från undervisningsmetodik används ofta, både i skolor och i samband med undervisningspraktik, på ett otillfredsställande sätt; didaktik som svaret på frågan om *vad* och metodik som svar på frågan om *hur*. Definitionen är inte felaktig, men utformas för snäv då didaktiken också svarar på frågor som till exempel *varför* (motivet), *till vad* (målet) och *vem* (lärare-elev-relationen) och innefattar därför också frågor om metoder (Jank & Meyer, 1997a). Didaktik handlar per definition om undervisning och är inte endast teori utan också undervisnings- och inlärningspraktik. Denna breda beskrivning av didaktikbegreppet har sina rötter i tysk didaktiskt tänkande, och kallades lärande-teoretisk<sup>4</sup> didaktik (Nielsen, 2006). Enligt Nielsen är man upptagen av frågan *till vem* (motivet) i både den snäva och breda definition av didaktikbegreppet, dock på olika sätt. I bildnings-teoretiska<sup>5</sup> traditionen (didaktik i snäv definition) talar man gärna om "elevförutsättningar" –

---

<sup>4</sup> Lärande-teoretisk didaktik är min översättning av danskans læreteoretisk didaktik.

<sup>5</sup> Bildnings-teoretisk tradition är min översättning av danskans dannelseteoretiske tradition.

undervisningsinnehållet behandlas med tanke på de elever undervisningen vänder sig mot. Den lärande-teoretiska traditionen (didaktik i bredare definition) anses mer elev-orienterad; eleven är medbetingande (individuella och sociokulturella förutsättningar) och aktivt deltagande i val av innehåll, metod, organisationsform etc. (ibid).

Nielsen (2006) menar att frågor om undervisningens innehåll, metod, organisation samt graden av elevhänsyn är viktiga och bör finnas med under alla omständigheter. Snderingen mellan begreppen innehåll och metod måste också, enligt Nielsen, förstås funktionellt; det som fungerar som metod ur en synvinkel, kan gott vara innehåll ur någon annans synvinkel. Att sjunga kan exempelvis både vara ett medel (metod) och ett mål (som också innebär att det är innehåll), och det blir därför ett didaktiskt beslutstagande rörande om det ska vara det ena eller det andra (eller eventuellt bägge delar) (ibid). I denna fråga står också meningserbjödanden och på vilka grunder skolkunskapen ska formars, centralt.

Varje enskilt skolämne har sina mer eller mindre väl utvecklade selektiva traditioner som kan ges olika textuell och kontextuell inramning. Det är också detta antagande, att undervisningens innehåll, i vilket ämne och på vilket stadium som helst, rymmer en potentiell variation i val av innehåll och utformning som meningserbjödande [...] Uttryckt på annat sätt kan man säga att valet av innehåll, den erbjudna skolkunskapen, problematiseras [...] (1) Som beroende av historiska och sociala faktorer med utrymme för olika uttolkningar som konkret ämnesinnehåll, (2) i förhållande till eventuella bakomliggande vetenskapliga discipliner samt (3) som uttryck för politisk styrning, i linje exempelvis med utbildningspolitiska dokumentets syn på skolan som ett demokratiskt projekt. (Englund, 1997, s. 121)

I bildnings-teoretisk litteratur vill didaktik definieras som "teorin eller läran om undervisningens *innehåll*", medan den inom lärande-teoretiska traditionen definieras i riktning "teorin eller läran om *undervisning*" (ibid). Denna (tyska) tradition skiljer sig lite i förhållande till den svenska traditionen som tagit påverkan från amerikanska traditioner under efterkrigstiden (Englund, 1997). I den tyska traditionen (samt den norska och danska) har (ämnes)didaktikbegreppet i högre grad varit mer levande och gett lärarna en faktisk roll som didaktiker – en kognitiv och moraliskt medveten väljare. Innehållsfrågan förefaller också vara mer levande och problematiserat bland tyska lärare på ett annat sätt än i Sverige, där lärare i högre grad betraktats som "tekniska verkställare av politiskt fattade beslut" (ibid, s. 125).

En sida av den pedagogiska processen är att undervisa och tillrättalägga för lärande – lärandet som föregår och händer hos elever är en annan viktig sida. Undervisning förutsätter inte lärande och didaktiken fokuserar i första hand på undervisning och tillrättaläggande av lärande från lärarens perspektiv. Denna kunskap måste kompletteras med insikter och forskning om lärande, något som säger att den pedagogiska processen också måste förstås ur elevens perspektiv (Hanken & Johansen, 1998). Den pedagogiska processen måste också

samtidigt ses ur ett relationellt perspektiv; relationen mellan lärare och elev(er). Didaktiska teorier kan således erbjuda ett viktigt bidrag till pedagogisk reflektion, men pedagogiska processer kan varken styras eller förstås fullt genom didaktiken i sig själv (ibid).

Att omsätta didaktisk teori till pedagogiskt handlande är komplext och beroende av många faktorer; det går inte entydigt att utgå från en teori för att förstå och förklara alla enskilda fenomen och händelser. "...undervisningen påverkas av otaliga faktorer som inte härstammar direkt från undervisningen: institutionella ramförutsättningar, politiska beslut, läroplanen, lärarnas och elevernas sociala och psykologiska situation, utvecklingspsykologiska och inlärningsteoretiska förutsättningar osv." (Jank & Meyer, 1997b, s. 49). Man kan därför enbart se på enskilda faktorer när man gör deskriptiva analyser av undervisningsprocesser.

Undervisning implicerar olika former av mer eller mindre medvetna val. Enligt Englund (1997) kan undervisning som uttryck för dessa val betraktas som ett ständigt samspel mellan text och kontext. Det är alltså texten i en specifik kontext (sammanhang) som ger undervisningen dess mening:

Texten kan sägas representera undervisningens innehåll, och beroende på vilken tolkning man väljer kan textbegreppet ges en snävare eller vidare innebörd [...]. Kontexten – det sammanhang som undervisningen inordnas i – är en viktig och förbisedd aspekt av förutsättningarna för detta meningsskapande. (ibid, s. 127)

## 2.1.2 Musikdidaktik

Allmäntdidaktik (den generella didaktiken) ser på generella och överordnade sidor vid didaktisk verksamhet, samt problemställningar oberoende av de enskilda skolämnena, till skillnad från ämnesdidaktiken som avser frågor gällande undervisning och lärande inom ett speciellt kunskapsområde eller ämne (Hanken & Johansen, 1998). Musikämnet i skolan har stor tillhörighet i elevers verkliga värld utanför skolan och kan ses som en mötesplats mellan skolkultur och barns och ungdomars upplevelser i en egen musikvärld (medie- och ungdomskulturen). All musikalisk verksamhet som händer utanför skolan benämns ofta inte som musikundervisning. Oavsett hamnar den inom musikdidaktikens ansvarsområde så länge den är intentionell, dvs. någon (lärare) har intentioner om att lära någon (ibid). Det är svårt att fånga bredden i musikdidaktikens ansvarsområde, och Hanken och Johansen menar man kan använda begreppet *musikpedagogisk verksamhet* i stället för undervisningsämnet musik. Musikpedagogisk verksamhet innefattar då alla former för intentionell (riktat) lärande, vägledning och uppfostran kopplad till musik. I samhället möter människor musik i olika sammanhang, något som också går utanför intentionellt lärande i musik och kallas *funktionellt* lärande i musik (tillfälligt lärande som uppstår i interaktion med musik). Det funktionella lärandet i musik påverkar i stor grad det intentionella i dagens svenska skola.

Enligt Nielsen (2006) vilar musikämnet på en tredimensionell bas: *undervisningsämnet – basämne<sup>6</sup> – vetenskap, hantverk och vardagskultur; konst* (se Nielsen, 2006, s. 110). Nielsen menar musik som basämne omfattar olika aspekter där musik existerar som konst, som en viktig del av vardagskulturen, som vetenskap och innehar hantverksmässiga aspekter kopplad till kropp och instrument (ibid). Nielsen skiljer också mellan en "ars-dimension" (konst) som handlar om all kunskap knuten till musik som praktiskt, utövande kunskapsområde, och en "scientia-dimension" (vetenskaplig) som representerar de intellektuella och verbala sidorna av musik som kunskapsområde (musikbegrepp, musikhistoria etc.) (ibid). Den musikpedagogiska verksamheten kan därför beskrivas ur två perspektiv beroende på vad som utgör fundamentet. Efter detta fundamentala val kan musikundervisning ses på två sätt. Lägger musikläraren vikt vid scientia-dimensionen kommer kunskap om musik ha en större plats. Läggs det i stället vikt vid ars-dimensionen kommer kunskap kopplad till upplevelse, uttryck och praktisk interaktion med musik hamna mer i fokus (ibid). När den musikpedagogiska verksamheten planeras, genomförs, värderas och motiveras måste olika didaktiska kategorier ses i förhållande till varandra, kategorier som mål, innehåll, metod, bedömning, ramfaktorer samt elevens och lärarens förutsättningar. Här spelar också lärarens musiksyn roll, som i hög grad påverkar vad som sker eller inte sker i undervisningen; lärarens musiksyn öppnar och/eller stänger rum för elevens musikaliska erfarenheter (Varkøy, 2014).

En genomgång av svensk forskning om musiklärarens val av undervisningsinnehåll visar att musiklärare i högre grad utgår från musikerrollens tolkningsrepertoar än lärarrollens tolkningsrepertoar (Asp, 2011; Ericsson & Lindgren, 2010; Zandén, 2016; Zimmerman Nilsson, 2016). Forskningsresultaten visar på en svag eller frånvarande lärarroll i svensk musikundervisning, där lärarens erfarenheter av att ha varit musiker gör att man använder sig av sina yrkeserfarenheter i undervisningen. Kvalitetsuppfattningar om musicerande byggde upp en önskvärd ensemblekontext, där läraren valde att lyfta fram motorik, teknik och regelföljande, och idealbilden likställdes med en musikers fritidsmusicerande. Zandén (2016) konstaterar också att en stark rådande diskurs (bland gymnasietens ensemblelärare) är att läraren inte ska lägga sig i elevernas musicerande – det blir bäst om läraren håller sig utanför, vilket han menar visar en *avdidaktiserad* lärarroll. Det informella lärandet lyftes fram som ett starkt ideal och ställdes i motsättning till lärarledd undervisning (ibid; Ericsson & Lindgren, 2010).

Resultat från andra studier (Falthin, 2015; Ferm, 2004; Mars, 2016) visar att läraren är mycket viktig i undervisningen, där vikten inte bara ligger på musiklärarens gedigna ämneskunskap, utan hans kunskaper om vilka medierande verktyg och artefakter som eleven behöver i varje specifik situation. I likhet med Falthin (2015) och Mars (2016) visar Backman Bister (2014) att lärarrollen kan vara didaktiserad och medvetet genomförd även om läraren intar en jämställd position gentemot sina elever. Bister menar ändå att det finns tecken på att

---

<sup>6</sup> Översättning av Nielsens begrepp *basisfag*

skolan har förlorat sin forna glans och inte längre har draghjälp av en auktoritet (som tidigare följde med yrket per automatik).

## 2.2 Musik som skolämne

Musik har alltid funnits i skolan, men dess syfte och funktion har förändrats genom åren. I både kulturskola och i gymnasiet är musik ett ämne för de som själva väljer det, och det är endast i grundskolan musik är ett ämne för alla (Varkøy & Söderman, 2014). Den politiska debatt och samhällsuppbyggnad som följde efter andra världskrigets slut i Europa innefattade en strävan efter att etablera skolsystem ur kollektivets tanke; en skola för *alla* barn. Ett modernistiskt tänkande om framsteg dominerade där rationella och centralt fattade beslut skulle bidra till att utveckla ett bättre Sverige i syfte att bygga ett mer demokratiskt samhälle (Bouij, 2014). I början av 1960-talet infördes den nya enhetliga skolan, som kom att kallas grundskola utifrån visionen om att ge alla svenska barn en gemensam grund (ibid).

Sedan grundskolans början har alla läroplaner innehållit musik, dock på olika sätt. Synen på musikämnet har växlat genom tiderna och följaktligen också musiklärarens uppdrag. Musikundervisningens villkor och hur musikundervisning gestaltar sig måste alltid förstås i förhållande mellan en skolkultur (med sina traditioner) och den kultur som musiklivet i det övriga samhället representerar (Sandberg, Heiling & Modin, 2005). Eleverna har med sig tidigare musikaliska erfarenheter in i klassrummet och kommer inte som oskrivna blad för att lära sig något helt nytt (ibid). I de fyra föregående läroplanerna (Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94), samt reviderade Lpo 94 (Kpl 2000) har lärare haft relativt stort frirum att råda över musikundervisningens innehåll, och innehållet har till största delen bestått av sång, musiklyssnande, spel och gemensamt, kollektivt musicerande (Bouij, 2014; Skolverket, 2005). Innehåll i form av skapande verksamhet, som komposition, samt digitala verktyg har däremot fått ytterst lite utrymme (ibid; Vinge, 2014; Sandberg, Heiling & Modin, 2005). Första steget mot målstyrning av musikämnet samt en möjlighet att ge lärare underlag för att välja skolstoff var Lgr 80 (Bouij, 2014). Innehållet samlades under tre rubriker; att musicera tillsammans, att skapa musik samt musiken i samhället och världen, och det formulerades mål om vad eleven skulle uppnå (ibid). När nästa läroplan, Lpo 94, utvecklades genomförde dåvarande skolminister och utbildningsminister<sup>7</sup> en övergång från regelstyrning till målstyrning av skolan. På den nationella nivån formulerades övergripande mål för skolan, men det blev upp till den lokala nivån (kommunpolitiker och skola) att avgöra hur dessa skulle uppnås (ibid). Lpo 94 beskrev musik som "redskap för lärande, rekreation, bearbetning av omvärlden samt för gestaltning" (ibid, s. 84; Skolverket, 2006).

---

<sup>7</sup> När Lpo 94 utvecklades var Beatrice Ask (M) skolminister och Per Unckel (M) utbildningsminister.

Även om lärare hade större frihet att tolka de nationella målen i musik (i Lpo 94 och Kpl 2000), konstaterade den nationella utvärderingen i 2003 (NU-03) att detta inte tillvaratogs och att det fortfarande var ramfaktorerna (mest organisatoriska och administrativa) som styr verksamheten (Sandberg, Heiling & Modin, 2005). Det utslagsgivande blev lärarens specialisering och personliga kompetens, där regelsystemet påverkade genom decentraliseringen och i vilken grad man fick tilldelade resurser (både ekonomiska och tidsmässiga). Följaktligen ledde detta till stora skillnader i villkor i grundskolans obligatoriska musikundervisning (ibid). Under denna tid förändrades också mediavärlden i allt snabbare takt. Sverige öppnade sig mer mot Europa och världen och vardagen blev "estetiserad" genom mobiltelefoner och datorer. Samtidigt hände en värdeförskjutning från en tidigare dominerande uppfattning om materiellt välstånd över till mer fokus på livskvalitet, personlig handlingsfrihet och den egna individen i centrum (Skolverket, 2005). Till skillnad från folkskolan där musikämnet legitimerades med sin anknytning till kyrkan, är legitimeringen i dag mer kopplat till musikens identitetsskapande funktion (Bouij, 2014). När grundskolan planerades utgick man från kollektivt tänkande och en ambition om att höja elevernas kulturella nivå. I dag kan ambitionen snarare sägas vara att bredda och fördjupa den musik som eleverna redan känner till.

I senmodern tid när musiksmak och därmed musiksyn blivit något högst individuellt, blir det också svårt att formulera en läroplan för musikämnet som har ett oomstritt innehåll, samtidigt som den både meningsfullt och oproblematiskt fyller skolämnets undervisning. (Bouij, 2014, s. 88)

Till skillnad från Kpl 2000 tillfördes i nuvarande kursplaner (Skolverket, 2017b) centralt innehåll. I punktform anges vad som ska behandlas i undervisningen och även i vilka årskurser delar av innehållet ska behandlas. Innehållet är indelat i tre olika kunskapsområden som återkommer genom årskurserna – *musicerande och musikskapande, musikens verktyg* samt *musikens sammanhang och funktioner* – vilket ger möjlighet till progression och en tydligare röd tråd i undervisningen (ibid; Skolverket, 2015). I Kpl 2000 lyftes också musicerande fram som ämnets kärna, något Lgr 11 inte slår fast lika tydligt. En viktig skillnad från tidigare läroplaner är att fokuset i denna läroplan (Lgr 11) ligger mer på "musik som en uttrycksform som äger legitimitet i sig själv" (ibid, s. 24). En annan uppgradering är att "digitalt verktyg" finns med som begrepp både i det centrala innehållet och i kunskapskraven och enligt kursplanen ska undervisningen ge eleverna "förutsättningar att utveckla sin förmåga att skapa musik samt gestalta och kommunicera musikaliska tankar och idéer" (ibid, s. 69). Av styrdokumentet framgår det däremot ingen stringens, varken i nya eller äldre läroplaner, på vilka sätt lärare ska implementera innehåll och behandla ramfaktorer; dokumentet reglerar inte *metoder*, eller det sätt lärare behandlar och förverkligar läroplanen i sin undervisning.



