

Examensarbete 15 hp 2011

Lärarexamen

Musik, pedagogik och samhälle

Handledare: Ambjörn Hugardt

Anna Ahlström & Maria Brehwens

"... med sång och rytm och lite sånt här"

Förberedande musikundervisning
i musik- och kulturskola

Tack

Vi vill rikta ett tack till Ambjörn Hugardt och Håkan Sandh som bistått oss med inspiration och handledning i vårt arbete, samt till våra intervjudeltagare som delat med sig av personliga erfarenheter.

Sammanfattning

Vår undersökning handlar om hur man inom svenska musik- och kulturskolor arbetar med förberedande musikundervisning och hur förberedande undervisning har sett ut genom tiderna. Vi har undersökt vilka mål skolorna har för verksamheten, samt vad de anser vara förberedande. Metoden har varit kvalitativa och strukturerade intervjuer. Vi har utgått ifrån skolornas egna definitioner av sina förberedande verksamheter och jämfört dem.

I detta arbete har vi utgått från den förberedande undervisning för barn i tidigare åldrar som förr ofta kallades FU. Vi har undersökt hur några skolor har valt att organisera sin förberedande musikundervisning förr och nu. Med förberedande undervisning har vi avsett en avgränsad kurs eller verksamhet, skild från ”vanlig” ämnesundervisning. Själva begreppet *FU – Förberedande undervisning* förekommer under framförallt 1970-talet, men det finns i viss mån representerat även idag. Nu finns många varianter, med eller utan förberedande syften, men ofta med en vilja att ge eleverna en bred ingång till musicerande.

Gemensamt för alla dessa verksamheter är pedagogik och metodik för små elevers första möte med musikundervisning, med ett stoff där rörelse, röst och grundläggande instrumentspel integreras. Förr ingick ofta spel på blockflöjt. Vi intresserade oss för perspektivet av en kulturskoleledares syn på denna första undervisningsform eftersom det kan spegla en syn på musicerande och kulturuttryck i stort.

Nyckelord: FU, förberedande undervisning, musikskola, kulturskola, obligatorisk blockflöjt.

Innehållsförteckning

Tack.....	iii
Sammanfattning.....	v
Bakgrund.....	1
Kulturskolan genom tiderna.....	2
Förberedande undervisning genom tiderna.....	2
Barnets utveckling och musikundervisning i de tidiga skolåren.....	5
Betydande pedagogik.....	6
Syfte.....	8
Metod.....	8
Intervjumetod.....	9
Intervjupersoner.....	9
Genomförandet av intervjuer.....	10
Sammanställning av intervjuer.....	10
Etiskt övervägande.....	10
Resultat.....	11
Intervjuer med kulturskoleledarna.....	11
Intervjusammanfattning KL1.....	11
Intervjusammanfattning KL2.....	12
Intervjusammanfattning KL3.....	14
Intervjuer med musiklärarna.....	15
Intervjusammanfattning L1.....	15
Intervjusammanfattning L2.....	16
L1:s egna erfarenheter av FU på 50-talet.....	17
Vad hände sedan?.....	17
Slutsatser.....	17
Diskussion.....	19
Metoddiskussion.....	19
Resultatdiskussion.....	19
Förberedande för vad, och på vilket sätt?.....	19
Har kurserna instrumentella eller intrinsikala syften?.....	20
Musik- och kulturskolan – en spelplats för ideologier.....	21
Utvärdering och dokumentation i kulturskolan.....	22
Reflektioner.....	23
Reflektioner kring arbetsprocessen.....	23
Att skriva examensarbete i par.....	23
Referenser.....	25
Bilaga 1.....	26

Bakgrund

I detta arbete vill vi ta reda på hur man inom svenska kulturskolor arbetar med undervisning för barn i tidigare åldrar, ibland kallad förberedande undervisning. Vi valde att skriva vårt examensarbete tillsammans för att vi båda var intresserade av samma ämne, och för att vi arbetat tillsammans förut med positiva erfarenheter.

Inspirationen till vårt ämne fick vi redan i en tidigare kurs inom vår utbildning. Där gjorde vi tillsammans en undersökning kring elevrekrytering hos musik- och kulturskolor, och det gav oss inspiration att fortsätta djupare i ämnet inför vårt examensarbete. I den tidigare undersökningen upptäckte vi att skolorna arbetar med elevrekrytering på många olika sätt. Det kan vara medvetna strategier, inga strategier alls eller en viss verksamhet som är utformad för att delvis fylla rekryteringssyften. Vi stötte på instrumentdemonstrationer, ”prova på-kurser”, musiklek och andra former av förberedande verksamhet. Därför valde vi att fördjupa oss i kulturskolornas förberedande verksamheter i detta arbete. Vi observerade att många skolor hade kurser med namnet *-lek*, exempelvis brasslek eller musiklek. Detta blev vi nyfikna på. Vi började intressera oss för begreppet *-lek*. Innehåller en sådan kurs verkligen – styrd eller fri – lek? När vi förberedde oss fick vi bredda oss för att behålla generaliteten, och backade ett steg till att betrakta många former av förberedande musikverksamhet – oavsett om de kallades *-lek* eller inte. Under arbetet har andra vägar till fördjupning öppnats, och andra intressanta ämnen och vinklar, så många vägval har gjorts sedan vår första inspiration.

Vi menar att den svenska kulturskolan är en spännande värld av idéer och ideologier kring konstnärlig verksamhet och utbildning från grunden. Vi ville röra oss inom några sådana för att se vilka idéer vi kunde stöta på kring istället i musikutbildning. Förut höll de flesta av musikskolorna en specifik grundkurs eller förberedande undervisning, FU, och det är den som vi har tittat närmare på ur ett historiskt perspektiv, samt försökt hitta motsvarigheter till idag. Vi ville titta på hur en sådan verksamhet kan organiseras, och på vilka syften och mål skolorna kan ha med den. Vi ville också undersöka hur FU har förändrats till innehåll och målbilder. Genom detta hoppades vi hitta exempel på ideologiska synsätt på ”de första stegen” hos en kulturskola förr och nu.

I den ålder där barn kommer in i musik- och kulturskolans musikundervisning för första gången är de fulla av sång- och spelglädje, nyfikenhet och förväntan inför sin musikkurs, och bör mötas därefter. Vi har hört skräckhistorier från förr om obligatorisk blockflöjt i stor grupp med gälla övertoner, som avskräckt elever från att någonsin spela flöjt igen, alltför stränga pedagoger som med några ord kan ta kål på en elevs första ”jag kan”-känsla. Vi har också hört om och sett fantastiska pedagoger som entusiasmerar stora grupper med sång, musik, rörelse och instrumentspel på ett sätt som är lärorikt och utvecklande samtidigt som det är lustfyllt och inspirerande för barnen.

Eftersom vi själva blir utbildade instrumentalpedagoger och har egen förförståelse inom instrumentalundervisning, valde vi att fokusera på de kurser och verksamheter som kunde förbereda inför en kurs i ett musikinstrument/sång. Vi stötte även på grundkurser inför vidare utbildning i de andra konstnärliga ämnena (exempelvis *Danslek*), och breda kurser som innehöll konstnärlig verksamhet över huvud taget. Vi valde att fokusera på dem som syftar mot vidare musikundervisning i kulturskolan.

Kulturskolan genom tiderna

Den svenska kommunala musik- och kulturskolan är en frivillig skolform som finns i de flesta av Sveriges kommuner. År 2009 hade 278 av 290 kommuner en musik- eller kulturskola, enligt SMoK, Sveriges Musik- och Kulturskolor. De allra första skolorna utvecklades redan på 1940-talet, sedan har de flesta av landets kommuner byggt upp musikskolor.

En kraftig tillväxt skedde på 1960-talet då den kommunala musikskolan blev allmänt förekommande. Det allmänna målet med en kommunal musikskola var att ge möjlighet att utveckla ett instrument- eller sångkunnande hos alla ungdomar oberoende av ekonomisk, kulturell eller social bakgrund. Den för Sverige mycket starka folkbildningstanken – att genom utbildningsinsatser för alla stärka människors möjligheter att påverka de egna livsvillkoren och att påverka och förändra förhållanden i samhället – nådde även musikundervisningen! Ambitionen att skapa en positiv fritid för ungdomar var framträdande vid musikskolans födelse och kommunernas ekonomiska förutsättningar ansågs goda. (SMoK:s hemsida)

Över hälften av musikskolorna har idag utvecklats till kulturskolor med minst tre konstformer, av de 278 skolorna år 2009 var 153 kulturskolor. I detta arbete kommer vi att använda oss av begreppet *kulturskolor* när vi avser samlingsbegreppet musik- och kulturskolor i nutid.

Musik- och kulturskolan är en rent kommunal verksamhet i bemärkelsen att inga statliga medel eller regelverk finns. Därför kan mål, syfte och inriktning variera stort från kommun till kommun.