## 2.2.1 Centralt innehåll och kunskapskrav i Lgr 11

Skollagen och strukturen för läro- och kursplaner samt betygssystem tas i riksdagen, medan det mer konkreta innehållet i läro- och kursplaner fastställs av regeringen respektive Skolverket (Englund et al., 2012). I nästa led är det huvudmannen som (enligt skollagen) har ansvaret för att utbildningen genomförs i enlighet med skolförfattningarna (Skolverket, 2017b). I Lgr 11 (Skolverket, 2017b) har kursplanen i musik, liksom övriga kursplaner, en förteckning över vilket innehåll som respektive ämne ska behandla, samt vilka kunskapskrav som gäller för årskurs 6 och 9. I ämnets syfte står det att:

Undervisning i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt att delta i musikaliska sammanhang, både genom att själva musicera och genom att lyssna till musik. (Skolverket, 2017b, s. 151)

Genom undervisning i musik ska elever ges förutsättningar att tillägna sig musik som uttrycksform och kommunikationsmedel, samt utveckla kunskaper om och i musik som ökar deras möjligheter att delta i samhällets kulturliv (Skolverket, 2017b). I syftestexten specificeras också att elevers erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas, samt att undervisningen ska utveckla elevernas förmåga att uppleva och reflektera över musik och olika musikkulturer, såväl den egna som andras. Som tidigare nämnt är det centrala innehållet indelat i tre olika kunskapsområden som återkommer genom årskurserna. Under rubriken *Musicerande och musikskapande* i årskurs 1–3 står det att undervisningen ska erbjuda "Sång och spel i olika former: unison sång, kanon och växelsång samt ensemblespel" (ibid, s. 152). Under samma rubrik för årskurs 7–9 står det "Sång, melodispel och ackompanjemang i ensembleform med genretypiska musikaliska uttryck" (ibid, s. 153). Ur det centrala innehållet (årskurs 7–9) framgår att kursen ska ge:

Färdigheter i rytmisk och melodisk improvisation till trumkomp, ackordföljder eller melodislingor med röst och instrument. Undervisning i musikskapande i olika genrer, musikaliskt gestaltning samt kunskaper om musikens verktyg och byggstenar som röst- och hörselvärd, rytm, klang, tonhöjd, taktarter, notsystem, tabulatur och ackord(beteckningar). Därutöver ska kursen innehålla digitala verktyg för musikskapande, inspelning och bearbetning, samt musikens funktion för att markera identitet och grupp tillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och kön. Elever ska också ges kunskaper om instrument och deras funktion i olika genrer och sammanhang, samt hur musik används i olika medier. (Utdrag från Skolverket, 2017b, s. 153–154)

Ur kursplanen och kunskapskravet för betyget E<sup>8</sup> i slutet av årskurs 9 framgår det:

Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med viss säkerhet rytm och tonhöjd. Eleven kan även spela enkla melodier, bas- och slagverks-stämmor med viss tajming samt

---

<sup>8</sup> Dagens svenska betygsskala utgår från preciserade kunskapskrav för betygen A, C och E. Betyget E motsvarar och är lika med godkänt (Skolverket, 2016).

ackompanjera på ett ackord-instrument och byter då ackord med visst flyt. Eleven kan bidra till att bearbeta och tolka musiken till ett musikaliskt uttryck, samt utifrån egna musikaliska idéer, bidra till att skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument, eller digitala verktyg pröva hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en i huvudsak fungerande form. Eleven kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om musikens olika funktioner och vilken betydelse den har och historiskt haft för individer och samhällen. Eleven kan dessutom i viss utsträckning urskilja och jämföra musikaliska karaktärsdrag från olika genrer, epoker och kulturer samt med viss säkerhet urskilja olika instrument och instrumentgrupper och beskriva deras funktion i olika sammanhang. (Utdrag från Skolverket, 2017b, s. 156)

Av kursplanens formuleringar framgår att kursen ska ge grundläggande instrumentala och vokala färdigheter, samt kunskaper om grundläggande musikteoretiska begrepp. Det innebär att eleven ges möjligheter att utveckla förmågor i samspel och samarbete, musikaliskt uttryck, begrepp, gehör, musiklyssnande, kreativt skapande samt genre, repertoar- och stilkännedom. Sammantaget visar kursplanernas beskrivningar att rytmiska och melodiska färdigheter i ensemblespel, samt musikens reflektiva och funktionella sida, betonas. Läraren ska i undervisningen beröra och erbjuda musik och musikaliska aktiviteter som utvecklar individen och dess musikaliska färdigheter, både ur ett historiskt och kulturellt perspektiv. Målet är att eleven kan "spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer", och "skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer" (Skolverket, 2017b, s. 151).

Till den gällande läroplanen har Skolverket dessutom utvecklat ett *diskussionsunderlag* och ett *kommentarsmaterial* som är konstruerade för att komplettera varandra. Syftet med dessa är att ge bakgrundsresonemang och motiveringar till urval, möjligheter och avgränsningar i kursplanen. I kommentarmaterialet (Skolverket, 2017c) framgår bland annat att indelningen i tre kunskapsområden (i det centrala innehållet) syftar till att lyfta fram innehållet både praktiskt och teoretiskt; en tanke är att praktiska kunskaper ska kunna omsättas i teori och tvärtom. Progressionen i innehållet bygger också på att ett framgångsrikt lärande i musik förutsätter "kontinuerlig repetition och övning, speciellt när det gäller att tillägna sig hantverksmässig kunskap" (Ibid, s. 9). Det framgår också att det centrala innehållet inte precis definierar vilka instrument eleverna ska möta i undervisningen, men att instrumenten grupperas (som melodi-, ackord-, tangent-, sträng-, bas- och slagverksinstrument) och att dessa beteckningar används för att säkra att eleverna får spela och utvecklas på olika instrument under sin skoltid. Att det inte används mer "tydliga" benämningar i kursplanen förklaras med att det skulle kunna minska det didaktiska friutrymmet för läraren samt kunna leda tankarna till specifika genrer (Ibid; Skolverket, 2017b).

Kursplanen introducerar noter först under årskurserna 4–6, vilket i dokumentet kommenteras: "det innebär emellertid inte att noter måste vänta till det fjärde skolåret – yngre barn är ofta mycket receptiva när det gäller noter" (Skolverket, 2017c, s. 12). Dokumentet kommenterar även det musikaliska språket:

Att kunna uttrycka sig med hjälp av en ämnesspecifik terminologi är betydelsefullt. Dels berikar de ämnesspecifika orden det allmänna ordförrådet, dels skapar de en större förståelse för ämnet. De gör det också lättare att kommunicera med andra. (ibid, s. 13)

Det betonas även att *musicera, lyssna till* och *skapa musik* utgör ämnets kärna och är de dominerande aktiviteterna i musikundervisningen. Kursplanen tar sin utgångspunkt i vikten av växelverkan mellan dessa aktiviteter och teorier om och reflektion över musik, och uttrycker även det att "utveckla kunskaper om olika musikkulturer innebär också att möta musik som kanske inte så ofta hörs i medierna, till exempel olika kulturers folkmusik och samtida konstmusik" (Skolverket, 2017c, s. 8).

### 2.2.2 Utvärdering av musikämnet

Forskarna som genomförde nationella utvärderingen av musik, NU-03 (Skolverket, 2005), skriver att större projekt som avslutningar och luciaspel är det som skapar långsiktighet i planeringen av musikundervisningen, medan vanliga lektionsaktiviteter ofta får en kortsiktig och tillfällig karaktär. Enligt utvärderingen, som gjordes av Lpo 94, påverkas inte musiklärare direkt av läro- och kursplan utan utgår från sitt eget musikaliska förråd när de väljer innehåll och arbetsmetoder. Elever och lärare är sina egna läroplaner och ger undervisningen innehåll och mening tillsammans med skolans historiskt givna och framväxta kunskapstraditioner (ibid). Varje skolenhet hade därför möjlighet att utveckla egna musiktraditioner och arbetsformer för musikämnet i skolan. NU-03 (Skolverket, 2005) visar att resurstilldelningen upplevs otillräcklig av musiklärare samt att det skiljer sig stort mellan grundskolorna om det är behörig eller icke-behörig lärare som undervisar i ämnet musik.

Både den första stora utvärderingen av grundskolan, som gjordes 1992 (NU-92), och NU-03 visar att musiklärare upplever att de har för lite tid till förfogande. Tillsammans med lokalernas utformning och bristande tillgång på instrument skapar det svårigheter med att organisera kreativa moment samt genomföra mer krävande övningar i klassen (ibid). Elevers öppna svar i en av enkätundersökningarna (NU-03) visade att musiken i skolan upplevdes som omodern och brister i genrebredd; elevernas egna musik fanns inte tillräckligt representerad. Forskarna upptäckte också att det fanns ett tydligt samband mellan elevers betyg och i vilken utsträckning de musicerar på fritiden, samt föräldrarnas inställning till ämnet och föräldrarnas utbildningsnivå (ibid; Sandberg, Heiling & Modin, 2005).

En övergripande slutsats från utvärderingen (NU-03) var också att det fanns stora variationer när det gällde arbetssituation, arbetsvillkor och vilka kunskaper i musik som utvecklades hos eleverna vid olika skolor i musikundervisningen i årskurs 9 (den årskurs utvärderingen utgick från). Det utmärkte sig också att lärarna i relativt liten utsträckning använde sig av läroplanen, lokala kursplaner och andra styr- och måldokument som utgångspunkt för undervisningen i musik (Sandberg, Heiling & Modin, 2005).

År 2011 sjösattes centrala delar av ett större reformprogram för skolan, och en ny läroplan, skollag och betygsskala började gälla. Syftet (med reformerna) var att förbättra elevernas kunskaper och uppnå en ökad likvärdighet i utbildning. Samtidigt infördes en lärarlegitimation tillsammans med skärpta krav på lärarbehörigheten.

Under 2013 och 2014 gjorde Skolverket en utvärdering av ämnena bild, musik och slöjd i grundskolan, där fokuset låg på årskurs 6 och 9. I likhet med NU-03 visade utvärderingen (NÄU-13) att musikämnet är ett ämne som både lärare och elever trivs med, och att lärare tycker det både är roligt och utmanande att undervisa i musik (Skolverket, 2015). Fortfarande upplevde musiklektörer att de har för lite tid till förfogande, men till skillnad från tidigare läroplaner ansågs de nya kursplanerna och kunskapskraven tydligare och mer användbara. Enligt lärarna i enkätstudien har Lgr 11 haft genomslag i undervisningen till skillnad från NU-03 där en slutsats var att styrdokumentet bara hade marginell betydelse – lärarna och eleverna ansågs skapa sin egen läroplan (ibid). NÄU-13 visade också att de formulerade kunskapskraven fått starkt genomslag och har en klart styrande funktion, något lärare överlag upplever som positivt. Fördjupningsstudien visade också att resurserna i musikämnet ansågs vara överlag bra, men att det största hindret (i varierad grad) ligger i gruppstorlekarna och i viss mån tillgången på grupprum. Tillgången till instrument har också höjts, något som kan bero på att högre kunskapskrav sätter press på skolans administration. Däremot är det fortfarande sämre ställt med den digitala utrustningen.

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. (Skolverket, 2015, s. 8)

Fördjupningsstudien visade också att digitalt skapande och musikskapande, tillsammans med momenten improvisation, samtal om eller analys av musik, fortfarande förekommer sparsamt (vid vissa skolor inte alls) (Skolverket, 2015). Samtidigt upplevde lärare att en stor majoritet av deras elever uppnår kraven för sång och spel, men trots att läroplanen öppnar mot andra förmågor, är det fortfarande spel på instrument och det lärande som är kopplat till detta spel, som dominerar musikundervisningen (ibid).

### 2.2.3 Musikundervisningens syfte

Det har länge förts en musikpedagogisk debatt om musikens nyttovärde och plats i skolan. Under de senaste åren har debatten mest handlat om att försvara ämnet och argumentera för att undervisning i musik är viktigt på samma sätt som kärnämnen svenska, matematik och engelska (Söderman, 2014; Varkøy, 1996).

En fråga många musiklektörer står inför är *hur* musikundervisningen kan få betydelse för bildningen och i vilken form musiken ska förekomma i skolan för att ge sitt bidrag.

Det klassiska bildningsbegreppet kan i sin vidaste form betraktas som bevekelsegrund (Varkøy & Söderman, 2014). "Människan bryter upp från det vardagliga, ger sig ut i det okända för att på så vis skaffa sig nya erfarenheter. Därför är resan en central metafor i bildningen" (ibid, s. 16). I detta sammanhang blir bildningen att betrakta som en ständig process utan mål utöver sig själv. Bildningen är tidlös, till skillnad från utbildning som både har en början och ett slut.

Genom estetisk erfarenhet sker musikalisk bildning. Musik är inte bara en rad produkter, utan verksamheter och processer som är nära förbundna med mänskliga känslor och upplevelse av mening; en konkret och djupt mänsklig uttrycksform som hänger ihop med kultur och kontext (Varkøy, 2014b). En musikalisk upplevelse eller erfarenhet kan leda till reflektion av existentiell karaktär (Ibid; Falthin, 2015) och vi kan "åsidosätta den vanliga tendensen i vår kultur att förtiga de mänskliga grundvillkoren: våra gränser och vår sårbarhet" (Varkøy, 2014b, s. 52). Enligt Nielsen (2006) hävdas det ibland att musik är något säreget och att speciella förhållanden därför måste vara gällande för ämnet i pedagogiskt sammanhang. Likaväl finns det långa traditioner för musik att ingå i skolans obligatoriska ämneskrets, något som skapat en förväntning på att ämnet kan bidra till att lösa skolans överordnade och allmänna bildningsuppgift. I första hand handlar det inte om musikens egenart, utan hur vi önskar att påverka och prägla människor och samhället. Idén om vad som är bildning ändras över tid, samhälle och är undergiven historiska villkor. Musiken ändrar sig också i takt med samhället, och det är därför ingen naturlag som säger att musik ska vara obligatoriskt ämne i skolan (ibid). Enligt Nielsen är musikpedagogikens huvudsakliga uppgift kommunikationen mellan musiken och människan på en bred basis. Däremot upplever Nielsen att det finns en tendens att bortse från de djupa perspektiv som finns i musikaliska objekt och att musiklektörer gärna kopplar undervisningen till den delen av musik som är "teknisk" beskrivlig och "håndterlig" (ibid, s. 140).

Vilket ämne musik är och ska vara är med andra ord inte helt givet. Även om ämnet definieras och fastställs genom en formell läroplan, visar det sig ändå att det inte alltid är det som står i läroplanen som förverkligas i undervisningen (Ericsson & Lindgren, 2010; Hanken & Johansen, 1998). De ämnessyn som kommer till uttryck antingen i läroplanen eller hos den enskilda musikpedagogen, sammankopplas också med vilka argument ämnet legitimeras utifrån. Musikundervisningen får således olika innehåll om läraren tycker berättigandet ligger i att överföra kulturarven, eller om hen menar att värdet ligger i möjligheten att främja personlighetsutvecklingen. Enligt Varkøy (2014a) lever vi i en tid med snabba förändringar, ökande mångfald och där en sorts teknisk-ekonomisk rationalitet finns med på allt fler områden i våra liv. Under denna regim anses nytta respektive matnytta som något likvärdigt vilket präglar bland annat utbildning, konst och forskning, och kravet på nytta (eller relevans)

gäller på alla områden. "Vi är insyltade i detta nyttotänkande som något självklart eller naturgivet – trots att det uppenbart representerar en antihumanistisk tendens utan sinne för att glädjas över den frihet som ligger i 'ändamålslösa' aktiviteter" (ibid, s. 21). I detta sammanhang blir aktiviteter som inte producerar en produkt ansett som mindre eller inte viktiga och onyttiga. Varkøy menar därför att det är viktigt att etablera "egenvärdet" genom att knyta musik till en form av mänsklig aktivitet som har ett värde i sig. "Det rör sig helt enkelt om att vända ryggen åt tanken att den musikaliska erfarenheten är ett *medel* – till vad det än vara månde – och bejaka tanken att den musikaliska erfarenhetens värde är något som ligger i själva den musikaliska erfarenheten – som handling" (ibid, s.30). Falthin (2011, 2015) benämner också hur betydelsefull känslan av att ha delat musikupplevelser med andra kan vara, och menar skolan är möjliggörare och en plattform för det. Enligt Falthin behöver inte elever verbala förklaringar eller resonemang för att förstå vad musikalisk kunskap är; förståelsen är en kroppslig upplevelse som framträder under ensemblespel.

I sammanhanget står begreppet *musiciking*<sup>9</sup> centralt, där mötet mellan konstverk som objekt och det upplevande, mottagande subjektet står i fokus (Varkøy, 2014a). *Musiciking* representerar mer än själva begreppet "att musicera" och står för all perception, alla handlingar och all verksamhet som är förknippad med musik. Enligt Varkøy ger detta syn på musikens egenvärde kopplat till *musiciking*-begreppet mening på ett annat sätt än att fastslå egenvärdet kopplat till musikverket som sådant: "Just genom att vara löst från nyttotänkandet tjänar den musikaliska erfarenheten på sitt sannaste och mest paradoxala sätt både individen och samhället, genom att den musikaliska erfarenheten framstår som kritik av det dominerande snävare nyttotänkandet" (ibid, s. 30).

Legitimering av musikpedagogisk verksamhet sker ofta med argument om musikens (musikundervisningens) betydelse för individen. Särskilt i grundskolan (och förskolan) har musik blivit framhävt som ett ämne med särskilt ansvar för att känslomässiga aspekter får plats och utvecklingsmöjligheter (Hanken & Johansen, 1998). Här främjar både Reimer (1989) och Varkøy (2014a) en nyare syn på musikens betydelse; det är inte nyttovärdet i form av till exempel social och teknisk träning som är det centrala, utan de estetiska komponenterna som står nära alla mänskliga upplevelser, känslor och erfarenheter.

The major function of music education in the arts is to help people gain access to the experiences of feeling contained in the artistic qualities of things. Education in the arts, then, can be regarded as the education of feeling. (Reimer, 1989, s. 53)

---

<sup>9</sup> Musikforskaren Christopher Small lanserade begreppet *musiciking*, där han verbaliserar music i riktning mot *musiciking* (svenska *musika*). Musik är inte bara produkt, utan det handlar om att delta i ett musikframförande – musikaliska erfarenheter som handling (Varkøy, 2014a; Lilliestam, 2009).

Även Nielsen (2006) argumenterar på ett liknande sätt, när han talar om non-verbal, implicit erkännande: "Vi ved nemlig fra vor egen umiddelbare erfaring, at vi oplever megen musik som udtrykkende *stemninger*, og at vi påvirkes *følelsesmæssigt* af den" (ibid, s. 130). Att uttrycka genom musik samt att möta andras musikaliska uttryck, kan därför ses som ett mänskligt behov då musiken är viktig för att vi ska förstå oss själva och våra erfarenheter. Hanken och Johansen (1998) menar att musiken har ett intrinsiskt värde och blir ett mål i sig själv; estetiska erfarenheter har ingen praktisk avsikt då värdet ligger i insikten och glädjen som frambringas.

Frågan lyfts ofta om musikundervisning ska vara till för att utbilda musiker, musikvetare och -lärare, om den är till för att skapa förutsättningar för individers sociala och kulturella utveckling eller om målet är att skapa utrymme för individers bildningsprocess (Westvall & Carson, 2014). Det argumenteras också för ämnets möjlighet att utveckla sidor vid elever som kan ha betydelse för deras framgång i andra ämnen (intellektuell utveckling, kreativitet, motorik, samarbetsförmåga) och/eller att musik kan användas som hjälpmedel i andra ämnen (exempelvis språkinläring) (Hanken & Johansen, 1998).

Varkøy (2014) och Ericsson och Lindgren (2010) menar att om man betraktar musikundervisning i Sverige i dag så har västerländsk populärmusik blivit musikalisk kanon. Undervisningen rör sig därför, enligt Varkøy, inom en begränsad trygghetszon vad gäller genre, innehåll, repertoar och metoder. Westvall och Carson (2014) menar samhället också präglas av en allt större etnisk och kulturell mångfald och att en bredare och mer genreomfattande musikundervisning skulle gagna elever: "Om musik inte bara enbart undervisades med utgångspunkt i det välbekanta. Kunde vi då utveckla flera alternativa sätt att komponera, spela och erfara musik?" (Ibid, s. 118).

Utbildningspolitikens första frågor rör sig inte om vad elever ska lära sig i musik, utan diskussionen både från politiskt och pedagogiskt håll rör sig om "vilka värden bör morgondagens medborgare tillägna sig" (Lilliedahl, 2014, s. 98). Vilka typer av kunskaper ska organiseras för lärande och till *vem*, *när* och *hur* ska denna kunskap ges. En läroplan i musik uttrycker mer eller mindre framträdande gränsdragningar mellan legitimt respektive illegitimt innehåll och säger således något om vad som är kunskap i musik. Läroplanen tolkas sedan av olika musikpedagogiska individer något som gör att musikundervisningens syfte varierar mellan de olika musikpedagogiska verksamheterna. Varkøy och Söderman (2014) menar att när enklare poplåtar numera både blivit innehåll och pedagogisk metod, är det extra viktigt att musklärare reflekterar över egen undervisning och verksamhet.

Musikläraren bör ha ett syfte med val av genre, aktivitet och metod. Musikundervisningen måste även uppvisa genrebredd, och diskussion måste ske om musikens plats i samhället och i ungas identitetsskapande. [...] Genom att muskläraren garanterar genrebredd, olika

musikaktiviteter och musikliberal atmosfär i klassrummet, kan musikaliskt hantverk, musikaliskt språk och musikalisk kreativitet utvecklas hos eleverna. (Varkøy & Söderman, 2014, s. 13)

## 3. Metod

I detta kapitel redovisas studiens metodologiska utgångspunkter, genomförande och analysprocess. Inledningsvis ges en kortfattad redogörelse för hur fenomenografi som metod förstås och används i uppsatsen. Vidare följer de olika metoderna för den empiriska insamlingen, vilka avgränsningar som är gjorda samt hur genomförandet har gått till. Slutligen redovisas studiens transkribering- och analysprocess.

### 3.1 Fenomenografisk beskrivning

Det perspektiv som anläggs i studien kan beskrivas som en fenomenografi-inspirerad musikdidaktisk undersökning. Av den fenomenografiska forskningstraditionen antas att erfarenheten konstituerar sig som uppfattning hos människan; "vi konstituerar tingens mening genom att vi intellektuellt, kroppsligt, känslomässigt etc erfar dessa från en viss position i vardagsvärlden" (Kroksmark, 1987, s. 231). Då människor ständigt konfronteras med ny varseblivning och nya sinnesintryck kan vi återvända till samma objekt men aldrig samma erfarenhet av det. Inom fenomenografin är den systematiska metoden för att komma åt människors uppfattning av världen kvalitativa intervjuer av öppen och minimalt strukturerat karaktär. Det innebär i princip att forskaren låter de intervjuade själv definiera, avgränsa och behandla innehållet med utgångspunkt i sin egen direkta förståelse av samma innehåll (ibid). När musiklektörer väljer undervisningsinnehåll lyfts vissa aspekter fram och andra utelämnas. Med hjälp av fenomenografins metod avser denna studie därför att belysa och avslöja variationen som ringas in av kvalitativt skilda kategorier med olika sätt att erfara fenomenet i fråga – lärares val av undervisningsinnehåll.

Fenomenografer fokuserar på människors erfarenhet av världen genom ett andra ordningens perspektiv. Samtidigt som de människor vars erfarenhet vi studerar är inriktade på den värld de erfar, så är forskaren inriktad på deras olika sätt att erfara någon aspekt av världen (Marton & Booth, 2000). Erfarenheten återspeglas således i "påståenden om världen, i utförda handlingar, i skapade artefakter" (ibid, s. 157). Enligt Marton och Booth är det nödvändigt att inta ett andra ordningens perspektiv både när man ställer upp forskningsproblem, samlar in material och när man gör analyser. Forskaren intar motpartens plats och "försöker se fenomenet och situationen med dennes ögon, och uppleva personens erfarenhet i dennes ställe"



(ibid, s. 159). En av metoderna som kan användas för att komma åt variationen i människors olika sätt att uppfatta och erfara något är *beskrivningskategorier*.

När forskaren beskriver skilda sätt att erfara ett fenomen, ger han också bara en ofullständig beskrivning av fenomenet, med utgångspunkt i försökspersonernas utsagor, men det är denna ofullständiga konstituering av fenomenet som är forskarens beskrivning. Sammansättningen av beskrivningskategorier som ringar in skilda sätt att erfara ett fenomen är utfallsrummet. (Marton & Booth, 2000, s. 163)

Det fenomenografiska perspektivet syns därför också i studiens transkriberingsarbete och analysprocess där utfallsrummet<sup>10</sup> är sammansättningen av beskrivningskategorier som omfattar olika grupperingar av aspekter och upplevelser av ett fenomen, samt relationen dem emellan. Som tidigare beskrivits under rubriken teoretiska ramverk härleder en fenomenografisk studie sina beskrivningar från ett tämligen litet antal personer, något som gör att kategorisystemet aldrig kan göra anspråk på att vara ett definitivt system. Marton och Booth (2000) beskriver också ett antal kriterier för vilka egenskaper en uppsättning beskrivningskategorier bör ha. Det första kriteriet är att "alla enskilda kategorier bör ha en tydlig relation till undersökningens fenomen, så att varje kategori säger oss någonting distinkt om ett särskilt sätt att erfara ett fenomen" (ibid, s. 163). Det andra är att kategorierna behöver ha en logisk relation till varandra, och det tredje är att systemet bör vara sparsamt med så få kategorier som möjligt (i den mån det är rimligt och genomförbart) (ibid). Fenomenografin söker alltså en identifierbar (hierarkisk) struktur, där kategorierna blir mer komplexa eller specifika och som kan tjäna som måttstock för en bedömning av varje kategoris egenskap i förhållande till andra kategoriers egenskaper (ibid). "Det innebär, att en beskrivning av människans samlade uppfattningar, dvs. skilda kvaliteter systematiserade i ett beskrivande kategorisystem, definierar den totalt möjliga kunskap som kan konstitueras som medvetande vid ett visst tillfälle" (Kroksmark, 2007, s. 12).

Beskrivningskategorierna uppstår direkt ur transkriberad data (det talade ordet överfört till text). Enligt Kroksmark (2007) har forskaren i allmänhet rätt till "tolkning, upptäckt och benämning av hur kategoriernas innehåll skall analyseras, beskrivas och ordnas", något som innebär att resultatet utgörs av aspekter, berättelser och gestalter av hur individerna på olika sätt gett innebörd åt innehållet i fråga (ibid, s. 13). Grunden för dess tolkning behöver därför identifieras och återföras direkt på utsage- och handlingsnivå, dock med den reserverade möjligheten att systemet kan peka ut uppfattningar som inte finns identifierbara i data (ibid). När forskaren i allmänhet har rätt till tolkning, är det viktigt att hen strävar efter att låta den

---

<sup>10</sup> Begreppet *utfallsrum* är en term inom bl.a. sannolikheteori som anger mängden av alla möjliga resultat (Nationalencyklopedin, 2017a)

intervjuades uppfattningar få framträda fritt, samt att deras förklaringar beskrivs noggrant. Kroksmark (1987) talar i sammanhanget om en *didaktisk epoché* som utmärks av att:

... intervjuaren måste tillåta, inte endast att skilda uppfattningar ohämmat får träda fram ur det intervjuade subjektet utan också hur själva grunden för en viss uppfattning är beskaffad ur den intervjuades perspektiv också måste komma fram. Intervjuaren måste alltså låta subjektets egen logik komma fram utan korrigerande inverkan. (ibid, s. 262)

Inom fenomenografien klassificeras forskningens objekt ur en vad- och hur-aspekt, där *vad* som erfars och *hur* (eller på vilket sätt) detta erfars står i centrum. Enligt Kroksmark (2007) antas vad- och hur-aspekten alltid som samtidigt givna i uppfattningen men är analytiskt separerbara. Vad-aspekten syftar på och löser ut det tänktas objekt och kan vara av såväl fysisk (text, lampa, stol etc.) som psykisk (t.ex. känslor, tänkandet riktat mot sig själv) natur (ibid). Hur-aspekten handlar om "de processer som leder fram till det tänktas vad-aspekt. Innehåll och process antas då som intentionala akter" (ibid, s.10). Således blir hur-aspekten den aspekt i den intentionala akten som analysen utgår ifrån och som betonas i förhållande till vad-aspekten. Vad- och hur-aspekten användes i studiens analysprocess och en vidare beskrivning av det sätt jag analyserat, transkriberat och ställt upp kriterier finns med under rubriken *3.3.4 Transkribering- och analysprocess*.

## 3.2 Metodval

Meningen med metodarbete är att hitta arbetssätt som är bäst lämpade för att närma sig studiens syfte. I arbetet med att hitta lämpliga metoder för att empiriskt undersöka problemområdet har två centrala frågor varit vägledande i processen: Hur väljer musiklärare ämnesinnehåll och hur kan jag ta del av dessa val?

### 3.2.1 Intervju och observation

Studiens utgångspunkt är musiklärare verksamma i grundskolan och det praktiska arbetet i klassrummet, något som ger undersökningen ett vardagsorienterat musikdidaktiskt perspektiv. För att ta del av lärares uppfattningar kring musikdidaktiska val och samla in empirisk data på bästa möjliga sätt har jag valt metoderna *kvalitativ intervju* och *observation*, där observation enbart är ett komplement till intervjuerna. Att komplettera intervjun med observation gjordes för att kunna göra en djupare analys av resultatet och förhålla informanternas utsagor (intervjuerna) till deras val och handlande under lektionstid.

Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen ur den intervjuades synvinkel – det rör sig om samspel och ett utbyte av synpunkter mellan två personer som talar om ett ämne av gemensamt intresse (Kvale, 1997). Den som intervjuar försöker utveckla innebörden av människors erfarenheter och erhålla kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i

avsikt att tolka deras mening. Intervjun söker täcka både det faktiska planet och meningsplanet, och forskaren måste lyssna både till de direkt uttalade beskrivningarna och innebörderna samt till vad som sägs "mellan raderna" (ibid). Det är inte allmänna åsikter som efterfrågas utan det specifika och intervjuaren måste vara kritisk mot egna antaganden och hypoteser under intervjun: "En förutsättningsmedveten intervjuare är [...] kritiskt medveten om sina egna förutsättningar" (ibid, s. 37).

I studien har jag valt att använda semistrukturerade intervjuer; ett öppet samtal där formen varken är strängt strukturerad (med standardiserade frågor) eller helt "icke-styrande". Denna metod kännetecknar också den fenomenografiska intervjun (Kroksmark, 1987) som har ett kvalitativt djup-intresse och en öppen frågemetod. I den semistrukturerade intervjun anger forskaren olika teman och ämnen som är föremål för undersökningen, samt formulerar frågor i förhållande till dessa. Frågorna relateras tematiskt till ämnet för intervjun, till de teoretiska föreställningarna och kan ändras under själva intervjustunden. "Varje intervjufråga kan bedömas både tematiskt och dynamiskt: tematiskt med hänsyn till dess relevans för forskningsämnet och dynamiskt med hänsyn till det mellanmännsliga förhållandet i intervjun" (Kvale, 1997, s. 120). Intervjupersonen får således stor frihet att utforma svaren och forskaren kan samtidigt ställa följdfrågor för att få en kvalitativ, djupare förståelse av svaren. Samtalet har en form av struktur och ett syfte; att söka dyrbara fakta och uppfattningar om fenomen som sedan transporteras från muntlig till skriftlig form (ibid). "Uppfattningar är nära relaterade till den direkta erfarenheten och det är till denna nivå som intervjun måste nå. Här framstår behovet av att försöka utveckla en intervjumetodik som svarar mot de krav på vetenskaplighet som fenomenografin ställer" (Kroksmark, 2007, s. 31). Utifrån den fenomenografiska metoden bör också intervjuaren uppsöka människan i hennes situation i världen, där intervjumetodiken kan byggas upp och anpassas kontextuellt (Kroksmark, 1987, 2007).

Observation gör det möjligt att samla in information inom ett område som berör människors handlingar och skeenden i naturliga situationer; forskaren kan i samma stund som situationen inträffar se om människor verkligen gör det de säger sig göra eller beter sig på det sätt de säger (Bell, 2006; Patel & Davidson, 2003). Observatörer har olika fokus, bakgrunder, och uppfattar situationer på olika sätt. För att forskaren ska kunna bemöta observationer med större objektivitet, behöver hen därför ställa sig kritisk till privata tolkningar, vara speciellt medveten om riskerna och göra sitt bästa för att neutralisera förutfattade meningar och fördomar och ständigt vara på vakt mot eventuella skevheter och/eller feltolkningar (ibid). I förhållande till andra metoder är observationsmetoden relativt oberoende av individers villighet att lämna information. Även om man inte kan komma förbi alla former av motstånd hos den observerade så kräver metoden lite aktivitet och samarbete av de utvalda individerna (Patel & Davidson, 2003). Observationsmetoden innehar däremot vissa nackdelar när det

gäller att studera beteenden och skeenden i sitt naturliga sammanhang – hur vet forskaren att beteenden som inträffar är representativa? När och på vilket sätt fångar man spontana beteenden och hur förhåller observatören sig till oförutsedda händelser?

I föreliggande studie har jag använt mig av ostrukturerade observationer där jag agerade icke-deltagande observatör. Ostrukturerade observationer används oftast i utforskande syfte och det finns inget utprovat observationsschema utan observatören försöker registrera "allting" hen ser (Patel & Davidson, 2003). För att forskaren ska se mer än det som bara finns framför ögonen, är det viktigt att observatören anstränger sig för att sätta in det som observeras i ett sammanhang (Bell, 2006). Den icke-deltagande observatörens närvaro kan påverka individerna så att deras beteende förändras till att börja med. Forskaren bör därför avvakta med att börja observationerna och vara mån om att integreras så naturligt som möjligt i miljön (ibid).

### 3.3 Studiens design och genomförande

I denna del beskrivs datainsamlingens förberedelsearbete, samt hur intervjuer och transkribering- och analysprocess har genomförts.

#### 3.3.1 Urval och avgränsning

I arbetet med empiriinsamling har en mängd olika val och överväganden gjorts bland annat vad gäller skola, årskurs och informanter (musiklärare). Urvalet av informanter skedde genom att söka efter grundskolor utifrån en sökdatabas på internet. Inför själva urvalet ställdes ett antal kriterier upp:

- Utbildade musiklärare, med minst fyra yrkesverksamma år bakom sig.
- Både kvinnliga och manliga lärare.
- Helst en variation av grundskoleklasser från årskurs 1 till 9.
- Minst tre kvalitativa intervjuer, där observation av lektionstillfälle görs innan intervjuerna.
- Skolor i Stockholms innerstad eller strax utanför.

Vid en första sökning påträffades flera skolor som stämde överens med kriterierna, där också lärares namn och e-postadress fanns med på skolans hemsida. Jag skickade ut ett tiotal intervjuförfrågningar men bara ett mindre antal musiklärare återkopplade. I och med den begränsade arbetstiden för urvalsprocessen valde jag därför de tre informanterna som stämde bäst överens med mina kriterier. Informanterna var vid tidpunkten för intervjuerna aktiva musiklärare mellan årskurs 1 till 9 och jobbade i kommunala skolor inom Stockholmsområdet. Att välja skolor i Stockholms innerstad eller strax utanför, gjordes enbart med tanke på geografisk belägenhet; skolornas närhet underlättade empiriinsamlingen i och med den begränsade arbetstiden. Kriteriet om att lärarna skulle vara utbildade med minst fyra

yrkesverksamma år bakom sig, gjordes med bakgrund i att jag ville få inblick i en undervisning (och undervisningssätt) som pågått några år. Av de tre informanterna som tackade ja var två kvinnor och en man. Att tillägga kriteriet om att intervjua både kvinnliga och manliga lärare, gjordes utifrån önskan om bredd och en jämnlik könsfördelning i studien. I och med det begränsade antalet informanter dras däremot inga slutsatser vad gäller kön och val av ämnesinnehåll. För att uppfylla kravet på konfidentialitet används fingerade namn på informanterna. Skolornas namn eller direkt belägenhet nämns heller inte.

**Elvira** utbildade sig till musik- och fransklärare genom att studera tre terminer vid musikhögskola och sex terminer vid universitet i slutet av 2000-talet. Sedan dess har Elvira jobbat som grundskolelärare och vid tiden för studien undervisade Elvira både i musik och franska, i till största del helklasser.

**Mattias** arbetar sedan 18 år tillbaka som yrkesverksam musiklehrare; de första sju åren som utbildad, men under 2000-talet påbörjade han musiklehrarutbildning vid en av Sveriges musikhögskolor. Vid intervjuens tillfälle hade Mattias nyligen påbörjat kompletterande studier för att få sin lärarlegitimation, vilket han aldrig hann göra under studietiden på grund av jobberbjudanden. Mattias är enda musiklehrare på sin skola och undervisar 22 klasser från årskurs 2 till 6, i helklasser.

**Sigrid** utbildade sig till musiklehrare vid en av Sveriges musikhögskolor under mitten av 2000-talet. Sedan dess har hon jobbat några år på gymnasiet och i kulturskola, men undervisar numera (från och med hösten 2017) i musik på grundskolan. Vid tiden för undersökningen arbetade Sigrid som musiklehrare i årskurs 1 till 9, varpå hon undervisar 18 klasser i helklass.

### 3.3.2 Etiska överväganden

När det gäller forskning *med* eller *om* människor, bildar etiska moralteorier (och koder) grunden för specifika etiska avgöranden som forskare ställs inför (Kvale, 1997).