Förberedande undervisning genom tiderna

I boken *Musikpedagogisk handbok* från 1965 riktar sig författaren Arne Aulin till lärare i alla former av musikundervisning, med instruktioner rörande hur undervisningen ska genomföras. Den beskrivs till och med i bokens baksidestext som "...ett sannskyldigt musikleärorens vademecum". I boken beskriver författaren hur den förberedande undervisningen ser ut runt om i landet.

Förberedande undervisning, grundkurs eller förskola är de gängse benämningarna på den undervisning som vanligen möter eleverna under deras första år i musikskolan, vilket brukar sammanfalla med grundskolans andra årskurs. Den förberedande undervisningen avser att förbereda eleverna för inträde i den egentliga musikskolan och omfattar gehörs- och rytmisk träning, sång, övningar med rytminstrument och blockflöjt, i vissa fall orffinstrument. Vid slutet av vårterminen förekommer ofta testningar som vägledning vid intagningen i musikskolan och vid valet av instrument. (s. 150)

Aulin menar att "Musikskolan bör ha minst två olika grundkurser att välja på, exempelvis en som huvudsakligen bygger på sång och en som utgår från instrument. Grundkurserna är valfria på samma sätt som musikskolans övriga ämnen. Elev som uppenbarligen behärskar grundkursernas lärostoff skall icke tillrådas att välja denna undervisning." Vi får anta att en sådan elev slussades direkt till ämneskurs.

Det svenska kommunförbundet gav ut två skrifter 1976 och 1984, som heter *Den kommunala musikskolan* och *Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet*. Dessa två

skrifter var riktlinjer för hur en musikskola kunde organiseras:

Många kommuner kom att använda den som rättsnöre för sin musikskoleverksamhet. (---) Syftet med boken "Den kommunala musikskolan" var bland annat att hjälpa de musikskolor som fanns att bättre strukturera sin verksamhet samt att ge de kommuner som ville bygga upp egna musikskolor vägledning vid planering av verksamhet och organisation. (Kommunförbundet, 1984)

I *Den kommunala musikskolan* finns tydliga exempel och förslag på hur en grundkurs kan utformas. Vad gäller kursens längd bör den vara tvåårig och sträcka sig över årskurserna ett och två. Om skolan väljer att ha en ettårig kurs bör den ligga under årskurs två. Det finns klara förslag på innehåll, till exempel: sång, rörelse, instrumentkännedom och instrumentspel. Under läsåret och efter avslutad kurs kan diagnostiska prov anordnas som ett hjälpmedel för valet av ämneskurs. Syftet med proven är att ge samtliga inblandade en vägledning om elevens förutsättningar för vidare instrumentspel. Målen för grundkursen är tydligt presenterade och presenteras på följande sätt:

Grundkursen avser att förbereda eleverna för studier i ämneskursen genom att:

- skapa en positiv attityd till musik och stimulera musikintresset
- utveckla elevernas fantasi, uttrycksförmåga, motorik, gehör, koncentrationsförmåga och förmåga att lyssna
- föra eleverna i kontakt med och låta dem uppleva olika slag av musik
- informera om fortsatt musikundervisning

Dessa punkter målar upp en bildningstanke. Däremot ger vår erfarenhet ifrån fältet, och från diskussioner med äldre kollegor, oss anledning att mistänka att huvudvikten ofta låg på sista punkten: att, i likhet med hos Aulin ovan, förbereda eleverna för inträde i den *egentliga* musikskolan. De flesta vittnar om kunskapsmål i exempelvis musikteori, och att kunskapsmålen verkar ha varit till mer för att det skulle gå lättare för ämneslärarna sen, än för att eleverna skulle få bildning. En av musiklärarna vi intervjuade kände ett underförstått krav att hans elever skulle lära sig noter, "det förväntades för att det skulle vara lättare för de andra lärarna sedan att ta hand om dem"

Musikskolan i Lidingö utgav, med Artemis Lindal i spetsen, publikationen *Stadsmusikanterna* (1994) om dess historia från 1954-1994. Där berättas det att musikskolan grundades 1954 och att man inom skolan formulerade mål för deras verksamhet redan under musikskolans tidiga år. Ett av dessa var att alla nybörjare skulle ges en obligatorisk grundkurs i musik. Syftet med grundkursen var att de nya eleverna skulle få en gemensam grund av baskunskaper och färdigheter för att underlätta deras fortsatta lärande i musikskolans ämneskurser. Eleverna fick öva på enkla rytminstrument, sång, gehör, notkunskap och antingen blockflöjt eller mandolin. Grundkursen ansågs vara en förutsättning för att eleverna, efter avslutad kurs, skulle kunna fortsätta i någon av musikskolans ämneskurser. Några år efter att grundkursen hade startat erbjöd musikskolan även en ickeobligatorisk förberedelsekurs till grundkursen i form av rytmik genom Dalcrozemetoden och en Orff-kurs.

Ingvar Widenberg har arbetat som musiklärare på Danderyds musikskola. Hans arbetsbok *Börja i musikskolan* (1984) är skriven för elever som börjar i musikskolan i årskurs två med så kallad FU. I förordet, som står kvar från första utgåvan som kom 1979, skriver Widenberg att flera musiklärare på Danderyds musikskola hade använt materialet i boken i cirka fyra

års tid innan den gavs ut. Arbetsboken är en grundläggande musikteoribok som ska kompletteras med till exempel sång, rörelser, rytmik och blockflöjt. Blockflöjten har man valt att ta in först mot slutet av höstterminen, och då inledningsvis helt på gehör. Detta då Widenberg anser att det är tillräckligt svårt att tonbilda, täcka hålen och lyssna på samma gång. ”Kopplar man dessutom in notbilden så blir det snarare ett meningslöst prickskytte på noterna” (ur förordet).

Blockflöjten som pedagogiskt instrument

I 1900-talets början användes blockflöjten flitigt som nybörjarinstrument. Den kom att bli ett vanligt instegsinstrument i musikundervisningen i främst Tyskland och England. Enligt Pernilla Nilsson (som beskrivs i Bremer, under tryckning) sökte man ett instrument som alla skulle kunna spela. Sedan spred sig tanken om blockflöjten som pedagogiskt instrument till Danmark, Norge och Sverige. I mitten av 1930-talet fick blockflöjten sitt stora genombrott i Sverige då en grupp barn, som endast spelat instrumentet i två veckor tillsammans, visade sitt samspel. Studiecirkelar, kommunala musikskolor och grundskolor runt om i landet började nu använda detta pedagogiska instrument. De använde dock inte instrumentet för sitt eget egenvärde utan som ett verktyg till att börja spela så kallade ”riktiga instrument”. Ofta var det inte ens blockflöjtspedagoger som höll i undervisningen. Musikhögskolorna i Malmö, Göteborg och Stockholm hade till exempel inte blockflöjtspedagogutbildning förrän 1972.

Vad hände sedan?

I våra intervjuer och i litteraturen har vi sett exempel på att FU verkar ha gått över i så kallat *kompanjonläraryskap* på de flesta skolor. Ett exempel på detta historiska förlopp hittar vi när Växjö kulturskola beskriver sin egen historia på sin hemsida:

1941 beslöt Växjö stad att bilda ett råd med uppgift att intressera ungdomar för djupare ting än den industrialiserade kultur som då växte fram. Folk från stadsfullmäktige och kyrka gick samman om uppgiften och tanken på en musikskola tog form.

Föreståndare blev kantor Bertil Rask. Första läsåret hade han 13 lärare - de flesta regementsmusiker. Alla elever fick börja med att lära sig spela blockflöjt innan de fick välja annat instrument.

1974 flyttade musikskolan till det gamla bryggeriet - Kristineberg. Man ansträngde sig för att höras och synas i alla tänkbara sammanhang. För att värva elever och för att bli en självklar del i Växjö kulturliv. Man ville också komma ut mer i skolorna och möta eleverna där. Därför startade kompanjonläraryskapet som innebar att en lärare från Musikskolan gick ut i skolklasser och hjälpte läraren med musikämnet. I och med detta försvann blockflöjten som obligatoriskt instrument.

Kompanjonläraryskapen kan ha väldigt olika utformning, men bestod oftast i att en lärare från musikskolan kom till kommunens grundskolor och höll hela eller delar av den ordinarie musikundervisningen tillsammans med klassläraren. Kompanjonläraren kunde också komplettera musikundervisningen med att exempelvis vara resurslärare:

Den mest utbredda formen av samverkan är undervisning med kompanjonlärare på lågstadiet, vilket innebär att en lärare från musikskolan arbetar tillsammans med klassläraren i skolans ordinarie musikundervisning. Denna form av

samverkan har praktiserats sedan mitten av 70-talet. En del kommuner har denna typ av verksamhet varje vecka i en eller flera årskurser. Andra föredrar att ha kompanjonlärare varannan vecka för att kunna nå fler klasser under längre tid. (...) Arbetet som resurslärare kan innebära speciella insatser, t ex sängklinik för sångsvaga barn, träning av en instrumentalgrupp inför ett framträdande eller tillfällig hjälp i någon klass. Resurstiden bör inte vara schemabunden utan kunna sättas in där den behövs. (Kommunförbundet, 1984)

Kommunerna hade också musikkonsulenter som handledde kommunens lärare i deras musikverksamhet. I kommunförbundets första skrift från 1976 står att kommunen *bör* ha konsulenter som kan bistå skolor och förskolor i musikundervisningen.