Undersökningens personer ska vara informerade om studiens generella<sup>11</sup> syfte och ge sitt samtycke till att vara delaktiga i studien. Intervjuerna ska också behandlas konfidentiellt, något som innebär att intervjupersonerna har rätt att vara anonyma, samt att privata data som identifierar dem ska inte redovisas (utan samtycke) (ibid). Kvalitativa intervjuer är också en interaktiv form av forskning och forskaren står ständigt i relation till sina undersökningens personer, något som kan påverka forskningens oberoende – att forskaren bortser från vissa upptäckter och betonar andra till skada för en så opartisk undersökning av

---

<sup>11</sup> Att ge information om en undersökning betyder att balansera hur mycket information intervjupersonerna behöver få; att undanhålla vissa aspekter från intervjupersonerna för att de inte ska styras till specifika svar och således ge förfälskade åsikter.

fenomenen som möjligt (ibid). Den kvalitativa intervjun kan därför sägas sakna objektivitet då intervjusituationerna är beroende av mänskliga samspel. Det är också forskaren med sina egna förkunskaper och tankar som intervjuar och objektiviteten hos den kunskap som frambringas måste diskuteras med hänsyn till föreställningar om objektivitet och till ämnet i undersökningen. Enligt Kvale (1997) kan kvalitativa intervjuer närma sig objektivitet i en aritmetisk mening av intersubjektivitet samt genom att objektet får komma till tals. Intervjumetoden är som sådan varken objektiv eller subjektiv, och Kvale menar att det är den intersubjektiva interaktionen som är det centrala (ibid).

Ur principen om anonymisering, konfidentialitet och individskydd omtalas alla medverkande informanter med fingerade namn i undersökningen. Efter att den första kontakten hade påbörjats via e-mail, gav jag samtliga informanter (samt rektor på en av skolorna) information om studiens syfte, och upplägg för genomförande av observation och intervju. Ingen av dem hade invändningar och samtliga lärare erbjöd mig att delta på vilken lektion som helst. Jag valde därför lektioner där läraren hade en ledig stund efter, så att vi kunde göra intervju i direkt anslutning till den observerade lektionen. Enligt *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017) är de etiska övervägandena mycket viktiga vid observation och intervjuer, och forskaren behöver eftersträva objektivitet, samt försöka att inte påverka försökspersoner och skeenden. Under själva observationen presenterade jag mig för alla elever och uttryckte samtidigt vad, varför och vem jag skulle observera. Vid varje intervjutillfälle återupprepade jag studiens syfte, samt förklarade hur deras utsagor kunde komma att användas i undersökningen. Jag ställde också frågan till varje informant om det gick bra att jag spelade in intervjun, vilket alla samtyckte. Jag frågade också om jag fick kontakta dem vid ett senare tillfälle, ifall något visade sig vara oklart eller om jag skulle behöva ytterligare information.

### 3.3.3 Förberedelse och intervjuer

Intervjuerna berörde sammanfattningsvis frågor om lärarnas val av undervisningsinnehåll, hur de förhåller sig till Lgr 11, vad de anser vara musikämnets kärna samt deras erfarenheter av grundskolans musikundervisning. Som förberedelse inför intervjuerna gjordes ett djupdyk i litteratur kring fenomenografisk metod och tillvägagångssätt, samt läsning av böcker om forskningsmetodik och -etik. Parallellt arbetade jag med uppsatsens bakgrundsdel, vilket också hjälpte mig skapa de frågeställningar och teman som lyftes och diskuterades under intervjuns gång. Som beskrivit under rubrik *3.2.1 Intervju och observation*, valde jag att använda en semistrukturerad intervjuform, vilket gav mig friheten att relatera frågorna tematiskt till ämnet för intervjun. Jag utgick från de grundfrågor som skapades under förberedelsearbetet, och formulerade om frågorna och/eller ställde uppföljningsfrågor i förhållande till det svaret informanten gav. Med bakgrund i fenomenografins andra ordningens perspektiv, utgick jag från att varje påståenden som lärarna gjorde återspeglade

deras sätt att erfara "fenomenet" samt att förstå det. Jag var på plats på skolorna ungefär 15–20 minuter innan lektionsstart för att träffa och samtidigt tala om för läraren att hen skulle försöka bortse från mig, i den grad det var möjligt. I de fall lärarna gick in och ut ur rummen, försökte jag följa med utan att störa eller hamna i vägen. Själva observationerna tog mellan 40–50 minuter beroende på vilken årskurs jag observerade. Intervjuerna varierade från 25 till 65 minuter, beroende på hur mycket tid läraren hade till sitt förfogande. Både intervju och observation genomfördes på informanternas arbetsplatser och i direkt anslutning till varandra.

### 3.3.4 Transkribering- och analysprocess

Transkriberingsprocesser handlar bland annat om att översätta verkligheten till en verbal symbolform; en form som kan bearbetas och analyseras (Patel & Davidson, 2003). Ord blir symboler som representerar händelser, och det är forskaren som tolkar orden och väljer ut det väsentliga. För att denna process ska kunna sägas vara objektiv, måste forskaren vara kritisk till sig själv och egna personliga tolkningar. Enligt Patel och Davidson kopplas validiteten till om forskaren lyckas fånga det mångtydiga och skaffa underlag för att göra en trovärdig tolkning av den studerades livsvärld och verklighet. Under transkriberingsarbetet behöver därför forskaren reflektera över de val som görs i hantering av information och hur detta eventuellt kan påverka analysen.

Det är ingen enkel process att överföra talspråk (samtal) till skrift. Talspråket kännetecknas av ofullständiga meningar och inte minst grammatiska fel. När talet transkriberas till skrift abstraheras också gester, mimik, betoningar och kroppsspråk. Enligt Kroksmark (1987) ska den fenomenografiska intervjun bandas och transkriberas ord för ord, där pauser och liknande antecknas så nära talspråket som möjligt: "Det förtextade talet måste vara parallellt med vad som sagts i intervjun" (ibid, s. 270). I föreliggande studie har intervjuerna spelats in och skrivits ut ordagrant, något som innebär att musklärarnas uttalanden har återgivits så exakt som möjligt. När informanterna citeras i resultatkapitlet har däremot uppenbara grammatiska fel korrigerats, samt upprepningar som saknat betydelse för innehållet tagits bort. När jag i resultatkapitlet lyfter fram citat har också tveksamhetsljud och liknande, samt upprepningar tagits bort där jag uppfattat att de inte tillfört något till förståelsen av det sagda.

Enligt den fenomenografiska metoden ska varje enskild intervju betraktas som en helhet och vid analysen tar forskaren ställning till totala uttryck och inte till avgränsade enskildheter. Genom att forskaren läser textmaterialet om och om igen kan hen avtäcka "kvalitativa innebördsskillnader i behandling av innehållet och definiera det kollektivt uppfattade" så att ett kategorisystem kan etableras (ibid). Kroksmark (2007) skriver

Delens relation till helheten blir i analysen av utsagorna det spår som leder analysarbetet fram till upptäckten av de kvalitativa skillnaderna inom helheten. I denna dialektik framstår varje konkret utsaga som i teoretisk mening abstrakt i sitt förhållande till den redan abstrakta helheten. De skillnader som analysen identifierar sammanställs i kvalitativa beskrivningskategorier som är ordnade i förhållande till varandra (ibid, s. 35).

En beskrivningskategori kan enligt Kroksmark (1987) beskrivas som en avdelning inom helheten som inom sig bär skilda utsagor. Då forskaren har företräde till kategoriseringen bestämmer hen vilka utsagor som är gestaltade i en innehållslig relevant situation och som är meningsbärande för det studerade innehållet. Efter att ha transkriberat intervjuerna följde analysprocessen fenomenografins fyra steg, som enligt Patel och Davidson (2003) består av 1) bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck; 2) uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna i intervjuerna; 3) kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier, samt; 4) studera den underliggande strukturen i kategorisystemet (ibid, s. 33). Genom att organisera de olika kategorierna i relation till varandra, kunde jag uppmärksamma ett system (utfallsrum) som beskriver musiklärarnas uppfattningar om olika fenomen. I linje med fenomenografin har jag också utgått från informanternas berättelser och letat efter variationer och likheter mellan deras upplevelser av det pedagogiska arbetet. I analysarbetet finns fenomenografins vad- och hur-aspekt med, där *vad*-aspekten rör musiklärarnas uppfattning om vilka fenomen som påverkar musikundervisningen, samt vad de anser som kunskaper i musik. Hur-aspekten redogör för variationen i hur musiklärarna uppfattar de val som görs och tas i förhållande till undervisning i ämnet musik. Vid hjälp av vad- och hur-aspekten hittade jag tre övergripande teman, vilket också är studiens tre utfallsrum och beskrivs närmare under resultatkapitlets rubriker; (4.1) *Fenomen vilka uppfattas påverka musikundervisningen*, (4.2) *Musikämnets kärna och kunskaper i musik*, samt (4.3) *Val och överväganden i undervisningen*.

Genom att leta i transkriberingarna efter relevanta utsagor kring de olika teman kunde jag placera dessa under respektive rubriker. Dessa markerade jag med olika färger för att skilja informanternas svar från varandra. Nästa steg blev att identifiera beskrivningskategorier, vilket i sig är svårt eftersom flera fenomen och variationer gärna tangerar och överlappar varandra. Att lärare uppfattar *musicerande* som musikämnets kärna kan exempelvis både bero på de förutsättningarna (utrustning, tid, elevantal) läraren har i undervisningen, men också lärarens eget syn på vad som är kunskaper i musik. Ett sista steg i analysprocessen blev därför att organisera och strukturera de olika kategorierna i relation till varandra för att placera riktig utsaga under rätt kategori. Målsättningen var att identifiera ett antal kvalitativt skilda sätt, på vilka ett och samma fenomen (eller situation) har erfärits. Föreliggande studie har också analyserats ur ett musikdidaktiskt perspektiv där lärarnas upplevelser och utsagor analyserats i förhållande till musikdidaktisk teori enligt Nielsen (2006) och Uljens (1997). Musiklärarnas



didaktiska förhållningssätt karaktäriserades i analysen genom det lärarna valde att lyfta fram och lägga fokus på. Transkribering- och analysarbetet låg sedan till grund för den skriftliga rapporten och diskussionen i vilken jag redovisar arbetet.

Mina egna reflektioner om ämnet har följt med under hela uppsatsprocessen – från förberedelsen inför intervjuerna (och litteraturläsning), i analys och transkriberingsprocessen till arbetet med diskussionskapitlet. För att kunna synliggöra det sagda och osagda, samt ställa det i relation till tidigare forskning, används en mer kritisk musikdidaktisk ansats i studiens diskussionsdel. Det innebär att kartlägga och ifrågasätta förbindelser mellan språkbruk och *social praktik* (som i denna studie motsvarar det musikpedagogiska fältet) för att synliggöra och förstå diskurser och normer.

## 4. Resultat

I följande redovisning av resultat kommer jag med utgångspunkt i intervjuerna lyfta fram situationer som i relation till studiens syfte och teoretiska utgångspunkter framstår som väsentliga och relevanta. Kapitlet är indelat under tre rubriker, vilket också är de utfallsrum som togs fram genom analysprocessens vad- och hur-aspekt. Under varje rubrik följer de beskrivningskategorier som tillhör utfallsrummet. Det väsentliga har inte varit att lyfta fram informanterna lika mycket utan att försöka beskriva representativa utsagor, variationer och handlingar från lärarnas livsvärld som är relevant för studiens syfte. Eftersom intervjuerna hade en semistrukturerad form, kunde digressioner och avvikelser från frågorna eller ämnet uppstå. När [...] finns med i citatet, är det för att särskilja det läraren uttrycker i stunden från något hen uttryckt lite tidigare eller senare i sammanhanget, men som likaväl tillhör citatets helhet. När tecknet ’ finns med i citatet visar och uttrycker det att läraren tagit en kort paus medan hen uttryckte sig. Jag har också valt att kursivera ord och/eller meningar i citat där lärarna betonar ordet eller meningen. Står något enbart kursivt och i parentes, är det för att jag vill förtydliga något som läsaren kan uppfatta som oklart. När det *inte* är citat och jag själv vill lyfta fram eller betona ett ord, har detta också markerats med kursivering.

Fenomenografin anser det som nödvändigt att forskaren håller en distans till informantens utsagor och handlingar, samt anser dessa logiska utifrån informantens uppfattning i stunden. När jag kommenterar lärarnas utsagor och reflektioner i texten görs det med detta i åtanke. Det har lagts stor vikt vid att lyfta fram lärarnas utsagor från just lärarnas synvinkel. Detta är däremot komplext då det kan vara svårt att skilja mellan det *lärarna* vill uttrycka och *min* uppfattning av det läraren uttrycker. Denna problematik – mitt förhållningssätt till utsagor och lärarnas logik – diskuteras vidare under kapitlet 5. *Diskussion*.

## 4.1 Utfallsrum 1 – Fenomen vilka uppfattas påverka musikundervisningen.

Redovisningen i denna första av tre rubriker handlar om vilka fenomen som musiklärarna tycker påverkar den egna musikundervisningen på något sätt.

### 4.1.1 Beskrivningskategori 1: Grundskoleeleven och musikläraren

Den musikpedagogiska verksamheten består till stor del av grundskoleeleven och musikläraren i symbios; utan den ena, skulle den andra inte tillräckligt existera i undervisningssammanhanget. Samtliga informanter uttryckte att eleven och läraren spelar stor roll för att undervisningen ska fungera och upplevas som lyckad, och uttryckte samtidigt att det elever tycker är roligt påverkar deras undervisning i större eller mindre grad.

Informanterna upplever också att undervisningen till största del utgår från deras egen planering, men att önskemål från eleverna i vissa fall gör att de ändrar sin planering. Elvira uttrycker hur hon förhåller sig till det:

Det är klart att det händer att dom (eleverna) bara 'kan vi inte köra den här?'. Jo, men faktiskt'. Jag påverkas visst. [...] Jag utgår från mig själv och från musikprojekt som jag vill göra, och sen så tittar jag på läroplanen'. Ja, vad kommer vi få ihop, och sen så slänger man in det. [...] Jag älskar jazz liksom, så då blir det.. Det som jag tycker är roligt, gör ju att barnen lär sig bättre. Och jag tycker att det måste få vara så, det är klart att lärare är olika och man måste göra det man själv brinner för, som blir ärligt liksom. För om jag skulle ställa mig och köra hiphop så skulle det inte vara så charmigt.

Citatet visar att Elvira kan påverkas av det eleverna vill göra, men att hon i de flesta fall utgår från sig själv och det hon tycker är roligt. När Elvira själv gick på Musikhögskolan tog hon ett uppehåll för att gå på folkhögskola, något som påverkade henne och hennes undervisning:

"Det året påverkade mig jättemycket, för att där var det liksom musiken i fokus och mycket folkmusik från olika delar av världen och'. Ja, lite mer det här lekfulla". Sigrid uttrycker också att det hon tycker är roligt färgar hennes undervisning och ger ringar på vattnet för eleverna: "Om man tycker om ett ämne är roligt eller inte... Det tror jag har jättestor betydelse av vad man tycker om läraren". Både Sigrid och Elvira uttrycker att det spelar roll för undervisningen om elev och lärare har respekt och förtroende till varandra. När jag ställer frågan om hur mycket deras egen utbildning har påverkat det sätt de format sin undervisning, verkar båda bli fundersamma. Sigrid uttrycker: "Jag har nog vissa fragment som jag tagit med mig. [...] Spontant känner jag ju inte att jag har blivit en fantastisk lärare tack vare min utbildning. [...] Många saker var så att 'åh gud vad bra, det här ska jag göra. Fast tvärtom".

När vi började gå in på faktorer som kan påverka undervisningen lyfte Sigrid fram elevers förkunskaper och menade att relativt många spelar utanför skolan. När jag observerade

Sigrids lektion kunde jag också se att hon utnyttjade elevernas olika kompetenser bland annat genom att använda sig av det hon kallar "tre-steps-regeln". För eleverna betyder det att om man behöver hjälp ska man först tänka efter själv och försöka komma ihåg det läraren sa under genomgången i början av lektionen. Nästa steg är att eleven frågar en klasskompis som antingen har förstått uppgiften eller har (för)kunskaper och kan visa hur man gör. Sista steget, om eleven fortfarande behöver hjälp, är att fråga läraren. Enligt Sigrid fungerar detta sättet speciellt när hon känner sig otillräcklig som enda musiklärare i rummet: "Det är långt avstånd (i klassrummet) och jag måste säga att jag börjar där, och tar mig hitåt.. Vi kör tre-steps-regeln; tänk efter själv, kolla med en kompis, sen".

Alla informanterna uttryckte att det sociala klimatet i klassen har stor påverkan på musikundervisningen, både när det kommer till bedömning, planering, grupparbete och ensemblespel. Elvira uttryckte bland annat att det är en utmaning att både planera och göra bedömning i stökiga klassmiljöer och/eller där det är svårt att lära känna eleverna: "Det är jätte-anpassad efter grupper och framförallt det sociala klimat. Grupparbeten och så, det gör jag typ inte så mycket längre. Jag tycker att det funkar bäst när jag står som diktator längst fram (*skratt*)". Sigrid menar också att eleverna och deras inställning till ämnet påverkar undervisningen:

Det finns en viss hierarki med dom olika ämnena i grundskolan och en 'unge' kan ju någonstans förstå att fast jag tycker det är tråkigt med matte, så behöver jag det. De kan mer relatera till varför det är viktigt på något sätt. [...] Sedan tror jag eleverna hör hemifrån att kärnämnen är viktigare.

Informanterna verkar också utgå en del från det de känner sig kompetenta i. Både Simone och Elvira uttrycker att de inte känner sig särskilt duktiga på gitarr, något som resulterar att de gör enklare uppgifter med just det instrumentet. Elvira känner sig också begränsad av ett digitalt program vilket hon anser vara för svårt. Jag frågar henne därför om det är tiden som gör det problematiskt, varpå hon svarar: "Nej, dels bara det rent praktiska, att spela in. Jag kan det inte tillräckligt bra och då tar det tid för mig att gå runt och hjälpa [...] Jag känner att hela projektet känns... *Jättejobbigt*".

#### 4.1.2 Beskrivningskategori 2: Ramfaktorer

Musikundervisningen påverkas inte enbart av lärare och elever, utan förhåller sig till olika ramfaktorer som på något sätt påverkar läraren, eleven och undervisningen. När jag under analysprocessen började få större översikt över materialet och kunde placera utsagor och reflektioner under de olika beskrivningskategorierna märkte jag att brist på tid och det stora elevantalet återkom hos alla informanter och beskrevs som en belastning och ett hinder för musikundervisningen. Samtliga informanter beskriver hur de känner sig otillräckliga, speciellt

med tanke på att de bara undervisar 40–50 minuter i veckan per klass. Enligt informanterna skulle det underlätta undervisningen om det fanns mer lektionstid och färre elever i varje klass. Mattias uttrycker det, med lätt besvärad ton i rösten:

Man ser ju elever, man ser att dom hänger inte med... Och jag känner, jag räcker inte till. [...] När man har så många klasser som jag har, jag har alltså 22 klasser. 560 elever (*i veckan*) [...] om jag ska ge en formativ bedömning, så kan jag inte ha... mina ögon måste ju räckas till'. Så ställs det krav på att man ska in i skolwebben och bedöma och sådär... Ja, men då måste jag ha förutsättningar för att kunna bedöma.

Lika förtvivlad upplever jag Sigrid när hon uttrycker "Det har varit så många lektioner som, ja vi börjar om tio minuter och jag har ingen aning om vad vi ska göra. Så ser yrket ut... Det är lite baksidan av det". Tiden verkar göra det svårt för Sigrid att få till något ämnesöverskridande med lärare i andra ämnen och när hon jämför det att undervisa på gymnasiet med undervisning på grundskolan dyker också elevantalet och tidsbristen upp:

Dels så är det den enorma mängden elever. Jag kanske hade 70 elever totalt (*på gymnasiet*). Och nu, ja 70 elever har jag inte ens på en dag här. [...] Sen är det ju, när man jobbar på gymnasiet då är det ju inte ämnet *Musik*. Utan då är det olika kurser. Här är det ju ett och samma ämne, det heter musik och sedan ska det ju in väldigt många saker, utspritt på väldigt många årskurser, utspritt på väldigt många elever.

På Elviras skola verkar tidsproblematiken och det stora antalet elever (samt helklasser) ha fört till att hennes kollega valt att sluta, och Elvira betonar starkt att det är långt ifrån optimalt att bara ha fem minuter mellan varje lektionstillfälle: "Jag skulle behöva stämma gitarrerna innan. Jag har ingen planeringstid tillsammans med min kollega, det är delvis därför hon slutar också". Elvira undervisar också i franska, där hon har 150 minuter lektionstid i veckan, vilket hon menar är skevt: "Jag förstår inte varför det ska vara så'. För det finns ju forskning som säger att det (*musik*) är jättebra för utvecklingen". Trots att lärarna upplever en stor brist på tid, uttrycker de ändå att det går att få ihop undervisningen. Sigrid säger att:

Trots att jag har helklass, trots att jag har väldigt många elever... Så tycker jag ändå att det går bra.. Det är en bra arbetsplats det här, och man har en ledning som lyssnar på en. [...] Och jag har varit på skolor där det *inte* har varit så.

Sigrid uttrycker här en annan ramfaktor, vilket samtliga informanter upplever som en påverkande faktor på undervisningen; *skola* och *skolledning*. Enligt Mattias ser det olika ut på olika skolor hur ledningen förhåller sig till och lyssnar på lärarna. I sammanhanget benämner han också hur viktigt det är med god utrustning, vilket är en annan ramfaktor som lärarna anser nödvändig för att skapa god musikundervisning. När jag frågar hur Mattias upplever nya läroplanen i förhållande till de äldre uttrycker han:

Den andra (*Lpo 94*) var ju liksom, man fick tolka... en del behövde inte köra ensemblespel, då sjöng dom bara för att man inte hade utrustningen. Det var så olika ramfaktorer, en del hade inga syntar. Nu är det bara att visa upp, *det här ska finnas, punkt slut*. Och det gör det fortfarande *inte*. Och då tänker jag, märkligt... Det är bara att visa upp för en rektor 'jag vill inte att mina elever ska bli underkända'.

Sigrid uttryckte tacksamhet för skolans ledning, vilken hon upplever lyssnar på lärarkollegiet och innehar makt i frågor kring ramfaktorer som tid, elevantal och utrustning. Enligt Mattias är det också skillnad mellan skolor när det gäller hur många rum man har till förfogande. Jag observerade att alla informanterna hade tre till fyra rum att använda i sin undervisning. Särskilt Mattias och Sigrid uttryckte att de utnyttjade rummen flitigt och att detta underlättade undervisning i helklass; de kunde dela upp klasserna i mindre grupper och sprida ut elevgrupperna på de olika rummen.

*Ramfaktorer* är något lärare behöver förhålla sig till. Både de fenomen som syns för det blotta ögat (exempelvis skolledning, rum och utrustning), men också de mer grundläggande "dimensionerna" i vår tillvaro, som tiden. Det finns också ramfaktorer som styrs på ett mer politiskt plan, vilka också fanns med i lärarna utsagor kring musikundervisningen. Under samtliga intervjuer gavs styrdokumentet stor plats i lärarnas berättelser, vilket gör att jag valt att redovisa dessa under egen rubrik, under beskrivningskategori 3.

#### 4.1.3 Beskrivningskategori 3: Politiskt styrda dokument

Denna del presenterar de fenomen som lärarna upplever står utanför deras kontroll, vilka är de politiskt styrda fenomenen. Under de föregående beskrivningskategorier berördes styrdokumentet till viss del, vilket visar att ramfaktorer kan påverka varandra. Detta uttrycker också Sigrid när hon talar om det antal elever hon undervisar i musikämnet:

Kunskapskrav, "allt ihop", eller ämnesplanen. Den är ju gjord för halvklass, så är det ju... Då har vi löst det genom att vi har dubbla lärare. Upp till fyran har man 50 minuter, 5an och upp då har man 40 minuter. Vi har suttit och delat upp det på tid per elev, och det blir ungefär elva minuter per elev, per termin.

På grund av det stora elevantalet känner Sigrid att styrdokumentet begränsar henne. Däremot underlättas problematiken av skolans ledning och skulle Sigrid inte ha bedömningsunderlag för alla elever, så skulle rektorn ha förståelse för det:

Han skulle ju aldrig säga någonting om det, han har ju anställt mig under ett arbetsförhållande som inte gör det möjligt för mig att följa allt som står i mina styrdokument. Så är det ju, rent krasst.

Sigrid upplever att nya läroplanen (Lgr 11) är gjord för halva klasser, något som begränsar henne då hon enbart undervisar i helklass. Hon uttrycker vidare i intervjun att hon i samtal med andra musiklektörer har fått känslan av att många kan sakna den gamla läroplanen, i vilken

hon uppfattar det fanns mer tid, både till stämningsskapande aktiviteter och musicerande. Mattias anser däremot Lgr 11 som mer strukturell och tydlig. När jag frågar om han vill berätta lite om hur han upplever läroplanen ger han svaret att den är mycket bättre, men däremot massiv och man hinner inte med allt: "du hinner att 'dutta' lite på vissa saker". Jag ställer samma fråga till Elvira, på vilken hon svarar:

Det är ju ett fint dokument, men det är ju massa ord. Det är ju bara för att se till att alla uppnår ungefär samma. Men, den är ju skriven på ett sånt sätt att alla kommer inte få samma kunskap ändå.

Elvira känner inte att styrdokumentet begränsar, men ser det snarare som en tillgång: "Om jag skulle känna 'det skulle vara roligt att göra någonting såhär', då har man massa i ryggen från läroplanen, så plockar man in det". Samtidigt menar Elvira att den ställer krav, som ibland går emot det hon själv vill göra "Som med åttorna nu, de skulle behöva skapa. Vi behöver göra något skapande och lite större projekt. Men där känner jag... Jag vill inte fortsätta och barnen vill inte heller det [...] 'ta dom här ackorden, försök hitta något ord i den här texten'... Det blir för flummigt och jobbigt".

Som tidigare nämnt jobbar Elvira även som lärare i franska. Jag ställer därför frågan om hon tänker eller upplever kursplanen i franska som annorlunda, samt om det finns någon större skillnad i hur hon lägger upp undervisningen i musik och franska:

Den (*kursplanen i franska*) är typ värre. Men, det är ganska samma, språk och musik. Det är inte som NO eller hemkunskap där du ska jobba genom vissa moment – 'nu ska vi jobba med proteiner'. Om jag börjar jobba med en typ av verb eller att vi ska börja prata i dåtid, då är det inte någonting vi tar oss genom och sedan prov på det. Det är precis som musik, man måste vara lyhörd. Det är svårt att göra en progression även om jag tycker det är väldigt skönt när jag lyckas med det.

Jag frågar även Sigrid hur hon förhåller sig till Lgr 11 i sin planering, och hon uttrycker:

Jag har ju koll ungefär på dom centrala innehållen, vad som ska ingå och så – skulle Skolverket komma och granska mig, så tror jag inte dom säger 'vad håller du på med?'. Men, jag kör förtroendebiten först. [...] Då har jag mycket lättare att få med dom sen när man ska göra de tråkiga bitarna. För det finns ju delar av musiken som är mer eller mindre roliga.

Citatet visar att Sigrid tycker hon har förhållandevis bra kontroll på styrdokumentet, men i och med att hon är ganska nyanställd på den skolan jag besöker, har hon under höstterminen valt att fokusera mer på att bygga och vårda förtroendefulla relationer med eleverna. Citaten visar också att lärare har skilda åsikter om Lgr 11.

Med utgångspunkt i det centrala innehållet och kunskapskraven har Sigrid tillsammans med två kollegor, påbörjat en matris vilket ska göra det tydligare att se vilka kunskaper eleverna borde uppnå från ett år till annat. I sammanhanget lyfter Sigrid också att det hon tolkar ur läroplanen, kan andra musiklejare tolka som något helt annat. Hon refererar också till en facebookgrupp<sup>12</sup>, vilken hon själv använder som stöd, råd och information till egen undervisning. Enligt Sigrid visar denna gruppen att musiklejare uppfattar och tolkar det centrala innehållet och kunskapskraven väldigt olika. Sigrid menar däremot att det är positivt att det är så:

På ett sätt ska det ju vara så. Jag är inte samma lärare som du (*referens till mig*). Jag har inte samma grupp som du heller, och har inte samma grupp i dag som jag har i morgon. Det är jätteolika, så jag brukar tänka att jag tar på mig olika glasögon – 'nu tar jag på mig E-glasögon och tittar just på den här gruppen, så får vi se vad det ger'.

Även Elvira och Mattias upplever styrdokumentet som öppna för tolkning. Under följande rubrik presenteras de *tolkningar* som informanterna gjort kring de politiskt styrda dokumenten, vilket också uttrycker det lärarna anser vara musikämnets kärna.

## 4.2 Utfallsrum 2 – Musikämnets kärna och kunskaper i musik.

Genom att organisera det empiriska materialet kunde jag placera det lärarna uppfattade som väsentligt och viktigt i musikundervisningen under olika teman. Denna del presenterar dessa teman under två beskrivningskategorier; *Individen och musiken* och *Musicera och skapa*. Det sättet lärarna arbetar med de olika momenten (i undervisningen) tas utförligare upp i det tredje och sista utfallsrummet (4.3).

### 4.2.1 Beskrivningskategori 4: Individen och musiken

Under intervjuerna ställde jag den komplexa frågan; Vad anser du vara kunskaper i musik, och vad menar du grundskoleeleven bör ha med sig när hen går ut årskurs 9? Elvira blev först tyst en liten stund, innan hon svarade:

Jag har en vision, som jag aldrig kommer lösa, men det är nog därför jag blev musiklejare tror jag?. Det är för att jag tycker att musik ska kunna få vara ett uttryck. Man behöver inte kunna, eller vara bra på att sjunga. [...] Att alla kan känna att musik är någonting jag kan använda, för att uttrycka mig. Jag skulle vilja att alla fick med sig det att man kan känna... Att man har lite självförtroende.

Elvira uttrycker samtidigt att musik inte bara ska handla om "att stå på scen och vara duktig för en publik", utan det är "det här mellan människor" som är värdefullt. Mattias talar också

---

<sup>12</sup> På det sociala mediet *Facebook* finns gruppen *Musiklejarna*, som används av musiklejare över hela Sverige.

om musikens påverkan på människor och betonar att elever som går ut årskurs 6 behöver ha med sig hur vi påverkas av musik, och att de blir mer reflekterande till musik. Att de får med sig "ett mer aktivt lyssnande och respekt för musiken" och Mattias tycker därför det är viktigt att tala med eleverna om identitetsskapande och genus:

Då pratar vi om artister 'varför såg man ut sådär på början av 70-talet, och sådär på 80-talet'? Då börjar vi prata musik och identitet, och lite genus blir det också. För killarna väljer 'kill-musik' och tjejerna väljer 'tjej-musik'. Tjejer kan välja många manliga artister, helt klart, men varför gör inte killarna det? Varför väljer inte dom kvinnliga artister? Så då pratar vi, om vad man identifierar sig med och så.

#### 4.2.2 Beskrivningskategori 5: Musicera och skapa

Att elever ska få möjlighet att musicera och lära sig spela instrument, upplevdes av alla informanterna som en stor del av musikundervisningen. Samtliga lärare uttryckte att *musicerandet* mer eller mindre är den största delen av deras undervisningsinnehåll. När Mattias reflekterar kring Lgr 11, uttrycker han: "För mig är kärnan att spela. Det är *ensemblespelet* som är kärnan". Även Sigrid uttrycker sig liknande, med entusiasm i rösten:

Jag har velat liksom, bara *spela!*

I början hade Sigrid några uppstarts dagar med body-percussion, men sedan har hon velat komma i gång med spelet, vilket hon tänker ska landa i en introduktion för gitarr, bas och piano. Tanken, enligt Sigrid, är inte att det ska vara någon "djup-dykning", utan eleverna behöver få känna på instrumenten: "För det är instrument man använder hela tiden inom musiken. Jag bryr mig inte om dom får börja om på ruta ett nästa vecka, utan bara att dom känner 'jo, men vi har provat alla dom här instrumenten på musiken' ". Elvira uttrycker också att spelandet ges stor plats i undervisningen:

Vi har spelat jättemycket! Det kan vara skönt att hänga upp det på olika teman, och att man då i helklass spelar några låtar och använder lite olika musikreferenser och symboler. Jag brukar skriva låtmallar på ett särskilt sätt, inte med noter utan att jag delar in texten i rutor så att texten hamnar på rätt ackord. Vi har inte gjort någon sådär 'musikteori-tjofräs'.

Elvira uttrycker att det är genom spelet att eleverna får med sig andra kunskaper, som exempelvis teori, och att det kommer till dem naturligt.

Jag tror egentligen man bara kan börja köra en låt. Man behöver inte såhär 'då måste vi först lära oss hur vi ska göra D-ackord'. Man kan ju bara säga 'men bry dig inte om D, vi spelar A', och då vill dom ju lära sig D själva.



Elvira jobbar även med musikhistoria utifrån det praktiska:

Det är verkligen inte så att de ska sitta och lyssna, läsa och att dom ska forska om olika kompositörer, utan det blir bara spel, dom får spela och sjunga, dansa lite grann. Medeltidsmusik liksom, det är bara ett ackord 'dinge-dinge-på-på-påå' (*onomatopoetikon*). Jätte-skojigt (*skratt*). Men, där är det bara att lära genom att musicera [...] Man får med sig det mesta om man bara lirar liksom.

Informanterna uttryckte spelet som *nyckeln* till andra kunskaper, som att lära sig skapa egen musik. Mattias tycker detta är ett viktigt moment och att han, till skillnad från högstadiet, lägger all grund till att elverna lär sig ackord och "att dom kan använda dom sedan till att göra egen musik". För Mattias är det viktigt att eleverna förstår hur ackord är uppbyggda, samt hur instrumentfamiljerna är i släkt med varandra så att de har med sig det, om de vill göra en egen låt.

### 4.3 Utfallsrum 3 – Val och överväganden i undervisningen.

Denna del redovisar de val och överväganden som musklärarna uppfattar att de gör i sin undervisning. Följande del utgår lite mer från observationerna och de val jag kunde se att lärarna gjorde, vilket sedan också återkopplades med lärarna under intervjun.

Beskrivningskategorierna är indelade under fyra rubriker; *Spel och skapande*, *Progression*, *Lösningorienterad undervisning* samt *Bedömning och krav*.

#### 4.3.1 Beskrivningskategori 6: Spel och skapande

Som beskrivs under rubrik 4.2 uppfattar lärarna *spelet* och den *skapande processen* som särskilt viktig i musikundervisningen. Det sättet lärarna jobbar med spel och skapande i sin undervisning förtydligas även under beskrivningskategori 7, vilket hänger ihop med följande kategori till en viss del.

På de lektionerna jag observerade undervisade informanterna i spel och instrumentkunskaper. Under samtliga lektioner delades eleverna in i instrumentgrupperna piano, gitarr och bas. Den enda gången trumset användes, var när Mattias ackompanjerade eleverna på slutet av lektionen. Enligt Mattias är det viktigt att det verkligen blir musik på lektionstiden, men han upplever också att undervisning i trumset är svårt för årskurs 2-6, vilket gör att han ofta använder färdigt inspelat ackompanjemang (antingen på det elektroniska trumsetet eller lärarens keyboard) till ensemblespelet.

Enligt Sigrid utvecklar alla eleverna sitt (ensemble)spel från årskurs 1 till de går ut årskurs 9. Hon känner att hon ständigt måste påminna elever i årskurs 9 om hur man tar de olika ackorden, men att de ändå är mer "spel-vana" än de var i början av grundskolan:

De (årskurs 9) är uppdelade i fem stycken band, du såg dom där fem stationerna som var där inne (referens till min observation av rummen). Och då är det ju bas, gitarr, keyboard, trumset och sedan en till två på sång, beroende på hur många dom är i klassen. [...] Är det så att de inte kommer ihåg hur de ska spela, då kan dom läsa av en bas-tab. Sedan är det alltid elever som man får hjälpa, och jag upplever att jag behöver påminna lite grann.

Elvira spelar mer eller mindre på alla sina lektioner och menar att det inte är så farligt om eleverna inte spelar helt rätt och även om det ser förhållandevis olika ut inom de olika klassarna så kan hennes elever spela ackord. Det är också viktigt för Elvira att eleverna reflekterar kring musiken: "När vi spelar en låt så är det ju intressant att veta 'vad kommer den ifrån' och 'varför sjunger dom såhär konstigt'". Jag frågar Elvira om jag uppfattar henne rätt, att hon fokuserar till stor del på spelandet, vilket hon svarar:

Ja'. Sedan står det i arbetsmiljöverket att man som musiklärare inte ska spela med alla grupper under en dag. Men nu har jag ju franska också, och någon dag har jag fem musiklektioner, men de *måste* få spela. Det är liksom störst del, tycker jag.