Barnets utveckling och musikundervisning i de tidiga skolåren

Jon-Roar Bjørkvold är professor i musikvetenskap vid Oslo Universitet och har även studerat och forskat i det forna Sovjetunionen och varit gästprofessor vid University of California. Hans bok *Den musiska människan* (1991) är en bok som fått stor betydelse för musikpedagoger under 1990-talet och framåt. I den beskrivs ett barns musicerande i tidiga år som varande spontansång, nästa steg blir en kombination av sång, trummor, dans och lek som fungerar som en förlängning av barnets egen kropp och andning. Exempelvis kan barnen spela på grovmotoriska slagverk. Därefter föreslår Bjørkvold att ett blåsinstrument eventuellt kan komma in, som anknyter till barnets egen andning – dock ej blockflöjt som är för finmotoriskt krävande. Hjärnan befinner sig i utvecklingsprocess ända fram till puberteten.

Mycket skall på plats innan barnet är i stånd att – med glädje – börja spela på ett instrument: fingrarnas motorik skall färdigmogna, samspelet mellan vänster och höger hjärnhalva (lateralisering), bör ha kommit ett gott stycke på väg. Leken måste ha fått tillräcklig tid och ro att utvecklas med barnet utan vuxenpress och socialiseringsstress. (s. 217)

Barnets motoriska utveckling går inifrån och ut. De grovmotoriska rörelserna utvecklas före de finmotoriska vad gäller armar och ben. De flesta föräldrar vet att en bebis rör båda armarna tillsammans innan den lär sig att ”dela” upp kroppen. Vid ungefär nio månaders ålder lär barnet sig att korsar sin mittlinje för att exempelvis med höger hand hämta en leksak som ligger till vänster, skriver Gunilla Dessen (1993), högskoleadjunkt i rörelse vid förskollärarytbildningen på dåvarande Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Finmotoriken tar längre tid att utveckla än grovmotoriken.

Finmotoriken, som omfattar mer avgränsade och exakta rörelser, förbättras dramatiskt under förskoleåren. En 3-åring kämpar och fumlar med knappar och blixtlås, medan en 5-åring vanligtvis klarar av att klä på sig själv och dessutom använda redskap som bestick, sax och penna. Den förbättrade finmotoriken gör också att 5-åringen nu klarar av att spela vissa musikinstrument och börjar försöka sig på att skriva bokstäver. (Hwang & Nilsson 2006)

Vi får anta att Hwang och Nilsson, liksom Bjørkvold med *vissa musikinstrument* menar grovmotoriska instrument, alltså sådana där ljudet framkallas med grovmotoriska rörelser: banka och slå, hellre än ett instrument där olika fingrar ska utföra olika åtgärder samtidigt. Differentierade fingerrörelser kommer långt senare för de flesta. Handens motoriska utveckling är ännu långsammare än de större motoriska utvecklingsförloppen. Ett barns motoriska utveckling är såklart väldigt individuell och det tar olika lång tid att utvecklas till

att kunna utföra svårare finmotoriska uppgifter, exempelvis att spela ett instrument. Har barnet fördröjd motorisk utveckling, eller motoriska problem kan det dröja mycket längre än så.

Skillnaden mellan pojkar och flickor kan också vara stor. Generellt ligger pojkar något efter flickor i den motoriska mognaden, men återigen är den individuella variationen största faktorn. I sju- till åttaårsåldern har flickor en något större flexibilitet i finmotoriken och pojkar större muskelmassa. (Hwang & Nilsson, 2006) Någonstans i sjuårsåldern är barnet redo för svårare precisionsarbeten, som att skriva och att börja ta upp instrument. De flesta sjuåringar har redan sina grundläggande färdigheter i den senso-motoriska utvecklingen klar, men det finns många barn som inte hunnit dit i sin rörelseutveckling när skolan börjar. (Dessen, 1993) Dessutom kan en försämring ofta ske precis innan skolstarten:

Vi vet att sexåringar ofta får en något försämrad motorik därför att kroppen har växt och fått nya proportioner så att det tar ett tag för nervsystemet att anpassa sig. Barnen blir fumliga och har stort behov av rörelse, särskilt grovmotorik, för att återfå sin motoriska skicklighet. (s. 56)

Givetvis finns det barn som kan lära sig spela svårare instrument i tidigare ålder, men många barn får ett inlärningsbrott där inlärningsituationen inte passar in i den naturliga utvecklingen, menar Bjørkvold (1991).

Det är inte så enkelt att det finns en genväg till att bli stor musiker, genom så tidig instrumentstart som möjligt. (...) Och för varje nytt underbarn som kliver fram och spelar Brahms andra pianokonsert före sin tioårsdag, har tiotusen andra ungar sprungit rakt in i nederlagsväggen och tackat nej till mer spelning för resten av livet. (s. 217)

Robert Schenck är lektor i instrumentalmetodik och kammarmusik vid musikhögskolan i Göteborg, och sedan många år känd för kommunala musikskolans lärare som föreläsare i instrumentalmetodik. Han menar att det är viktigt att lärandet på denna nivå är lustfyllt. Hos många barn är musiklearen den enda och viktigaste musikauktoriteten som de möter under veckan. Dessutom präglar lektionerna barnens attityd till musik och musicerande för resten av livet. (Schenck, 2006)

Betydande pedagogik

I musikpedagogikens fält, och i kulturskolans idévärld finns många olika pedagogiska synsätt representerade. Att lista dem alla skulle vara en näst intill omöjlig uppgift. Musikpedagogik för barn är särskilt intressant eftersom den säger något om vilken vuxenmänniska man vill att barnet skall växa upp till. (Sundin, 1995)

I Europa är det framför allt tre musikpedagogiska pionjärer som är centrala: Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982) och Zoltán Kodály (1882-1967). De ville på sin tid se nytänkande i den traditionella undervisningen, och göra skapande, kreativitet och fantasi till viktiga faktorer. (Sundin, 1995) ”Mycket förenklat kan man säga att Jaques-Dalcroze framför allt betonar kroppsrörelsen, Orff klangen och instrumentspelet och Kodály sången” säger Sundin, som också gärna vill lägga till de danska pedagogerna Bernhard Christensen och Astrid Gøssel, som betonar rytm och improvisation.

De två musikpedagoger som återkommer i vår litteratur om förberedande undervisning är

Orff och Dalcroze. De båda har blivit norm- och teoribildande på många sätt inom musikdidaktik, och har bidragit med många av de tankar och värderingar som präglar just den första musikundervisningen. Hos dem finner vi mycket av det som vi också hittat i FU, exempelvis blockflöjt, samspelsövningar, orffinstrument, rörelse och alla former av rytmikmetoden. Även improvisation, skapande och kreativitet anser de vara självklara delar i förberedande undervisning. Kodály-metoden har fått stor spridning i exempelvis Finland, USA och Kanada, men är mindre spridd i Sverige. Där betonas sången, som lärs ut på gehör och kopplas till notbild. Först efter att notinlärningen är förankrad i röst får barnet börja spela något melodiinstrument.

Émile Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze var en schweizisk musikpedagog och kompositör och grundlade 1905 den inlärningsmetod som också bär hans namn. Dalcroze-metoden, numera även kallad rytmikmetoden eller bara rytmik, utgår ifrån att kroppen är människans primära instrument och att rörelseövningar ökar människans förståelse av de olika musikaliska termerna. Genom att låta eleverna gå i puls eller göra klappövningar kan man arbeta med rytm och puls. Även musikaliska termer som dynamik, improvisation och tonhöjd kan övas genom till exempel hopp, böjningar och sträckningar. Huvudsaken är att man hela tiden utgår från den egna kroppen. Alla barn lär på olika sätt och genom att använda så många sinnen som möjligt får alla en möjlighet att lära sig på sitt sätt. (Sundin, 1995)

Dalcroze utarbetade *Rytmiken* med ett mycket ambitiöst syfte: att göra individen medveten om sig själv ur fysisk, psykisk och konstnärlig synvinkel genom en intim kontakt mellan kroppsrörelser och fritt musicerande. (...) Efter andra världskriget har andra rytmikpedagogiska skolor utvecklats men de kan nästan alla föras tillbaka till Dalcrozés idéer, som i Sverige genomsyrar rytmiklärutbildningen vid musikhögskolorna i Stockholm, Göteborg och Malmö och praktiseras bl a i den förberedande verksamheten vid en rad kommunala musikskolor och i samarbetet mellan musikskola och grundskolan. (s. 128)

Carl Orff

Tysken Carl Orff var i grunden kompositör men intresserade sig även för musikpedagogik. Han studerade en tid för Dalcroze men kände att han ville utgå från språket. Rörelsen fanns med men det centrala var språket. Syftet med metoden var att utveckla barnens naturliga klang- och formuppfattning genom grundläggande samspel. Han gjorde övningar på ett givet material genom språkmelodin i sånger och ramsor och använde specifika instrument som till exempel stavinstrument, stämda trummor och cymbaler. Dessa instrument går numera under benämningen Orff-instrument. (Sundin, 1995)

Orff ville också se att improvisation och skapande tog större plats, och byggde ett stort material ur exempelvis pentatonisk skala och kyrkotonararter som skulle föregå dur och moll.