Enligt Elvira tycker också eleverna om ensemblespelet: "Det är många som säger och skriver i utvärderingar att 'det roligaste är när vi spelar tillsammans'".

### 4.3.3 Beskrivningskategori 7: Progression

Alla informanterna jobbar med årskurser från 1–9, men utifrån intervjuvaren verkar det bara vara Mattias som uttrycker att han strukturellt arbetar med progression mellan årskurserna. För Elvira och Sigrid verkar detta vara mer implicit kunskap<sup>13</sup> och de kan inte riktigt uttrycka hur progressionen går till utan säger att den uppstår allteftersom spelet och kunskaperna hos eleverna utvecklas genom åren. Elvira berättar:

Jag tänker nog lite kring progressionen. Med ettorna nu när vi börjar spela ukulele, så ska vi spela två ackord. Men de kan inte ens spela ett ackord, vilket är jättesvårt'. Det måste ju låta bra och vara roligt, men samtidigt får det inte vara för svårt. [...] Jag tycker inte det är så farligt heller, för jag ser nog allt som en klump, 'det här ska dom göra' och sedan tror jag inte att det spelar så stor roll vilken ordning man börjar, eller vad man gör så. Men det är klart att det finns en progression.

I sammanhanget frågar jag om Elvira har några tankar kring progression i förhållande till musikteori; hur skulle det se ut om man började med teori i årskurs 1? Elvira reflekterar och uttrycker att vissa elever skulle nog dra nytta av det och tycka det var skönt. Hon tror också det skulle se ganska bra ut i årskurs 9, men att de eventuellt förlorar någon känsla: "Nu säger

---

<sup>13</sup> Ordet *implicit* betyder "veckla in", "inte klart utsagt/utsagd" och är motsatsen till *explicit*, vilket kan översättas med "veckla ut", "uttrycklig" (Nationalencyklopedin, 2017b). Den *implicita kunskapen* är ofta svår att uttrycka i ord, och i vissa tillfällen även okänd för individen; den är erfarenhetsbaserad och till stor del outtalat och underförstådd.

jag inte att de har 'värsta' känslan heller, men jag tror de kanske hade haft lite mindre känsla om man hade utgått från det, alltså det teoretiska först".

När Sigrid talar om progression går hennes tankar till låg- och mellanstadiet och hon uttrycker att det i början (årskurs 1 till 3) blir mycket sång, klapp och rytmik.

Sen är det så att när vi har suttit med progressions-tänket, i våra matriser, så har vi inte jättemånga saker där utan det kan vara 'när man slutat årskurs 3 så ska man kanske kunna spela tre ackord. Men när man har slutat årskurs 4 så ska man kunna spela tre ackord i ett speciellt tempo. Det är liksom sådana progressioner, och vi har gjort ramen ganska vid för det här, för jag och min kollega är ju inte samma lärare. Vi lägger upp det på helt olika sätt.

Mattias arbetar som ensam musiklärare på sin skola. Efter flera yrkesverksamma år upplever han numera att han byggt upp en struktur kring progression mellan de olika årskurserna. På frågan om hur han jobbar med progression svarar han att det blir mycket sång och dans med de lägsta årskurserna. Redan i årskurs 2 börjar de med melodispiel på syntar och han går även in på notvärden där eleverna får klappa till rytm. Vidare upp i årskurserna följer en progression och Mattias tillägger komp-modeller, takt-karta, de jobbar med ackordanalys och bekantas med instrumentfamiljerna: "då har jag bilder som jag gör roliga lekar med – vilka instrument hör ihop". I årskurs 4 blir det mer ensemblespel med mestadels fokus på keyboard och gitarr, och i årskurs 5 går han även in på trumset – "samtidigt får du ju musikhistoria med där. Det är mycket 70-, 80-tal och det är ju 'hippt' hela tiden". Årskurs 6 fortsätter med de samma aktiviteterna men får också skriva mera om musik och göra reflektioner kring musikens påverkan på människor och samhället.

Mattias verkade väldigt engagerad när han talade om hur han tänker kring progression. Jag frågade om hans egen utbildning har påverkat honom, vilket han svarar:

Nej, när jag hade jobbat i sju år (*innan han utbildade sig*), så kände jag 'men det här kan väl jag. Vad ska jag lära mig för någonting? När man har hållit på i sju år'. Men det tar ändå sju år känner jag, innan du känner att du är på banan. Annars måste du uppfinna saker hela tiden. [...] Så kommer nya läroplanen, så blev det mycket mer strukturerat. Men nu gör ju mycket mitt material själv.

#### 4.3.2 Beskrivningskategori 8: Lösningsorienterad undervisning

Enligt informanterna påverkar *tidsbristen* och *elevantalet* undervisningen i hög grad, vilket gör att lärarna ständigt behöver improvisera, vara kreativa och lösningsorienterade i sin undervisning. För Sigrid utspelar detta sig bland annat genom något hon benämner "triangelmetodik", där hon delar klassen in i tre grupper och bygger stora uppgifter som rymmer många kunskapskrav:

Det kanske är tema historia, men en är en skapande grupp, en är en forskande grupp och en är en spelande grupp. Sedan kanske det är rullande schema på fem veckor, så att man bygger. Då har man en hel termin på det. [...] Det är sådana här saker som är problemorienterade.

För Sigrid är "triangel-metodiken" hennes kreativa lösning för att nå de kunskapskrav som Lgr 11 kräver, samt ett sätt att dela upp klassen i mindre grupper och således få mer gjort på lektionstid. Även Mattias känner behovet av att tidvis dela upp klassen i mindre grupper. Han har stora klasser, på 25 elever och uppåt, och när de ska gå in på pianospel skickar han halva klassen till fritidshemmet: "Fritidspersonal får ta det, *här* hälften! För det går inte... Någon ordning får det vara liksom".

När jag observerade på Mattias lektion kunde jag se att han använde sig av Ipad. Efter en kort genomgång på tavlan lät han eleverna välja olika instrumentgrupper där de som spelade keyboard fick vara i själva musiksalen, medan de som valde gitarr spred ut sig på tre tillhörande grupprum. I varje grupprum hade Mattias placerat ut en ipad, på vilken han hade spelat in sig själv. Inspelningen visade instruktioner för gitarr och eleverna kunde spola fram och tillbaka allt efter vilken del av låten de behövde hjälpt med. Jag frågade Mattias om han använder det mycket i undervisningen generellt, på vilket han svarade "Jag har inga halvklasser – hur gör jag? Och då... Det *där* borde ju vara en bra grej. [...] Ja, då fick jag det. Det är riktigt bra faktiskt".

Sigrid har också numera tagit hjälp av ipad i sin undervisning och har "lyckats få loss" arton stycken till musikundervisningen: "Så vi har ändå en halvklass-uppsättning med ipads, så att jag kan bygga. Då får jag skapa liksom". Jag observerade att det fanns tre grupprum, inklusive musiksalen, som Sigrid använder i sin undervisning. Jag inleder en fråga med "...ni har tre rum, det är inte alla som har det", och Sigrid avbryter och utfyller:

Nej, det är bra! Sen är det ju så att det är långt avstånd. Från mig när jag är här (*i musiksalen*) och vad som händer i pianorummet, så att... Jag måste säga 'jag börjar där och tar mig hitåt'. [...] Det finns många sådana här pedagogiska medel.

Till skillnad från Sigrid och Mattias uttrycker Elvira att hon inte är förtjust i att använda de extra rummen som finns till förfogande. I och med den korta lektionstiden upplever Elvira det som stressigt att dela in i grupper och gå in och ut i olika rum. För henne blir undervisningen bäst när aktiviteterna sker i musiksalen och alla jobbar och spelar tillsammans.

Eftersom det verkar finnas tidsbrist och då samtliga av lärarna uttrycker att de upplever *spelet* och *musikens påverkan på individen* som det mest väsentliga i undervisningen, ställde jag frågan hur de löser och förhåller sig till musikteori och musikaliskt språk. Som beskrivits under rubrik 4.2 uttrycker informanterna att teorin kommer med och utvecklas genom spelet, samt att de inte lägger särskilt mycket tid på en mer grundläggande undervisning i musikteori. När det gäller musiktermer uttrycker Elvira:

Jag tänker att det är viktigt att man säger rätt, sedan tycker jag inte det är så viktigt att eleverna behöver kunna det så bra. Men att de hör att jag säger 'hämta en xlr-sladd'. [...] Även om de kanske inte förstår vad det är och behöver fråga, så tror jag det är bättre att man använder rätt termer, så mycket det går. Sedan gör jag inte alltid det.

Mattias beskriver också att han tänker mycket på hur man bör uttrycka sig och menar att eleverna måste förstå olika begrepp och termer: "Du måste ju kunna prata med vem som helst om musik". I likhet med de andra, uttrycker också Sigrید att språket är något hon reflekterar över:

Det beror på åldrarna och så, men när jag har ett or till exempel, när de spelar ukulele, då är jag väldigt så att 'vet ni, nu ska ni få spela på riktiga noter. Ja, ni ska få spela på noter som heter fjärdedels-noter och de låter såhär'.

Om teorin, tillika det musikaliska språket, befästs hos eleverna eller inte är Sigrید lite osäker på och hon behöver påminna eleverna om både ord, termer och begrepp:

När jag har skrivit 'här ser ni en fjärdedelspaus' – 'Jaja' säger de då. Så det är inte 'vad sa du och vad betyder det?'. Sen kan de ju lite läsa noter, men någon form ut av teori, det tror jag att de har haft.

#### 4.3.4 Beskrivningskategori 9: Bedömning och krav

Musiklärarna verkar ha en rätt homogen uppfattning kring bedömning av, och krav på grundskoleeleven. Elvira och Mattias uttrycker ett sätt att göra omdömen, där de i direkt anslutning till lektionen skriver upp vad de olika eleverna har gjort och/eller spelat. Elvira säger:

Men då får man ha lite koll på sina anteckningar, för det kan bli så att i tre-fyra veckor i rad så har jag inte sett Elis för att han sitter ganska långt bort. Då får jag tänka på att jag går bort dit, så att jag har så mycket underlag som möjligt. Så att det inte behöver bli såhär 'oj, nu får jag titta på honom i dag' och så blir han bedömd av det.

Mattias uttrycker sig liknande, och känner att det är stressigt med så lite tid och många elever. Han har fått lära sig strategier och upparbetat ett "örnöga" som gör att han är effektiv och håller kontroll på elevernas utveckling, kompetens och progression. I början behövde däremot eleverna sitta ordnat efter deras klasslista, "så att jag slipper leta efter namn". När jag frågar Mattias om vilka krav han ställer på grundskoleeleven svarar han:

Det står ju i läroplanen. E (*betyget*), du ska liksom kunna några ackord och sen kunna använda dem till en puls. Jag sätter E om de kan ta ackordet, men sedan är det svårt. Det står 'med en viss mån av time'. Och det är ju... 'Viss mån av time', det kan ju vara att man spelar (*visar på gitarren*) '3... 4...' och tar lite tid. Men de kan ändå ackorden. Då är det E... Om de efter fem lektioner inte vet hur man tar greppen, och jag har en anpassning nu med ipad som visar

tydligt. Då är det någonting som inte stämmer, och då kan jag inte göra mer'. Då har jag gjort min anpassning.

Alla informanterna uttryckte att kunskapskraven kan tolkas åt olika håll, vilket också förtydligades genom att lärarna hade svårt att definiera kraven på grundskoleeleven i ämnet musik. Mattias svar visar också att det kanske inte är helt enkelt att veta vad 'med viss mån av time' betyder, och att detta kan upplevas och förstås olika av olika lärare. Samtidigt undervisar informanterna många och stora klasser, vilket försvårar bedömningsprocessen ytterligare.

#### 4.4 Syntes av resultatkapitlet

Denna studie kan sägas ha tre fokusområden – vilka fenomen *påverkar* musikundervisningen, vad uppfattar musklärare som musikämnets *kärna*, och vilka *konsekvenser* får lärares (didaktiska) val för undervisningen (hur planerar lärarna och vad gör de under lektionerna?). Undervisning står ständigt i relation till och påverkas av en rad olika fenomen som: läraren, eleven, skolan, resurser, utrustning, tid, gruppstorlek och inte minst politiskt styrda dokument. Musklärare kan inte enbart fokusera på "utlärande" – lärandeprocesser styrs av balansen mellan läraren, de resurser läraren har till handa och själva samspelet med eleverna.

Den föreliggande analysen visar att brist på tid och det stora elevantalet i förhållande till (stipulerade) kunskapskrav skapar utmaningar för informanterna och deras undervisning. Lärarna känner sig otillräckliga, bland annat när det gäller bedömning och kunskapskrav, och undervisningen karaktäriseras som lösningsorienterad. Dock skapar en "lyssnande" (och välvillig) skolledning bättre förutsättningar och uttrycks av informanterna som avgörande för att undervisningen upplevs glädjefylld och meningsfull.

Lärares förmedling av innehåll kan ses som ett uttryck för deras sätt att erfa undervisningens innehåll, och av studiens resultat finns det anledning att anta att lärarens förmågor kan relatera till hur innehållet används och förverkligas. Det innebär en didaktisk intentionalitet där musklärares avsikt och/eller handlingar gör att vissa delar av innehållet uppmärksammas mer än andra. *Val av innehåll* ger således uttryck för vad läraren menar bör finnas med och/eller inte i musikundervisningen, och blir uttryck för lärarens definition av (nödvändiga) *kunskaper i musik*. Av resultatet framgår att informanterna uppfattar *musicerande* och *instrumentala färdigheter* som både metod, innehåll och mål, vilket innebär att den instrument-tekniska sidan av ämnet betonas.

I undervisningen väljer informanterna ofta innehåll baserat på egna önskemål snarare än att (i första hand) utgå från gällande läroplan. Lärarna uttrycker att styrdokumentet finns med i planeringsprocessen, men att dessa ofta "flätas in" i lärarens vision om det hen vill att

eleverna ska lära sig. Samtidigt betonas *musicerande* (och *instrumentkännedom*) både av gällande läroplan och musiklärarna som ämnets kärna, vilket implicerar en kompatibilitet mellan dessa.

Den musikundervisning som beskrivits i resultatet kan ge en bild av dagens musikundervisning i Sverige och visar en verksamhet som ska rymma många moment och som påverkas av olika fenomen. För att tydliggöra resultaten har jag visualiserat dessa med hjälp av figuren nedan. Det handlar om hur verksamheten ser ut, med vikt på de påverkande *fenomen* och den *metod* som konstituerar undervisningen. I resultatet ingår musikläraren och grundskoleeleven i de påverkande fenomenen. I figuren presenteras de däremot som två egna delar, av den grund att jag anser de som extra påtagliga fenomen för undervisningen. Tillhörande text exemplifierar vad de olika delarna (musikläraren, eleven, påverkande fenomen och metod) inbegriper.

## MUSIKUNDERVISNING:

- **Musikläraren**

Exempelvis: Lärarens utbildning, kompetens (förkunskaper) och musiksyn.

- **Eleven**

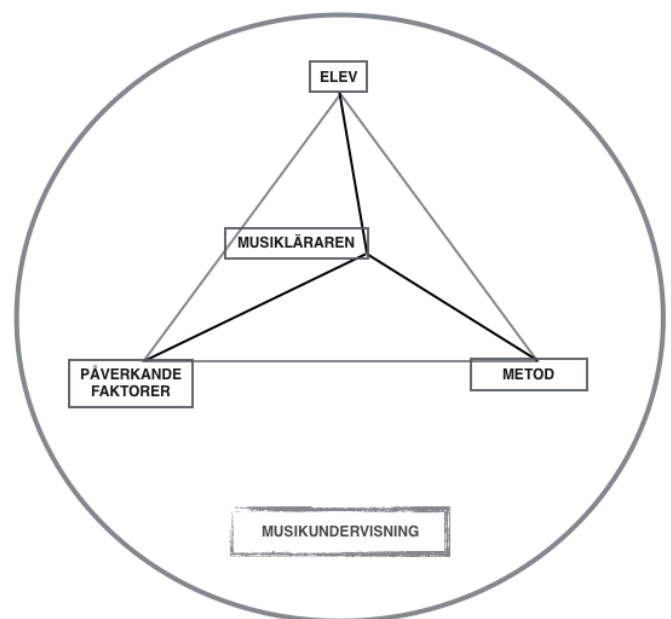
Exempelvis: Förkunskaper, elevantal, klassmiljö och bedömningsprocesser.

- **Påverkande faktorer**

Exempelvis: Tid, politiskt styrda dokument, resurser, utrustning och teknik, skola (och ledning).

- **Metod**

Exempelvis: *Musicerande* (ensemblespel och instrumentala färdigheter) och *lösningorienterad undervisning* (tre-stegs-regeln, halvklass-uppsättning med ipad, triangel-metodik).



Figur: Bild av musikundervisning.

## 5. Diskussion

I föregående resultatdel framfördes studiens analys av observation och intervjuer. Följande kapitel diskuterar dessa resultat med utgångspunkt i uppsatsens syfte, teoretiska utgångspunkter och i relation till tidigare forskning. Kapitlet berör dels vad som konstitueras som undervisningsinnehåll och hur estetiska verksamheter uttrycker sig i samtalet om val av undervisningsinnehåll. Den fenomenografiska teoretiska ram som omgärdar uppsatsen innebär att kunskap är: att omfatta eller få insikt i och implicit och explicit förstå något upplevt – kunskap relateras till tänkandets intentionalitet där intentionaliteten omfattar en viss innebörd av det vi har kunskap om (Kroksmark, 1987; Marton & Booth, 2000).

Kapitlet börjar med att diskutera fenomenens påverkan på musikundervisningen, med speciellt fokus på musikleäraren. Vidare tas utgångspunkt i musikleärarnas berättelser och uppfattningar kring ämnets kärna, varpå dessa diskuteras i förhållande till tidigare forskning och gällande läroplan. I sammanhanget problematiseras också vilka konsekvenser olika val (av innehåll) får för musikundervisningen. Diskussionskapitlet avslutas med reflektioner om studiens metod och genomförande, samt lyfter tankar om vidare forskning.