En av Orffs grundtankar är att musikundervisningen först och främst bör utveckla barnens förmåga att skapa eller improvisera sin egen musik, som växer fram ur deras erfarenheter av tal, sång, rörelse, lek och dans. (...) [Ett] begränsat material gör det möjligt att finna egna uttryckssätt utan att behöva ställas inför färdiga och perfekta musikförebilder. (Aulin, 1965, s. 46)

Orffs metoder introducerades i Sverige på 1960-talet av Daniel Helldén, som också översatt hans största pedagogiska verk, "Orff-Schulwerk", och anpassat dem för att kunna användas i svenska skolor.

Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur man inom musik- och kulturskolor arbetat med förberedande undervisning genom tiderna, från deras start under 1900-talets mitt, till idag. Vi har tittat på den undervisning som på något sätt förbereder för vidare sång och spel i ämneskurser. Genom att undersöka skolans egna motiv kring verksamheten vill vi komma åt eventuella ideologier kring insteget i kulturskolan och i dess ämneskurser. Vi kommer att undersöka deras förberedande verksamheter utifrån upplägg och syfte, samt hur de arbetar med sin målbild och uppföljning.

- Hur ser skolans förberedande verksamhet ut?
 - På vilket sätt förbereder den eleverna?
 - Vilka visioner, idéer och målsättningar styr hur verksamheten ser ut?
- Vilken målbild vill man ska styra hur den förberedande undervisningen ser ut?
 - Hur utvärderar man sin verksamhet?
 - Hur knyter utvärderingar och uppföljningarna an till målbilden?
- Hur förändras den förberedande verksamheten över tid?
 - Hur såg verksamheten ut förr?
 - Vilka framtida utvecklingsmöjligheter ser man?

Metod

I vårt examensarbete har vi valt att undersöka hur förberedande undervisning har sett ut, och hur den kan se ut, på några kulturskolor i landet.

Vi ville göra en kvalitativ studie som på ett tillfredsställande sätt svarar på de frågor vi har i undersökningen. Därför anpassade vi vårt urval av skolor till en mängd som passade undersökningens omfattning. Om vi hade velat undersöka hur förberedande undervisning ser ut på samtliga kulturskolor i landet hade vi behövt kvantisera vårt resultat till någon form av statistik. Här var vi ute efter de bakomliggande tankarna kring de undervisningsformer vi mötte, dessa beskrivs bäst i kvalitativ form. I en undersökning som har kvalitativa beskrivningar bakom sig går det inte att kvantisera dem utan att göra avkall på kvaliteten; det blir stort och svårt att göra en bra undersökning som rättvist speglar hela Sveriges kvalitativa svar i kvantitativ form.

I denna begränsade undersökning har vi använt oss av en semistrukturerad kvalitativ metod. Den semistrukturerade intervjun ger våra intervjupersoner möjligheter att anpassa sina svar till att beskriva den verksamhet de känner så väl utifrån våra frågor. (Kvale, 1997 och Bryman, 2002) Det ger oss mycket information om de olika kulturskolorna och möjlighet till att ställa följdfrågor, till exempel när den intervjuade säger något intressant som vi inte tänkt på innan. En enkät hade inte gett oss tillräckligt med information eftersom inga följdfrågor hade kunnat ställas.

Vi visste redan i början av vår arbetsprocess att vi behövde råd för hur vi skulle göra

urvalet av skolor till vår undersökning. Därför kontaktade vi SMoK, och fick kontakt med en person som vägledde oss i detta. Vi fick så bra råd, att vi valde att återknyta till honom för att få ytterligare inspiration och vägledning i vårt arbete. Under den kontakt vi hade med honom under arbetets gång hade vi även ett längre samtal med honom. Där ställde vi frågor för att kartlägga det område vi skulle undersöka, och fann mycket inspiration.

Intervjumetod

I våra intervjuer ville vi få kulturskoleledarna och musiklärarna att ge så uttömmande svar som möjligt. Vi hade ett fast antal grundfrågor som vi ville ha svar på men hade formulerat dem på ett sådant sätt att de var öppna till sin karaktär. Dessa frågor ställde vi till alla, men lät dem också berätta fritt kring ämnet och ställde följdfrågor för att klargöra vad de menade. Vi ville leda dem mot att svara på våra underliggande funderingar så att vi kunde få svar på vårt syfte. De öppna frågorna ger intervjupersonen möjlighet att svara efter sin egen erfarenhet, och ger oss stor flexibilitet och möjlighet till följdfrågor för att ytterligare närma oss syftet.

Då samtliga intervjupersoner utom en var utspridda över landet var telefonintervjuer det bästa alternativet för oss. Vi avvägde att en nackdel med telefonintervjuer är att vi inte har möjlighet att se ansiktsuttryck på den vi intervjuar. Vi finner det dock inte som ett problem då vi ändå fått intressanta svar och haft möjlighet till att be personen att förtydliga sig om vi inte uppfattat vad han eller hon exakt menar.

Intervjupersoner

Vi började med att intervju personer från tre skolor, och eftersom arbetet fortskred lade vi till intervjupersoner från ytterligare två skolor.

Vi valde att göra intervjuer med tre kulturskoleledare på skolor som alla arbetar med förberedande undervisning på olika sätt eller som börjar med ämneskurs från låg ålder, och därtill två musiklärare som arbetat med någon slags FU under 1970-talet. Inledningsvis kontaktade vi alltså SMoK för att få vägledning i vilka kulturskolor som idag arbetar med någon slags förberedande undervisning som kunde vara av intresse för vårt examensarbete. De fick gärna visa olikheter och bredd, för att ge vår kvalitativa ambition så stor empiri som möjligt. Vi fick tre förslag på kulturskolor som arbetar med förberedande undervisning, fast på väldigt olika sätt, och ett förslag på en kulturskola som startar sin ämnesundervisning redan vid sex års ålder. Vi valde då att kontakta kulturskoleledarna på respektive skola eftersom vi ville få deras bild av hur skolan och lärarna arbetar med förberedande undervisning. Efter telefonkontakt valde tre av skolledarna att ställa upp på en intervju. Därefter skickade vi e-post med ytterligare förklaring om vad intervjun skulle handla om, ifall de behövde ta reda på någon information innan intervjutillfället.

Vi valde att lägga till ytterligare två intervjupersoner för att vi skulle få höra personliga erfarenheter från faktiska undervisningssituationer i FU förr. Anledningen till detta var att våra kulturskoleledare i intervjuerna visade sig sakna information om hur tidigare verksamheter sett ut på sin skola, och för att vi såg ett värde i att få personliga berättelser. En lärare kan också beskriva enskilda moment ur undervisningen, medan kulturskoleledaren har en mer övergripande syn på verksamheten. Vi har intervjuat två

lärare som arbetat med FU och obligatorisk blockflöjt under 1970-talet. Den ena musikläraren fick vi kännedom om genom egna kontakter, den andra fick vi återigen tips om ifrån SMoK.

Genomförandet av intervjuer

Vi valde att genomföra intervjuerna med kulturskoleledarna och musiklärarna via telefon. Vid intervjutillfällena var vi båda närvarande, förutom vid ett tillfälle då endast en av oss hade möjlighet att närvara. Vi hade en telefon med högtalarfunktionen på för att båda skulle kunna följa intervjun ordentligt. En av oss var den som ledde samtalet och den andra satt bredvid och lyssnade och inflikade med frågor och funderingar som uppstod under samtalets gång. Intervjuerna tog 35-60 minuter att genomföra. För att ha full uppmärksamhet på den vi intervjuade valde vi att spela in intervjuerna och inte göra anteckningar. De få anteckningar vi gjorde i stunden var följdfrågor som dök upp under intervjuns gång. Inspelningarna skulle även göra att vi hade korrekt information att utgå ifrån när vi senare skulle sammanställa intervjuerna, och för att transkribera dem. Vi transkriberade hela materialet ordagrant, och slutligen sammanställde vi dem i den form som följer.

Sammanställning av intervjuer

Intervjuerna var långa, och tog gärna diskussionsform. Med denna sammanställande textreduktion har målet varit att fokusera resultatet för att svara mot syftet, och att reducera textmängden.

Först transkriberade vi intervjuerna i sin helhet. Detta resulterade i en textmängd på mer än 30 sidor. Sedan använde vi oss av hela texten för att göra vår textreduktion, med fokus på en frågeställning i taget. Exempelvis: under vilka delar av intervjun behandlade vi kursinnehåll? På så sätt samlade vi texten under våra rubriker. Vi sammanställde sedan deras faktabeskrivningar för sig, och därefter sammanställde vi stycken där deras egna ord på något sätt uttryckte deras målsättningar och önskemål. Vi har då samlat deras svar på kursmål och syften respektive måluppfyllelse och uppföljning under varsin underrubrik.

I våra intervjusammanfattningar har vi valt att hålla våra intervjuobjekt anonyma, så i det resultat som vi presenterar här har egennamn redigerats bort. Innan vi inledde varje intervju frågade vi våra intervjuobjekt om vi fick spela in intervjun, och berättade att de skulle få godkänna sammanfattningen. Dessa skickades sedan med e-post till de respektive intervjuobjekten för kännedom och godkännande, de fick alltså en chans att rätta till eventuella missförstånd. De transkriberade intervjuerna och inspelningarna finns sparade, men presenteras inte i detta arbete.

Etiskt övervägande

Vi har valt att inte ta med de hela transkriberade intervjuerna som bilagor i det färdiga arbetet. Detta för att sortera bort det som känns irrelevant för vårt ämne, men också för att hålla svaren anonyma. I det resultat som vi presenterat har vi därmed valt att ta bort egennamn på kommun, skolor och kulturskoleledaren. Däremot har vi avvägt att vi inte behövde redigera bort genusreferenserna han/hon.

Valet att göra intervjupersoner och skolor anonyma baserar vi på att det inte är det viktiga och intressanta i vårt arbete. Vi ville se några exempel på hur förberedande undervisning kan se ut i landet och visa detta för läsaren av vårt examensarbete. Däremot är vi medvetna om att man säkert kan spåra verksamhets-specifika detaljer och på så sätt identifiera de olika skolorna även i sammanfattningarna, men avvägde att dessa intervjuer inte är inom ett ämne som är särskilt etiskt problematiskt. Vi räknar också med att de olika musikledarna är vana att formulera sin verksamhet i ord för verksamhetsberättelser och annat, och de är intervjuade i sin professionella roll.

Resultat

Intervjuer med kulturskoleledarna

Här följer sammanfattningar av de tre intervjuer vi gjorde med kulturskoleledarna. Vi har förkortat de tre kulturskoleledarna till *KL1*, *KL2* och *KL3*. Det är deras egna ord vi återger här, men vi har sammanfattat dem. Först beskriver vi den förberedande verksamheten i innehåll och upplägg. Sedan har vi samlat deras svar kring målbild och uppföljning och indelat dessa under underrubriker. Denna textreduktion beskrivs vidare under Metoddelen.

Intervjusammanfattning KL1

KL1 berättar att denna skola har en specifik kurs som är en valbar kurs för en yngre åldersgrupp (6-8 år) än ämneskurserna. Kursen marknadsförs på hemsidan med ett speciellt namn. De har haft den i tre läsår och har redan nu elever i kö till den, precis som till några av ämneskurserna. För länge sedan hade de någon form av grundkurs, troligtvis med blockflöjt. Kursen är förlagd till kommunens grundskolor, i anslutning till skoldagens slut eller efter att eleverna ätit mellanmål på fritids. Kursinnehållet lägger lärarna upp utifrån en pärm som alla har varsin, med tips på:

- start- och avslutningsövningar
- sånger
- puls- och rytmövningar
- uppvärmningar, röst och kropp
- rörelse
- spela på olika sätt
- skapande
- drama

Pärmens innehåll sammanställde lärarna tillsammans när de skulle starta upp denna kurs. Eftersom en del lärare var mer vana vid att arbeta i kompanjonlärarskap eller med grupper än andra har de kompetensutvecklat varandra i läraryrket.

De flesta av musiklärarna som arbetar på skolan undervisar också i denna kurs. En del har sin grupp själv, andra arbetar i par. Alla grupper får besök av andra lärare ungefär tre gånger per termin, exempelvis en brasslärare. Dessa byten är anpassade så att alla barn ska få möta så många instrument och lärare som möjligt, men också så att lärarna får göra det

som de är bra på. Till en början tyckte några lärare att det var läskigt att behöva hålla i en grupp, då de var ovana vid att undervisa så små barn och att arbeta på det här sättet med gruppundervisning, men nu uppfattar *KL1* att alla tycker att det är roligt och är stolta över verksamheten.

KL1 berättar att ingen lärare har gått rytmiklärarutbildning, men tror att många använder sig av rytmik ändå. ”Vi har vissa saker som har med rytmik att göra, men vi har ju inte ren rytmik och vi använder det inte traditionellt eller som man ska, utan i så fall blir det lite grann på eget sätt, tror jag.”

Kursmål och syften

Skolans syfte med kursen är att eleverna ska upptäcka kulturverksamhet och kulturskolan, helt enkelt upptäcka den här typen av verksamhet. De startade den för att de ville nå de yngre barnen med någon verksamhet, eftersom ämneskurserna har högre åldersgräns och ofta kö.

KL1 säger att det inte är en grundkurs med målet att eleverna ska få exempelvis teorikunskaper, de vill istället hitta en bredare ingång där eleverna får prova allt möjligt: sjunga mycket, arbeta med puls och rörelse ”så de får med sig saker i kroppen”. Det går mer ut på att leka in det och ha kul. Däremot tror hon att de kanske är mer förberedda för en ämneskurs än om de inte gått kursen, eftersom de ändå har arbetat med puls, rörelse, rytm, sång och gehör, och har lite instrumentkännedom.

Kursens mål är att eleverna ska ha fått en positiv bild av estetiska uttryckssätt, känna ”det här är någonting jag kan använda mig av”, och att de haft kul. Kursen avslutas också med ett stort konsertframträdande, där alla barn får vara med på scenen.

Om *KL1* hade obegränsat med resurser hade hon velat förbättra de didaktiska förutsättningarna på skolorna de har kursen på, starta fler grupper och dela upp grupperna åldersmässigt där det behövs.

Måluppfyllelse och uppföljning

KL1 berättar att de inte brukar ta sig tid att titta på hur många elever som fortsätter till ämneskurs efter denna, men när vi frågade om det hade de tagit fram siffror. Av 433 barn på tre år har 104 börjat på ämneskurs i musik efter kursen, den senare siffran gäller dock bara eleverna från de två första åren eftersom årets intag sker i höst. Några elever väntar på att börja på ämneskurs med lång kö.

På frågan om de gör några utvärderingar svarar *KL1* att de utvärderar mycket muntligt, och skriver ner vissa delar som är på gång, men de gör inga större utvärderingar eller dokumentationer.

Intervjusammanfattning KL2

Denna skola har två verksamheter som båda kallas FU. Den ena är en obligatorisk undervisning som omfattar alla kommunens elever i År 2, den andra finns med i en nystartad uppdragsverksamhet på en grundskola som ska bli profilskola. Där ska alla elever starta med FU. Dessa kallas bara FU-undervisning, med inriktning på

instrumentkännedom. Kursen är obligatorisk så därför har de inte givit den något mer säljande namn.

Skolan har haft olika FU till och från. På 1990-talet hade de obligatorisk FU i årskurs ett, drama i årskurs två och rytm och rörelse i årskurs tre, men detta lades ner i mitten på 1990-talet och sedan dess har de inte haft någon FU förrän dessa.

Med den obligatoriska FU:n är de ute i sex veckor hos kommunens samtliga År 2. ”Det går ut på att vi ska presentera instrumenten och med sång och rytm och lite sånt här.” ”FU:n är uppbyggd på det som FU varit: sång, rytm”. De lägger stor vikt på instrumentkännedom där eleverna får prova på de olika instrumenten. Lärarna ser till att fånga alla elever som är intresserade och följer upp det direkt med telefonsamtal till föräldrarna med frågan om de vill börja i ämnesundervisning.

På profilgrundskolan är en verksamhet som är inspirerad av *el Sistema*¹ under uppbyggnad. Från År 3 ska alla elever vara med och spela orkester. För att nå dit kommer förskoleklassen och eleverna i År 1 ha FU som går ut på att man presenterar de olika instrumenten i symfoniorkestern. I År 2 väljer sedan eleverna vilket instrument de vill spela och börjar med lektioner. Slutligen är det dags för barnen att välja om de vill börja på orkesterprofilen till År 3, säger KL2.