Denna studie har sökt efter musikleärares uppfattningar om grundskolans obligatoriska musikundervisning – att undersöka hur musikleärare samtalar kring val av ämnesinnehåll samt härleda kvalitetsuppfattningar och relatera dessa till en didaktisk kontext. De uppfattningar och teorier som musikleärare har om den musikpedagogiska verksamheten är delvis varierade, vilket också studiens resultat visar. Variationen beror bland annat på lärares olika sinnesintryck och syn på musik, samt ramfaktorer och inte minst grundskoleeleven och hans möjlighet för lärande (Englund, 1997). Lärare kan sägas bära ett stort ansvar för *lärande* (Maltén, 1997; Uljens, 1997) och detta individuella ansvaret kan vid många tillfällen vara till ämnets förmån. Samtidigt ställs musikämnet inför ett person- och kompetensberoende då styrdokumentet ges olika tolkningar (Lilliedahl, 2014) och lärarens behörighet och utbildning påverkar det innehåll och den kvalitet som eleverna möter i undervisningssammanhanget.

### 5.1 Fenomenens påverkan och betydelse

Föreliggande studies resultat visar att musikleärarna uppfattar ett antal fenomen (musikleäraren, grundskoleeleven och ramfaktorer) som påverkande på musikundervisningen. Nielsen (2006) menar att det hävdas att musik är något säregnet och att speciella förhållanden måste gälla för ämnet i pedagogiskt sammanhang. Frågan är om detta säregna, som Nielsen uttrycker, delvis beror på ämnets "beroendeposition" till skolors tilldelade resurser och lärarens specialisering och kompetens? Dessutom utmärks musikundervisningen av devisen *spelämne* (konstämne) (Nielsen, 2006) där gemensamma musikaliska handlingar i relation till sociala aspekter och



samspel betonas, vilket i sin tur gör undervisningen (mer eller mindre) beroende av elevers färdigheter och samarbetsförmåga.

I såväl föreliggande studie som i nationella ämnesutvärderingarna (Sandberg, Heiling & Modin, 2005; Skolverket, 2005, 2015) framkommer en brist på tid, vilket av musklärare upplevs som problematisk i kombination med (stipulerade) kunskapskrav, stora klasser och begränsade resurser. Det torde sägas vara logiskt att lärare i kulturella praktiker behöver *tid* om de ska hinna med planering och en progression i undervisningen, samt kunna definiera kvalitetskrav och göra en rättvis bedömning. Det innebär att det både måste finnas tid mellan lektionstillfällena och att lektionstimmarna utökas ytterligare. Beskrivningarna i resultatkapitlet ger insyn i en verksamhet som bär prägelse av en lösningsorienterad undervisning, där Elvira exemplifierar en återkommande problematik – att hon ofta, tio minuter innan lektionsstart, inte vet vad lektionen ska innehålla.

I NÄU-13 (Skolverket, 2015) framgår det att resurserna i musikämnet höjts, men att det största hindret ligger i gruppstorlekarna och i viss mån tillgången på grupprum. Det empiriska materialet visar att skolorna hade utrustning (mestadels piano, gitarr, trummor och bas) och att det på samtliga skolor fanns tre grupprum till förfogande. Det att lärarna i studien uttrycker ensemblespel som undervisningens centrum, kan sägas vara en naturlig följd av höjda resurser och bättre utrustning, både vad gäller instrument och teknologi (Ipad och datorer). Samtidigt säger fokus på ensemblespel något om det innehåll och de instrument som musklärarna uppfattar som väsentliga i undervisningen, vilket i samma vända säger något om det som väljs bort. Av studiens resultat framgår även att undervisning i och med trumset, och i Elvira's fall även digitala verktyg, är en utmaning för musklärarna. Att samtliga informanter upplever vissa moment som svårlösta, kan visserligen bero på brist av tid och tillgången till utrustning, samtidigt belyser det hur lärares kompetens och specialisering får påverkan för undervisningens innehåll.

Av resultatkapitlet framgår *lösningorienterad undervisning* som en konsekvens av de olika fenomenens (exempelvis gruppstorlek, tid och många kunskapskrav) påverkan. Det innebär att lärarna behöver vara innovativa med innehåll, bedömning, kunskapskrav grupp- och projektarbeten, i och med att arbetsförhållanden inte är optimala. Detta kan i sin tur leda till att undervisningen snarare formas av rena tillfälligheter (Nielsen, 2006; Sandberg, Heiling & Modin, 2005) än en genomtänkt planering, något studiens resultat också ger uttryck för.

Varkøy och Söderman (2014) och Ericsson och Lindgren (2010) menar att om man betraktar musikundervisning i Sverige i dag så har västerländsk populärmusik blivit musikalisk kanon, vilket gör att undervisningen rör sig inom en begränsad trygghetszon vad gäller genre, innehåll, repertoar och metoder. Även Westvall och Carson (2014) uttrycker att det troligen skulle utvecklats flera alternativa sätt att komponera, spela och erfara musik om

ämnet inte enbart undervisades med utgångspunkt i det välbekanta. Av det centrala innehållet framgår en bredd och variation:

Undervisning i musikskapande i olika genrer, musikaliskt gestaltning samt kunskaper om musikens verktyg och byggstenar som röst- och hörselvård, rytm, klang, tonhöjd, taktarter, notsystem, tabulatur och ackord(beteckningar). Därutöver ska kursen innehålla digitala verktyg för musikskapande, inspelning och bearbetning, samt musikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och kön. (Utdrag och parafraisering från Skolverket, 2017b, s. 104–105)

I denna studie förhåller det sig snarare så att lärarna ägnar sig åt det välbekanta och trygga (i undervisningen), än åt en bredare integration av det centrala innehållet (Skolverket, 2017b), vilket överensstämmer med Varkøy och Söderman (2014), Ericsson och Lingren (2010) och Westvall och Carson (2014). På så sätt kan gällande läroplans påverkan på musikundervisningen sägas vara mindre eklatant än vissa andra fenomen. I sammanhanget blir också fenomenens påverkan på *varandra* uppenbar – ett utökande av lektionstid i kombination med mindre gruppstorlekar skulle möjligtvis skapa en större variation och flera alternativa sätt att implementera styrdokumentet i undervisningen.

Lärarnas ambivalens kring den gällande läroplanen kan också vara uttryck för detta – Sigrid anser den gällande läroplanen som massiv, men menar samtidigt att den *måste* vara det i och med att ingen lärare är den andra lik. I perspektiv till Elviras upplevelse av läroplanen: "den är ju skriven på ett sånt sätt att alla (*elever*) inte kommer få samma kunskap ändå", blir Sigrids utsaga intressant. Bägge utsagorna gör det värt att lyfta frågan om elevers kunskaps- och utvecklingsmöjligheter beror på styrdokumentet, eller musiklearen? Och, om lärarnas ambivalens snarare beror på ramfaktorerna (brist på tid) än dokumentets omfattande innehåll?

När det gäller lärarnas förhållande till styrdokumentet blir det missvisande att bara tala om en mindre eklatant påverkan – lärarna förhåller sig visserligen till styrdokumentet, men det är snarare med betoning på vissa delar av dokumentet, än dokumentet i sin helhet. Detta överensstämmer också med tidigare ämnesutvärderingar och forskning (Ericsson & Lindgren, 2010; Hanken & Johansen, 1998; Nielsen, 2006; Sandberg, Heiling & Modin, 2005; Skolverket, 2005, 2015). Fokuset har, i samtliga läroplaner (Sandberg, Heiling & Modin, 2005), till stor del legat på musicerandet, vilket kan sägas vara både logiskt och viktigt. Ensemblespel är *tidseffektivt* och möjliggör en rad olika aspekter som känslouttryck, reflexivt förhållningssätt till musik och identitet (genus), samspel, spelteknik, musikteori och -historia. Däremot är frågan om lärarna i alltför stor grad ägnar sig åt det välbekanta och således begränsar elevernas musikaliska bildning och bredd. Musicerande bör och måste ha en stor och väsentlig roll i musikundervisningen, däremot är det värt att kritiskt fråga vad en begränsad genre- och instrumentbredd åstadkommer när det förekommer i skolan?

Lärare kan antingen (1) utgå från sig själva och sin livsvärld och därefter ta in kursplanen i undervisningen, eller (2) utgå från kursplanen och därefter forma undervisningen.

Musiklärarna i denna studie verkade utgå från det första alternativet, vilket i sin tur kan leda till ett begränsat innehåll när det bygger på lärarens utbildning, kompetens, musiksyn och specialisering (se figur 1). Med stöd av flera forskare (Backman Bister, 2014; Englund, 1997; Hanken & Johansen, 1998; Jank & Mayer, 1997; Mars, 2016; Nielsen, 2006) behöver lärarna därför vara medvetna om sina egna erfarenheter så att klassrummet inte blir en arena för lärarens egna verktyg eller lärarens egen repertoar.

En läroplan i musik uttrycker mer eller mindre framträdande gränsdragningar mellan legitimt respektive illegitimt innehåll (Lilliedahl, 2014). Studiens resultat visar att lärarna betonar egna visioner och önskemål när de planerar undervisningen, vilket ger uttryck för att musikundervisningens syfte varierar mellan olika musikpedagogiska verksamheter. Att den enskilda musikpedagogens ämnessyn har påverkan på undervisningsinnehållet beskrivs även av Hanken och Johansen (1998). När musiklärarens epistemologiska perspektiv påverkar didaktiska val blir det viktigt för musiklärare att reflektera över egen undervisning och verksamhet, något lärarna i denna studie uttrycker att de inte hinner med. Däremot kan det att lärarna söker och lånar undervisningsmoment från sociala medier (Facebook), vara ett uttryck för reflektion och (nyare tids) kollegialt samarbete, samt visar att det finns en önskan hos lärare om större variation och bredd i undervisningen. I sammanhanget kan man fundera på vilken undervisningstradition musikämnet bygger på och om denna förknippats mer med en musikerroll (och -kontext) än en pedagogisk sådan. Det är också intressant att se till musiklärarutbildningen och det innehåll som presenteras för lärarstudenter, vilket kommer diskuteras ytterligare senare i kapitlet.

Musikämnet sägs befinna sig hierarkiskt lite lägre än kärnämnen, något antal lektionstimmar per vecka kan reflektera. Samhället och partipolitiken har tydlig påverkan på undervisning och är en dimension (musik)lärare måste förhålla sig till. Det innebär att det funktionella lärandet i musik står i relation till det intentionella och att samtiden (den nutida kulturen) speglar utbildningspolitiska frågor samt hur vi värdesätter utbildning(ar), ämnen, yrkesgrupper och olika kulturer. Varkøy (2014a) menar att vi lever i en värld där en teknisk-ekonomisk rationalitet finns med på flera områden, och där aktiviteter som inte producerar en produkt blir ansett som mindre viktig, vilket också återspeglar studiens resultat och musiklärarnas kvalitetsuppfattningar. Undervisningen utmärks av spel i ensemble, vilket kan illustrera lärarnas sökan efter (musikaliska) resultat; "produkten" (det musikaliska resultatet) legitimerar verksamheten genom sin kvalitet inför både lärare, elever, föräldrar och samhälle.

Sigrid uppmärksammar också att elever har lättare att relatera till varför matematik är relevant för deras framtid, och samtliga informanter uttryckte att det finns en risk att musikämnet blir "flummigt" och abstrakt. Produkten (den upplevda kvaliteten) blir således ett

bevis på att verksamheten ägnar sig åt något värdefullt och relevant, och Nielsen (2006) menar musklärare därför kopplar undervisningen till den delen av musik som är teknisk "beskrivlig och händterlig" (ibid, s. 140). Av studien framgår också att produkten underlättar för den summativa bedömningen; det konstnärliga resultatet tydliggör elevers prestationer i en praktik som (enligt informanterna) gärna blir för abstrakt och där tidspressen är märkbar. Vilken relevans reproduktion av låtar och den musikaliska produkten har i en skolkontext reflekteras ytterligare under följande del.

## 5.2 När *spelet* blir kärnan – möjligheter och begränsningar

En utgångspunkt för den här studien var att med hjälp av kvalitativa intervjuer identifiera vad musklärare anser vara musikämnets kärna – att belysa det musklärare uppfattar som väsentligt i undervisningen, vilket i samma vända säger något om det innehåll som väljs bort. Både Nielsen (2006) och Hanken och Johansen (1998) beskriver musik som ett färdighetsämne, där muskläraren framförallt ägnar sig åt hantverket, exempelvis instrumentala färdigheter. Ett sådant fokus reflekterar även den undervisning som bedrivs av lärarna i denna studie, vilket också betyder att andra konstnärliga dimensioner bereds mindre utrymme i lärarnas undervisning.

Att musikaliska dimensioner *inte* är lika framträdande i informanternas undervisningspraktik kan också bero på att dessa inte är möjliga att verbalisera (Nielsen, 2006) i undervisningen; det konstnärliga framträder i upplevelsen och gestaltningen (ibid; Falthin, 2015; Varkøy, 2014a).

Musikämnet liksom annan utbildning befinner sig ständigt i rörelse. Från att ha varit en del av människans hela utveckling och fostran, till att legitimera kyrkans verksamhet och sedan utvecklas mot en mer modern musikundervisning med individen och dennas behov av (musikaliska) uttryck i centrum (Bouij, 2014; Sandberg, Heiling & Modin, 2005; Skolverket, 2005). Även i dag bär musikundervisningen prägel av individualitet och självkänedom; eleven är utgångspunkten och innehållet anpassas efter elevens färdigheter. Undervisningen karaktäriseras av att alla ska kunna spela tillsammans, oavsett färdighetsnivå och förkunskaper. Det väsentliga med musikaktiviteten blir att eleven har roligt, medan vikten av musikalisk kvalitet kan sägas hamna mer i skuggan. En följd blir att ämnet ofta karaktäriseras som "trivselämne" (Hanken & Johansen, 1998), vilket kan ge uttryck för att de aktiviteter som bedrivs är av mindre seriös karaktär. Ett exempel från analysen är Elvira som uttrycker att eleverna måste ha roligt och tycka det är kul för att aktiveras i den musikaliska aktiviteten.

Dessutom tonades vikten av musikaliskt språk i undervisningen ner. För lärarna är det viktigt att konsekvent använda riktiga termer och begrepp, men de kräver inte detsamma av eleverna. I det centrala innehållet (Skolverket, 2017b) specificeras att musikämnet ska beröra ord och begrepp som behövs för att läsa, skriva och samtala om musicerande, intryck och

upplevelser av musik. Även kommentarsmaterialet (Skolverket, 2017c) uttrycker att det att kunna uttrycka sig med hjälp av en ämnesspecifik terminologi är betydelsefullt. Visserligen får eleverna viss kunskap om det musikaliska språket genom lärarnas språkanvändning. Däremot kan det ifrågasättas om låga krav på elevers tillmätning av musikaliskt språk i undervisningen symboliserar (för elever) att det musikaliska språket är av mindre värde, vilket i sin tur kan reflekteras tillbaka på musikämnets status i skolan.

En musikundervisning som betonar det teknisk-motoriska där *alla elever ska kunna vara med*, har för intention att skapa en musikalisk produkt där kvalitén (resultatet) inte nödvändigtvis är målet. Målet kan snarare sägas vara samspel och samarbete, kvalitéer som också finns med i kursplanen och som kan leda till uttrycksfullhet, grupptillhörighet, spelglädje och engagemang. Dessa kvalitéer nämns inte i kursplanerna men framstår som dominerande kriterier i lärarnas diskurser. Undervisning med fokus på "trivselaspekter" karaktäriserar också den undervisning som bedrivs av informanterna i denna studie. Exempelvis lägger Sigrid vikt vid "förtroendebiten", något som förhoppningsvis kommer resultera i att eleverna "tycker om henne" tillika musikämnet. Även Mattias och Elvira uttryckte att undervisningen måste vara "rolig, men samtidigt inte för svår". Didaktiska förhållningssätt med fokus på trivsel och låg prestige kan ge goda växtvillkor för lärande, men samtidigt (utan att främja en elitistisk undervisning) kan man ifrågasätta om musikundervisningen bidrar till att utveckla elevernas förmågor? När lärare tillrättalägger undervisningen så att eleverna får använda de färdigheter de redan besitter (eller utan alltför stor ansträngning klarar av), är det frågan om den enskilde elevens möjlighet till kompetenshöjning begränsas. Reduceras musikens funktion till att främja jämlikhet, i högre grad än lärande?

I sin avhandling understryker Falthin (2015) hur komik i samband med det musikaliska framförandet möjliggjorde för resonemang om problematiska frågor, där skrattet (och trivselaspekter) kunde skapa "frirum" och vara en möjliggörare för bearbetning av frågor utan att behöva ha säkra svar. Noteras därför att det inte är spelglädje, grupptillhörighet eller samspel i sig som är problematiskt, utan snarare hur lärarna tillrättalägger för en undervisning som inte utmanar elevernas förmågor. Aspekter som trivsel och spelglädje är väl så viktiga i musikundervisningen som fokus på kompetensförhöjning, och bör inte undervärderas. Frågan är däremot om inte kompetensförhöjning och musikaliska utmaningar kan vara lika motiverande för eleven i undervisningen, och *i högre grad* bör kombineras med aktiviteter (och färdigheter) som eleverna redan utan alltför stor ansträngning klarar av. Satt i perspektiv kan det också vara intressant att fundera på vilken (kompetens)utveckling elever hade haft i ämnet matematik om de bara utgick från områden som de redan kan och är kompetenta i.

Nielsen (2006) menar musikämnet skiljer sig från många andra skolämnen då det inte först och främst är ett vetenskapligt ämne utan ett konstämne, något studiens musikdidaktiska

resultat också belyser; spelteknik (hantverk), musicerande (samspel) och personlighetsutveckling (självkännedom) är förutsättningarna för undervisningens innehåll och elevers musikaliska lärande. Även Varkøy (2014) och Sandberg, Heiling och Modin (2005) lyfter musikämnets säregna plats och menar ämnet har en mäktig karaktärsdanande roll där innehållet påverkas av samhällets musikliv, ungdomars musikaliska föreställningsvärld och förebilder utanför skolans värld. Musikundervisningen i skolan kan också erbjuda en plattform för uttryck och känslomässiga aspekter, samt skapa utrymme för att röra vid existentiella frågor och starka musikupplevelser (Falthin, 2015; Reimer, 1989; Varkøy, 2014b).