De har tre undervisande lärare i obligatorisk FU. Den lärare som har ansvar för det är enligt KL2 utbildad i FU, de andra två är instrumentallärare. Undervisande lärare på profilskolan är i nuläget en blåslärare och en stråklärare. Någon rytmik finns inte.

Kursmål och syften

Enligt KL2 är syftet med all FU att de ska få rekrytering till skolan, där de lägger stor vikt vid att bibehålla sina ensembler. Skolan utgår bland annat från *Den kommunala musikskolan - en resurs i kulturlivet* (1984) när de sätter upp sina mål kring instrumentfördelning.

Målen vi satt upp, de kommer egentligen från den där – den är väldigt gammal men inte så dum. (...) Där hade man satt upp olika procentsatser för hur en musikskola skulle se ut strukturellt. Det är gammalt, men vi har hållit lite på det där, att vi ska ha ett visst antal procent blåsinstrument. (...) Det måste man om man ska bedriva en ensembleverksamhet, som är det viktigaste för oss. Vi håller på det.

Det andra syftet, menar KL2, är en bildningsfråga inom musikområdet, och i att eleverna ska få en bred instrumentkännedom. Skolan vill gärna slå ett slag för blåsinstrument och stråk; alla ska veta att akustiska instrument finns. De vill visa eleverna på ett alternativ till elförstärkta instrument och den kommersiella musiken. ”Vi har ju en jättestor funktion att fylla när det gäller att ge alternativen till musiklyssning.”

Om KL2 hade obegränsade resurser skulle han vilja utveckla *el Sistema*-projektet. Han skulle också vilja ha ”som man hade det från början, att alla barn kom i kontakt med FU”. Vi uppfattar att han menar den FU som de tidigare hade i tre år med FU, drama och rytm och rörelse. Han tycker att han når ut, men skulle vilja ha mer tid och ett bättre samarbete med

¹ En statlig musikskola i Venezuela byggd på pedagogik och filosofi av José Antonio Abreu där man låter barn spela klassisk musik i orkestrar. Där är den ett socialt program, startat 1975, för barn i slumområden. (Svenska Dagbladet)

grundskolan. ”Resurserna tycker jag att jag har i stort sett.”

Jag vill nå alla barn i hela kommunen, att de får möjlighet att prova på att spela. Och inte bara spela, få ett bredare utbud, ett bredare alternativ att kunna välja sin musik själv och kanske att man skulle få lite mer... själ – lite mer känsla. Att man når de djupare känslorna i människan.

Måluppfyllelse och uppföljning

Målet är att eleverna i skolans hela verksamhet ska få alternativ till den kommersiella musiken, och att de har roligt. Målet med FU:n är att ge bildning inom musikområdet och att eleverna känner till alla instrument, med mer tonvikt på de akustiska instrumenten. *KL3* berättar om det övergripande målet att ha en viss instrumentfördelning, och säger att de fyller upp de mål de satt upp utifrån *Den kommunala musikskolan* ovan. Eftersom de har många elever i exempelvis blåsinstrument så har de uppnått sina mål. Vi tolkar detta som att eftersom målen med skolans verksamhet är att ha en viss instrumentfördelning kan måluppfyllelsen lätt mätas med hur många elever som väljer att spela de olika instrumenten.

Intervjusammanfattning KL3

Denna skola arbetar inte med någon separat förberedande verksamhet, men de erbjuder vanlig ämnesundervisning till elever redan från sex års ålder. De visar sig också ha verksamheter av förberedande karaktär i förskolor och på skolor, men bara som uppdragsverksamhet och i projektform. Skolan erbjuder också Suzukiundervisning på några instrument från tre års ålder.

Vi undrade vad skillnaden blir för en elev som börjar en ämneskurs vid sex års ålder gentemot om eleven är några år äldre. Enligt *KL3* gör de inte någon skillnad på upplägget av undervisningen, men säger att det ställer andra krav på läraren att hitta lite andra ingångar i undervisningen. Han medger att vissa instrument givetvis kan vara svårare. De hade bland annat en elev som var väldigt liten och började spela klarinett. ”...då hittade vi en ess-klarinet, det var det minsta vi hittade!”

Några lärare har någon slags rytmikbakgrund, men de flesta är instrumentalpedagoger. Delvis därför har några av dem efterfrågat fortbildning för att hitta nya vägar att undervisa sina yngre elever. *KL3* tycker att de lärare som har Suzukiundervisningen har en väldigt utvecklad metodik för att arbeta med yngre barn.

Kursmål och syften

Skolan har en tydligt formulerad målgrupp på åldrarna 6-19 år. Inom den vill de ha olika verksamheter där kommunens barn i olika åldrar kan hitta in. Att de börjar med instrumentalundervisning så tidigt har inget självändamål menar *KL3*. Oavsett om eleverna är sex eller fjorton år ska de kunna börja på kulturskolan för att ägna sig åt kultur och kunna hitta sitt eget uttryck. ”Sedan om det är musik, drama, dans, bild och form, film eller media... vi ska försöka göra det så tillgängligt som möjligt för så många barn och unga i kommunen.”

Målet med kulturskolans verksamhet är tydligt för *KL3*, det är att verkställa uppdraget från politikerna som gäller målgruppen 6-19 år. Uppdraget består i att försöka uppfylla en bra

fritidsverksamhet och utbildningsverksamhet för kommunens barn och unga i åldersgruppen.

...man får ju förhålla sig till omvärlden och sedan framförallt till sitt uppdrag från politikerna. Det är ju de som äger verksamheten och som är vår beställare, och det uppdraget kan ju inte vi sätta oss över på något sätt. (...) ibland blir det lite så att vi skapar oss våra egna uppdrag. Jag tänker på det här med symfoniorkesterverksamhet. Är det kulturskolans uppdrag att ha undervisning så man ska kunna ha orkestrar? Det är ju också en jätteviktig fråga som man kan fundera på, för vi själva kanske tar på oss ett uppdrag där, men vi kanske inte har det i vårt uppdrag från våra politiker egentligen.

Om *KL3* hade obegränsat med resurser skulle han vilja lägga mer tid på elevernas musicerande, och på alla skolans verksamheter. Huvudmålet skulle vara att öka tillgängligheten till kultur för barn och unga i kommunen. ”Mer och fler!”

KL3 upplever att åldersspannet hos elever i kulturskolan, men även på hela fritids- och kultursidan har förskjutits något år längre ner i åldrarna än för ungefär 7-8 år sedan. Vi frågade om det fanns något mål att ”locka in” de unga eleverna; att det exempelvis skulle vara lättare att få dem att stanna i kulturskolans verksamhet längre, om de började tidigare. Han menade att det inte fanns några sådana tendenser, utan upplevde snarare att skolan har svårare att hålla i de äldre eleverna. Eleverna börjar tidigare och slutar då även tidigare, till skillnad från förr då de började senare och slutade senare. Exempelvis hade de en blåsorkester på gymnasienivå tidigare, och den kunde de inte ha förra året för då fanns det inte tillräckligt många elever på gymnasienivå. Men han menar heller inte att det är ett egenvärde att de ska stanna i samma verksamhet ”alla” år, och tycker att man inte ska göra monopol på barnets uttryck och vilja genom att säga ”så här ska du uttrycka dig! Eftersom du bestämde dig när du var sju år så bestämde vi att du ska spela klarinett, och då är det ditt uttryck.”

Måluppfyllelse och uppföljning

Skolan gör inga särskilda uppföljningar, men *KL3* berättar att en undersökning gjorts i kommunen nyligen kring barn- och ungdomskultur. *KL3* skulle önska att det fanns mer forskning kring detta för att praktiskt kunna möta dagens elever, eftersom ”det blir väldigt mycket att man antar...”.

Intervjuer med musiklärarna

Nedan följer en sammanställning av intervjuerna med musiklärarna som undervisade i FU på 1970-talet. Det är två personer som har kunnat ge sina personliga berättelser och erfarenheter av hur det såg ut förut, vilket gav oss ett historiskt perspektiv på FU och möjligheten att se likheter och skillnader till dagens olika förberedande verksamheter på kulturskolorna. Vi kallar dem här *L1* och *L2*.

Intervjusammanfattning L1

L1 är en musikhögskoleutbildad instrumentalpedagog med huvudinstrument gitarr. Hon har arbetat som musiklärare mellan 1971-2004 på en skola, och är nu själv kulturskoleledare

på en annan skola.

Under sin lärarutbildning hade *L1* två biinstrument som löpte parallellt med huvudinstrumentet under hela utbildningens längd, det ena var eget val och det andra var obligatoriskt, blockflöjten. Efter sin utbildning förväntades hon undervisa i blockflöjt inom FU, men *L1* kände sig ändå inte riktigt förberedd för det momentet då hon upplevde att biämnet snarare siktat mot att höja den egna spelnivån än mot att kunna undervisa i flöjt.

L1 undervisade i FU åren 1972-78. Kursen innehöll blockflöjtspel och grundläggande musikkunskap. "Man satt på sin stol, spelade, skrev, sjöng, klappade rytmer." Den var obligatorisk för alla nybörjare i musikskolan och var en förutsättning för att få börja på en ämneskurs. Tidigaste start var vid sju års ålder och de flesta eleverna gick i årskurs ett. Kursen pågick under ett läsår, lärarna undervisade eleverna i grupp om 10-12 barn. Efter godkänd kursexamination fick eleven välja en ämneskurs som började följande termin.

Eftersom alla nybörjarelever gick på FU så undervisade många lärare i den. Lärarna höll till på kommunens grundskolor med sin instrumentalundervisning, som så ofta för musik- och kulturskolor då som nu, och hade även sin FU där. Eleverna fick därmed oftast gå både sin FU och senare sin instrumentkurs i lokaler eller klassrum på sin egen grundskola.

Det var upp till läraren att bestämma lektionsinnehållet, men det fanns kunskapsmål som skulle uppfyllas i och med examinationen. Rektorn var den som talade om hur provet skulle vara, annars hade läraren fria händer. Eleverna skulle kunna grundläggande teori (notvärden, taktarter, notera tonhöjd, klaver) och kunna spela enklare melodier (exempelvis Spanien) på blockflöjt korrekt, rytmiskt och i puls. Vid examination kom rektorn eller studierektorn ut till gruppen. Först fick alla skriva ett teoriprov, sedan fick varje elev enskilt spela upp den melodi som man kommit överens om i förväg. Rektorn lyssnade på eleverna en och en medan alla andra elever var med i rummet. *L1*'s ambition var att alla skulle klara examinationen, så hon lade upp sin undervisning för att de skulle klara att gå vidare. Nivån på examinationen var överkomlig för de allra flesta. Det var bara ett fåtal som inte klarade sig. De som misslyckades fick jobba vidare, öva och göra om examinationen vid ett senare tillfälle.

Intervjusammanfattning L2

L2 är utbildad blockflöjtspedagog som bland annat undervisat i obligatorisk ämneskurs i blockflöjt. På denna lärares musikskola var eleverna tvungna att gå sitt första år i ämneskurs på blockflöjt. Han tror att det hade varit obligatoriskt inför alla instrument tidigare, men när han började undervisa var det bara inför ämneskurs i blåsinstrument.

L2 fick lägga upp kursen själv, men det fanns ett underförstått mål att eleverna skulle lära sig noter, ” för att det skulle vara lättare för de andra lärarna sen”. Man undervisade åtta elever i varje grupp och det var en ren spelkurs utan sång och rörelse. Efterhand började han dock lägga in mer rörelse, då han själv hade fått viss utbildning i rytmik, men då var det på sin höjd att gå i puls. Innehållet var alltså flöjtspel, musikteori, viss pulsövning samt några slagverksinstrument i form av handtrummor, xylofoner och metallofoner. Detta ”för att spela lite olika instrument, få in andra ljud och klanger så det blev musik (...) men dem var det mest jag som spelade, eleverna satt oftast med sina flöjter.” Denna kurs hade ingen examination. ”Det pratades om att det skulle vara det, de hade nog haft det innan jag kom.”

När *L2* började arbeta med detta blev hans första mål att ta bort blockflöjtsobligatoriet på skolan. Skolan trodde då att man inte skulle få några blockflöjtselever, men eftersom de flesta inte förstod att de inte var obligatoriskt längre fick de ändå elever. Hans mål för de elever som gick på flöjt då och var intresserade blev istället att de skulle fortsätta på flöjten istället för att gå till ett annat instrument efter ett år.

L1:s egna erfarenheter av FU på 50-talet

L1 var själv elev i FU 1957-58 och berättade att de hade en lärobok. Hon var 7-8 år och längtade efter att börja spela ett instrument. Läraren var, som det ofta var på den tiden, militärmusiker som hade detta som extraarbete. Så var det på många skolor. Det var mycket militäristiskt och väldigt strikt och hon gick dit med stor respekt och rädsla för att klara av det. Det var inget man lekte bort.

Vad hände sedan?

Efter 1970-talet kom företeelsen kompanjonlärarskap på dessa två lärares musikskolor, där kommunen ville erbjuda alla barn i årskurs ett förberedande musikundervisning. Det innebar att en lärare från musikskolan lärde dem grunderna tillsammans med klassläraren. Men sedan när varje skola blev egen ansvarsenhet fick skolorna hålla sin egen budget, pengarna var inte öronmärkta längre. ”När det går sämre plockar man bort det som inte är obligatoriskt”, menar *L1*. Många skolor tog bort kompanjonlärarskapen men det var även många som hade kvar det i början innan det började tunnas ut. Efter detta återstod bara uppdragsverksamheterna; grundskolorna tar in olika uppdrag från kulturskolan då och då, riktat till olika åldersgrupper.

Skolan där *L1* arbetade startade själva en ny form av grundkurs på 2000-talet som de kallade *Prova på*. Det var i olika instrumentgrupperingar och hade andra syften och mål än FU. ”För att de skulle få lite grund och teori samt prova på instrumenten. Vi lärde ut lite grunder, utgick från en låt som alla kunde spela på alla instrument.” Eleverna som gick denna kurs hade sedan företräde in på ämneskurserna.

Den andra skolan har bland annat ämneskurser där alla nybörjarelever varje vecka har både en spellektion i grupp och en grupplesson med en lärare som arbetar med rytmik. De har också träblåsllek, brasslek och stråklek med vissa rekryteringsbaktankar till instrumenten. De ordnar även musiklek, danslek och teaterlek som de bjuder grundskolor och förskolor i kommunen på. Dessa syftar till att eleverna ska hitta till kulturskolan i tidig ålder. De innehåller sång, sånglek, rytm, puls, rörelse, slagverksinstrument (till exempel tamburin och maraccas) och viss instrumentkännedom.

Slutsatser

I vårt resultat kunde vi se att de tre olika skolorna i våra intervjuer med kulturskoleledare var väldigt olika. Vi fick ett historiskt perspektiv när vi kunde jämföra lärarnas och skolledarnas svar, och vår litteratur, och kunde få en inblick i hur FU förändrats över tid.

Vi noterade också att den vanligt förekommande begreppsförvirringen kring ordet rytmik är närvarande även i detta ämne. Oftast innehåller skolornas förberedande kurser någon form av rörelseövningar, exempelvis pulsövningar där man går i takt till musiken. Skolledarna beskrev ibland detta som att kurserna innehöll rytmik, fastän det inte var fråga om rytmikmetoden eller att någon undervisande lärare var utbildad i detta ämne. Snarare vore ”några rytmiska moment” eller ”några rytmikmoment” en mer adekvat beskrivning.

I vårt resultat har vi kommit fram till att:

- En del lärare kände sig oförberedda för så små elever i gruppundervisning.
KL1 berättade hur lärarna har fortbildat varandra, och *KL3* säger att deras lärare fått fortbildning i rytmik. Detta kan tyda på ett behov av mer gruppmetodik i musiklärarutbildningar eller av mer metodik för att undervisa i yngre åldrar, eller att skolorna inte täckt upp alla möjliga aspekter av att arbeta med en helt ny åldersgrupp när de startade en ny verksamhet.
- Rekryteringsfunktionen av elever till vidare musikverksamhet verkar viktigt hos alla.
Man gör instrumentdemonstrationer för att visa olika valbara instrument hos både *KL1* och *KL2*.
- Vi såg en önskan om en bred start som en ingång i något större.
KL1:s kurs syftar inte till att förbereda för en ämneskurs i musik utan mot att eleverna ska få bra erfarenheter av estetisk verksamhet i stort.
- Vi såg ett exempel på ett behov av att visa eleverna *det alternativa* och bilda barnen inom musik. *KL2* är väldigt motiverad att försöka motverka denna snedfördelning i dagens bildning av instrument.
På *KL2*:s skola är de så måna om de barn som visar intresse för exempelvis blåsinstrument när de demonstrerar dem, att de direkt följer upp det genom att ringa föräldrarna och erbjuda eleverna att börja i en ämneskurs. Eftersom dagens barn har mest kännedom om de elförstärkta instrumenten, lär skolan helst ut de akustiska.

Redan i vårt förarbete upptäckte vi snart att det fanns väldigt lite skrivet om förberedande undervisning, knappt heller om specifika musik- och kulturskoleverksamheter över huvud taget. Våra intervjuade kulturskoleledare hade inte heller någon sammanställd statistik eller analys på det vi efterfrågade, utan fick leta fram siffror att sammanställa inför vår intervju. När vi frågade om hur FU sett ut förr kunde två av kulturskoleledarna inte heller riktigt svara, för ”det var före min tid” och föregående kulturskoleledare hade uppenbarligen inte heller dokumenterat denna undervisningsform. Att inte dokumentera och utvärdera måste ge effekter! Detta återkommer vi till i diskussionen.