Enligt Nielsen (2006) bör musikundervisningen vila på ämnets tredimensionella bas, bestående av vetenskap, hantverk och vardagskultur (konst) – på så sätt erbjuds eleverna flera musikaliska dimensioner. Av resultatet framgår en betoning på det klingande uttrycket (konsten), något som enligt Nielsen skulle uttrycka en obalans vad gäller ämnets basis. Lärarna i studien valde också ett praktiskt tillnärmande av teori och historia och menar vetenskapliga aspekter uppnås genom att musicera. När olika delar (av innehållet) samlas in under *en* aktivitet, blir undervisningen effektiv och det ryms med flera moment vid varje lektionstillfälle. Samtidigt kan det i sin tur leda till att *både* helheten och de olika delarna förblir otydlig(a) för eleven som får svårt att förstå hur enskilda (teoretiska) moment är sammankopplade. Frågan är också om eleverna faktiskt förmår att använda dessa färdigheter i andra sammanhang?

Ett praktiskt tillnärmande av teori och historia går väl överens med ämnets karaktär som spel- och konstämne. Det ska också noteras att jag i mitt resonemang om ämnets grundkunskaper inte menar att katederundervisning med teoretiskt fokus är vägen att gå – praktiskt tillnärmande till teori är både väsentligt och motiverande för eleverna. Det problematiska, som jag ser det, är när musicerande blir *enda* teoretiska metod, varpå enskilda teoretiska beståndsdelarna bereds lite utrymme och hamnar mer i skuggan. Av lärarnas utsagor framgick också att de behöver påminna sina elever (även i årskurs 9) om de olika byggstenarna (som ackord, notvärden, taktart och rytmer). Kan ett sådant förhållningssätt därför innebära att elevers teoretiska lärande blir av tillfällig karaktär (Nielsen, 2006), eftersom de lärt sig att reproducera låtar snarare än att använda beståndsdelarna i relation till ett specifikt innehåll? Symboliserar det i sin tur att tillägnande av förmågor inte ska vara ansträngande, utan effektivt och lätt? Som jag ser det, saknas ett större metaperspektiv där analys med hjälp av metafunktioner möjliggör analys av verkets (och/eller lyssningens) detaljer och delar utan att förlora det musikaliska helhetsperspektivet. I sin tur torde det öka förmågan hos såväl lärare som elever när det kommer till att medvetandegöra, synliggöra och verbalisera olika musikaliska dimensioner, byggstenar och kvaliteter.

Grundskoleeleven befinner sig också i en ålder där hen både är receptiv och motiverad för lärande och enligt styrdokumentens kommentarsmaterial (Skolverket, 2017c) introducerar kursplanen noter först under årskurserna 4–6, men det innebär *inte* att noter måste vänta till det fjärde skolåret.

Sett i ett annat perspektiv kan man också fråga i vilken utsträckning elever på grundskolan behöver kunna språkliggöra musikaliska kunskaper (Falthin, 2015), samt hur snabba musikaliska resultat och "imitation" (det att med hjälp av lärarens multimodala instruktioner och notationer lära sig musicera så likt originalets uttryck som möjligt) kan vara väl så meningsfullt som utvecklande för eleven (ibid; Mars, 2016). Snabba musikaliska resultat ger eleverna känslan och upplevelsen av att musicera som "riktiga musiker", samt möjligheten att uttrycka sig genom musik och möta andras musikaliska uttryck. I likhet med Hanken och Johansen (1998) blir musiken ett mål i sig själv; estetiska erfarenheter har ingen praktisk hänsikt då värdet ligger i insikten och glädjen som frambringas. Frågan blir återigen epistemologisk; vad är nödvändiga kunskaper i musik?

Musikundervisningen i skolan har potential att möjliggöra för såväl musikalisk bildning och musikaliska erfarenheter som förmedlingen (kommunikationen) mellan musiken och människan på en *bred* basis (Hanken & Johansen, 1998; Nielsen, 2006; Reimer, 1989; Varkøy & Söderman, 2014). I likhet med NÄU-13 (Skolverket, 2015) visar däremot studiens resultat att lärarna utgår från den musikaliska repertoar eleverna möter utanför skolans verksamhet; undervisningen består av reproduktion av västerländsk musik, och även om läroplanen (Skolverket, 2017b) öppnar för andra förmågor (och en genre- och instrumentbredd) är det spel på vissa instrument som dominerar musikundervisningen.

I sammanhanget är det intressant att fundera över vilka undervisningstraditioner musikämnet bygger på. Ser jag till min egen musiklärarutbildning (och egna erfarenheter), skulle jag säga att den i hög grad återspeglar och liknar den undervisning som framgår av studiens resultat; fokuset har legat på reproduktion av västerländsk populärmusik (med tillhörande instrument), och konstnärliga och musikaliska dimensioner har givits mindre utrymme. Det kan därför ifrågasättas om inte informanterna, som alla är utbildade vid svenska musikhögskolor, har fått en liknande utbildning, samt om lärarutbildningen betonar musikerkontexter i större grad än en pedagogisk sådan – något andra svenska studier (Asp, 2011; Ericsson & Lindgren, 2010; Zandén, 2016; Zimmerman Nilsson, 2016) också vittnar om.

### 5.3 *Teknisk verkställare* av politiskt fattade beslut?

Av studiens resultat finns det anledning att anta att lärarens förmågor kan relatera till hur innehållet används och förverkligas. I likhet med Kroksmark (2007) är detta ett uttryck för

didaktisk intentionalitet; musiklärarens avsikt och/eller handlingar gör att vissa delar av innehållet uppmärksammas mer än andra. Val av innehåll ger uttryck för vad läraren menar bör finnas med och/eller inte i musikundervisningen.

Uljens (1997) uttrycker att läraren med hjälp av didaktiska teorier och modeller kan hantera sin verklighet begreppsligt och således utveckla sin verksamhet. Enligt Englund (1997) har svenska undervisningstraditioner tagit påverkan från amerikanska traditioner och lärare har i mer eller mindre grad betraktats som "tekniska verkställare av politiskt fattade beslut" (ibid, s. 125). Av studiens resultat framgår att musiklärarna i hög grad utgår från sig själva i det didaktiska beslutsfattandet, men att de samtidigt förhåller sig till gällande läroplan, något som överensstämmer med tidigare ämnesutvärderingar (Skolverket, 2004, 2005, 2015). Att både styrdokumentet och musiklärarna betonar spelet som det väsentliga, kan implicera att musiklärarna i likhet med Englunds resonemang delvis är "tekniska verkställare av politiskt fattade beslut". Lilliedahl (2014) i likhet med informanterna, uttrycker att de citerade kunskapskraven till stor del blir en tolkningsfråga och kategoriseras av en låg grad av synlighet, varpå elever och lärare hänvisas till att försöka tillägna sig "dolda" koder. Även Hanken och Johansen (1998) och Ericsson och Lindgren (2010) uttrycker att musikämnet fastställs och definieras genom en formell läroplan, men att det inte alltid är det som står i läroplanen som förverkligas i undervisningen, något resultatkapitlet också visar.

Varje skolämne har sina mer eller mindre väl utvecklade selektiva traditioner som kan ges olika textuell och kontextuell inramning (Englund, 1997), vilket gör att undervisningsinnehållet rymmer en potentiell variation av val av innehåll och utformning som meningserbjudande. Liksom Englund med fler (Kroksmark, 1997; Nielsen, 2006) problematiseras den erbjudna skolkunskapen av historiska och sociala faktorer (vilket kan ges olika tolkningar) och i linje med utbildningspolitiska dokumentets syn på skolan – något resultatet också ger uttryck för. Lärarna förhåller sig både till historiska och sociala traditioner (exempelvis lärarutbildning och/eller den samtida musiken) och till styrdokumentet.

Som beskrivits i uppsatsens bakgrundsdel tas beslut om skollagen, strukturen för läro- och kursplaner samt betygssystem i riksdagen, medan regeringen respektive Skolverket fastställer det mer konkreta innehållet i styrdokumentet. Därefter reglerar Skolhuvudmannen hur det ska möjliggöras i enlighet med skolförfattningarna, och sedan är det läraren som bestämmer metoden efter de ramar som finns (Englund et al., 2012; Skolverket, 2017b). Sigrud uttryckte att gällande läroplan ger mindre rum för stämningsskapande aktiviteter (som adventsfirande), något hon menar beror på högre krav vad gäller tillämpning av det centrala innehållet i undervisningen. Utsagan är intressant i och med att *läraren*, helt sedan grundskolans början, har haft ansvar för val av metod och tillämpning av det centrala innehållet – läraren bestämmer metod (efter de ramar som finns), vilket i sin tur betyder att ramarna måste motsvara det staten (riksdagen, regeringen, skolverket och huvudmannen) säger att det ska



innehålla. Torde Sigrids utsaga framhäva det faktum att ramarna (tid, elevantal) inte motsvarar och/eller blir begränsande i förhållande till styrdokumentens vision, variation och möjligheter? Att läraren är fri att välja moment och tillämpning framgår även i kommentarsmaterialet (Skolverket, 2017b, 2017c); mer "tydliga" benämningar (i kursplanen) skulle kunna minska det didaktiska friutrymmet för läraren samt kunna leda tankarna till specifika genrer.

Erfarenheter från såväl föreliggande studie som min egen musiklejarutbildning visar att (musik)läjarutbildningarna betonar musicerande, spelteknik och reproduktion av västerländsk populärmusik (en snäv genre- och instrumentbredd) och liknar den utbildning som bedrivs av informanterna. Även om samtliga lärare uttryckte att de *inte* påverkades (i stor grad) av sin utbildning, torde det vara tvärtom; lärarna reproducerar lärarrollen som de fått genom sina tidigare utbildningar. Det är än en gång värt att nämna hur val av innehåll kan göras utifrån två olika strategier; att antingen utgå från egna visioner och ta in kursplanen i dessa, eller att utgå från kursplanen och sedan forma undervisningen. Väljer man det första alternativet (i likhet med informanterna) kommer undervisningen påverkas av lärarens musiksyn och den utbildning läraren fått presenterad. Väljs däremot det andra alternativet, vågar jag påstå att musikundervisningen i större grad följer den förändring som samtiden och samhället är i.

Styrdokumentet lägger numera vikt vid en musikalisk bredd, tydligare progression mellan årskurserna och betonar både ars- och scientia-dimensioner. Frågan är därför om det inte skapas en osäkerhet (hos lärare) kring tillämpning av styrdokumentet – om musiklejare inte erbjuder musikalisk bredd och/eller tydliga metoder för att behandla ett varierat ämnesinnehåll (genom sin utbildning), vill kursplanen upplevas "massiv", och resultatet blir att lärare utgår från det välbekanta, snarare än att utmana sig själva i det nya. Kan musiklejare därför sägas vara "verkställare av den undervisning de möter genom sin(a) utbildning(ar)"? Om så är fallet blir det extra viktigt för (musik)läjarutbildningen att förhålla sig till musikpedagogisk forskning, politiskt fattade beslut och inte minste erbjuda lärarstudenter reflektion kring musikundervisning och ett granskande förhållningssätt till musikdidaktiska frågor.

## 5.4 Reflektion av studiens metod och genomförande

Som tidigare nämnt är meningen med metodarbete att hitta arbetssätt som är bäst lämpade för att närma sig studiens syfte. I studien fokuserade jag på två centrala frågor, vilka också blev vägledande genom hela processen – Hur väljer musiklejare ämnesinnehåll och hur kan jag ta del av dessa val? I och med att studiens metodkapitel innehåller reflektioner om studiens metod och genomförande, presenteras bara en kort reflektion under följande del.

I och med valet av det *fenomenografiska* perspektivet, blev kvalitativa intervjuer (samt observation) av öppen och minimalt strukturerat karaktär en naturlig metod. Det innebar att

jag lät de intervjuade definiera, avgränsa och behandla innehållet med utgångspunkt i sin direkta förståelse av samma innehåll. Jag ville belysa och avslöja variationen som ringades in av kvalitativt skilda kategorier med olika sätt att erfara fenomenet i fråga – lärares val av undervisningsinnehåll. I efterhand menar jag också att metoden fyllde sin funktion.

Kravet på tillförlitlighet och trovärdighet är två förutsättningar för att forskningsresultaten ska ha ett bevisligt värde. Den största utmaningen har därför inte legat i genomförande av intervjuer (och förberedelserna inför dessa), utan snarare i transkriberings- och analysprocessen. Det har lagts stor vikt vid att lyfta fram lärarnas utsagor från just lärarnas synvinkel, vilket är komplext då det kan vara svårt att skilja mellan det lärarna *vill* uttrycka och *min* uppfattning av det läraren uttrycker.

Den fenomenografiska ansatsen gör inte anspråk på att avtäckta hur något "egentligen" är, utan intresserar sig för att förstå hur något kan vara ur ett rent mänskligt perspektiv (människors uppfattning av fenomen i den levda världen). Ansatsen fyllde därför sin funktion i arbete med studiens empiri och resultatdel. Att i diskussionsdelen välja en mer kritisk musikdidaktisk "ansats", blev naturligt för att kunna diskutera, granska, belysa och lyfta fram *både* det sagda och det osagda på en djupare nivå (och se dessa i ljuset av den tidigare forskningen).

## 5.5 Vidare forskning

Min målsättning har varit att belysa vad musiklärare inom grundskolans obligatoriska musikundervisning uppfattar som musikämnets kärna, samt ge en inblick i hur musiklärare härleder val av undervisningsinnehåll. I studien har området avgränsats till tre musiklärare som undervisar i årskurserna 1–9, vilket baserades på den tids- och arbetsbegränsningen jag hade till förfogande. Trots avgränsningarna har studien givit mig nya kunskaper, men också lusten att fortsätta in i det akademiska forskningsfältet. Det är väsentligt att lärare får möjlighet att involveras och aktivt medverka i uppbyggnaden av skolans och läraryrkets kunskapsbas, men till skillnad från andra utbildningsområden, är forskning inom musikpedagogik ett ganska litet forskningsfält. Det behövs därför medel (resurstilldelning), forskning och flera (kritiska) samtal om musikpedagogik – på en bred basis.

I diskussionskapitlet har jag resonerat kring grunder för musiklärarnas val och bland annat sett dessa i relation till den undervisning som bedrivs på musiklärarutbildningarna i Sverige. Att genomföra en liknande studie med fokus på *relationen mellan musiklärarutbildningar och undervisningsinnehållet i grund- och gymnasieskolan* skulle vara intressant och kunna komplettera (och/eller kontrastera) några av de reflektioner som framkom i undersökningen.

Ett annat resultat som också behöver undersökas vidare är hur lärare *praktiskt* arbetar med musikteori och -historia (både praktiskt-metodiskt på musiklärarutbildningarna och praktiskt i gymnasie- och grundskolans musikundervisning).

# Referenser

- Asp, K. (2011) *Om att välja vad och hur – musiklärares samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets estetiska program*. Lic. Musikhögskolan, Örebro universitet. Hämtat 2017-12-15 från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:459007/FULLTEXT02.pdf>
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler – En studie av ensembleundervisning i klass*. Diss. Stockholms universitet. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (4:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bouij, C. (2014) Musik i grundskolan – ett ämne i takt eller otakt med tidsandan? I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 79–90). Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2017). Natur & Kulturs psykologilexikon. Sökord: *Fenomenografi*. Hämtat 2017-10-06 från <http://www.psykologiguide.se/psykologilexikon?Lookup=fenomenografi>.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I: M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s.120–145). Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Falthin, A. (2011). *Musik som nav i skolredovisningar*. Lic. Kungl. Musikhögskolan, Stockholms universitet. Stockholm: KMH-förlaget.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val. En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. Diss. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan, Royal College of Music.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet – En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå: Department of Music and Media Luleå University of Technology.
- Hanken, I. & Johansen, G. (1998). *Musikundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997a). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I: M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s.17–34). Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997b). Didaktikens centrala frågor. I: M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 47–74). Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Vasastadens Bokbinderi.

- Krokmark, T. (1990). *Fenomenografi och lärares didaktik. Konturer till en innehållsbeskrivning av lärares undervisningskompetens*. Mölndal: Göteborgs universitet.
- Krokmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I: M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s.77–97). Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2007). *Fenomenografisk didaktik — en didaktisk möjlighet*. I *Didaktisk Tidskrift* Vol. 17, No. 2-3. Jönköping: Jönköping University Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilliedahl, J. (2014) Musik i läroplanen och läroplanen i musik. I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 95-104). Lund: Studentlitteratur.
- Lilliestam, L. (2009). *Musikliv: Vad människor gör med musik – och musik med människor*. (2:a rev. uppl.) Göteborg: Bo Ejeby.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet – En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Diss. Institutionen för Konst Musik och Lärande, Luleå tekniska universitet. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, F. (2006). *Almen musikdidaktik*. (2:a rev. uppl.). København: Akademisk Forlag.
- Nationalencyklopedin (2017a). Sökord: *Utfallsrum*. Hämtat 2017-10-23 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/utfallsrum>.
- Nationalencyklopedin (2017b). Sökord: *Implicit*. Hämtat 2017-11-18 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/implicit>.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder - att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. (2:a uppl.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Sandberg, R., Heiling, G., Modin, C. (2005) *MUSIK. Ämnesrapport till Rapport 253*. (Nationella utvärderingen av grundskolan 2003). Skolverket. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2016). *Betygsskalan och betygen B och D*. (Reviderad 2016). Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2015). *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017a). *Praktisk-estetiska ämnen*. Hämtat 2017-12-14 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/itiskolan/sa-arbetar-andra/praktisk-estetiska>.
- Skolverket (2017b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2017)*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- Skolverket (2017c). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik (Reviderad 2017)*. Hämtat 2017-12-14 från [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3864.pdf%3Fk%3D3864](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3864.pdf%3Fk%3D3864)
- Söderman, J. (2014). Musikpedagogen som frigörande folkbildare. I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 197–212). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1997). Inledning. I: M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s.9–14). Lund: Studentlitteratur.
- Varkøy, Ø. (1996). *Varför musik? - En musikpedagogisk idéhistoria*. Hässelby: Runa.
- Varkøy, Ø. & Söderman, J. (2014). Inledning. I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 11–18). Lund: Studentlitteratur.
- Varkøy, Ø (2014a). Den musikaliska erfarenhetens egenvärde. I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 21–31). Lund: Studentlitteratur.
- Varkøy, Ø (2014b). Musikalisk erfarenhet som existentiell erfarenhet. I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 45–56). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinge, J. (2014). Digitala verktyg och digital kompetens i ämnet musik. I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 161–175). Lund: Studentlitteratur.
- Westvall, M. & Carson, C. (2014). Utmanas trygghetszonen? I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 107–118). Lund: Studentlitteratur.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel – Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten. Göteborg: Göteborgs universitet.

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll. En studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musikleära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.