- Vi observerade att skolorna sällan gör några utförligare utvärderingar eller dokumentationer av sina verksamheter.
När vi frågade om tidigare FU fick vi varken veta hur det sett ut tidigare på skolan eller hur förändringen har skett genom åren till dagens verksamhet.
- Vi upplevde en brist på uppföljning och utvecklingsarbete.
KL1 berättade att de oftast tog tag i saker som uppstod i stunden, och fick reaktioner muntligt. De hade statistik men hade inte använt den för att dra några slutsatser kring kursen. De har heller inte gjort någon större utvärdering.

Diskussion

Metoddiskussion

Vi hade vid alla intervjutillfällen, utom ett tillfälle, möjlighet att vara två vid intervjuerna. Detta var positivt eftersom vi kunde komplettera varandra med tankar och frågor som uppkom under intervjuens gång. Att det var ett tillfälle vi inte hade möjlighet att vara två på ser vi inte som något negativt, även om det hade varit bra att vara två vid samtliga intervjutillfällen. Det var nämligen den sista intervjun som genomfördes och den som intervjuade kände sig van vid intervjusituationen. Dessutom spelades den intervjun in precis som alla andra och möjligheten till att kontakta personen i efterhand för eventuella följdfrågor kvarstod.

Under intervjun med *KL3* sade han att de inte gjorde någon skillnad på exempelvis en sexåring och en nioåring som började i ämneskurs, och vidare att det var upp till läraren att anpassa sitt upplägg efter elevens mognad och färdigheter. Vi ställde oss frågande till detta, eftersom det är väldigt stor skillnad i utveckling på dessa två elever. Vi hade gärna velat få reda på hur metod och upplägg skiljde sig åt eftersom vår frågeställning berörde skillnaden mellan våra skolors verksamheter för två olika åldersgrupperna. Eftersom denna kulturskoleledare inte hade någon djupare kunskap i hur de enskilda lärarna arbetar, funderar vi i efterhand på om vi även här skulle ha kontaktat en undervisande lärare på denna skola för att få denna information.

Resultatdiskussion

Eftersom de svar vi fått från våra tre intervjuer med skolledare skiljde sig åt har vi även fått ett spritt resultat. Det är inte oväntat, och helt i enlighet med syftet. Vi visste till en del, och misstänkte genom våra erfarenheter att kulturskolorna skulle ha olika inriktning kring sin förberedande undervisning. Vår förförståelse sade oss att denna undersökning inte skulle bjuda på något undantag eftersom de kulturskolor vi stött på hittills haft olika inriktning, målbild och utformning av verksamheter. Därför kan vi inte göra anspråk på att ge en entydig bild av förberedande undervisning i nutid, utan bara utgå ifrån dessa skolor i våra resonemang.

Förberedande för vad, och på vilket sätt?

Vi har mest gått in på huruvida de tre skolornas verksamheter har tydliga mål och syften för sitt insteg i musikverksamhet. Vi började hela detta arbete i begreppet *förberedande*. Om en kurs är uttalat förberedande bör man också titta på vad den förbereder eleven inför. När vi valde ut våra intervjuobjekt tittade vi på skolor som hade verksamheter som verkade vara förberedande för deras ämneskurser i musik. Vi har alltså inte studerat hur en så kallad *ämneskurs* går till.

En kurs som förbereder till ämneskurs i instrument eller sång kan vara förberedande på flera sätt. I den FU som beskrevs i vår litteratur förbereds eleverna för vidare studier

genom att få grundläggande musikteori, musikkunskap och instrumentkännedom. Vi hoppades att våra intervjuer skulle ge oss svar på *hur* de tre kulturskoleledarna tyckte att deras förberedande verksamhet förberedde eleverna inför vidare val. Vi fick till viss del svar när vi frågade kulturskoleledarna om vad eleverna ”ska ha lärt sig” efter genomgången kurs.

Hos *KL1* fanns inga sådana obligatoriska kunskapsmål. Hos *KL2* hörde vi många syften och mål med den obligatoriska FU som hans skola genomförde i kommunens alla skolor. Där var FU:n förberedande för ämneskurs på ett liknande sätt som den tidigare FU:n var under 70-talet, åtminstone vad gäller instrumentkännedom. Hos *KL1* var verksamheten inte tydligt förberedande för ämneskurs, utan hade som mål att ge eleverna en bred ingång till musik.

Har kurserna instrumentella eller intrinsikala syften?

Det finns två olika sätt att se på syftet med estetisk verksamhet, och det är dessa som vi använt av oss för att undersöka huruvida de olika kurserna i vår undersökning fyller ett syfte för egen del, eller ska fylla ett syfte för den verksamhet som är tänkt att följa den – i detta fall en ämneskurs. När vi har tittat på FU har vi sett att syften och mål som skolorna satt upp för verksamheten ofta syftar på hur eleverna ska bli förberedda för den kommande verksamheten, ämneskursen. I dessa fall ligger målen egentligen utanför den enskilda kursen, och den förberedande verksamheten är ett medel för den kommande. Den är då instrumentell för verksamheten i stort.

I de fall där eleven kan gå den förberedande kursen och få behållning av det, även om eleven inte väljer att gå en ämneskurs efteråt, kan man prata om egenvärden och intrinsikalitet. Enligt Anders Marner och Hans Örtengren, kan något intrinsikalt värdefullt ”motiveras inom ämnet och i relation till ämnet egna mål”. (Marner & Örtengren, 2003). Med intrinsikalitet menas något som är värdefullt endast för sin egen skull.

Ofta är syften och mål hos kurserna i vår studie kombinationer av dessa två. Våra intervjupersoner har givit exempel på verksamheter med både instrumentella och intrinsikala målformuleringar:

- Kursen som *KL1* beskriver en verksamhet med intrinsikala syften.
KL1 svarar på vår fråga om detta att de räknar med att eleverna ska bli mer förberedda än andra, men att de exempelvis inte lär ut särskilda teorikunskaper. Kursen har egna mål och syften för eleverna. Eleverna kan gå den utan att sedan fortsätta till ämneskurs.

Däremot är den instrumentell för skolans verksamhet eftersom den fyller en lucka för en åldersgrupp som tidigare inte kunde börja på skolan, och eftersom de har instrumentdemonstration som moment i kursen. Även om kursen i sig är tänkt att vara fristående vill de visa eleverna vilka instrument de kan välja att börja på *efter* denna.
- *KL2* beskriver en verksamhet som är instrumentell i sig och för skolan i stort.
Den förberedande verksamheten ska syfta till att fler elever väljer exempelvis träblåsinstrument, vilket är ett av skolans övergripande mål. Kursen syftar helt till att ge eleverna vetskap om de olika instrumenten.

Tydligt i ett historiskt perspektiv är att den instrumentella funktionen var huvudfokus förr, exempelvis hos *L1*, FU leder eleverna direkt mot att börja i ämneskurser. I nutid står *KL2*

för en i sammanhanget traditionell syn på detta, eftersom deras FU-verksamhet är huvudsakligen instrumentell.

- Den obligatoriska FU som fanns hos *L1* och *L2* fyllde ett syfte inför ämneskurserna: alla elever måste kunna musikens grunder. Därmed var FU förberedande endast för den efterkommande verksamheten, och strikt instrumentell.
- I vår litteratur var de förberedande verksamheterna oftast instrumentella. Den verksamhet som Aulin skissade 1965, och även Lindals beskrivningar från Lidingö, var rent instrumentellt eftersom den ledde eleverna mot ämneskursen, och eftersom en elev som redan behärskade stoffet kunde gå direkt till ämneskurs.

Musik- och kulturskolan – en spelplats för ideologier

När vi gav oss in i att förbereda detta arbete, som skulle uppehålla sig i kulturskolan som idévärld, förväntade vi oss att stöta på en hel del olika förhållningssätt till barns insteg i kulturskolans musikutbildning, samt formulerade tankar och tydliga syften och mål för detta. Med det menar vi mål och syften i stort som smått. Exempel på detta kan vara kursmål för en termin eller mål för vad en elev ska kunna efter avslutad kurs, varför de valt just dessa mål samt stora övergripande idéer om varför musik är bra för barnen på just den kursens stadium – och i förlängningen i livet. Vi har själva diskuterat mycket sådant under vår utbildning, och var förberedda på både ideologiska och metodiska resonemang kring ämnet, men vi hittade inte lika mycket som vi väntat oss. Vi hittade många exempel i vår bakgrundslitteratur. Det mest talande exemplet är kommunförbundets två skrifter från 1976 och 1984 *Den kommunala musikskolan* och *Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet*. Där fanns tydliga syften och målformuleringar som är tydligt ideologiskt färgade.

Dessa två skrifter var formulerade som rekommendationer till kommunerna. Enligt vår SMOK-kontakt var det på den tiden efterfrågat med riktlinjer, även om de inte var bindande för skolorna. Kommunförbundet hade egentligen inte uppgiften med riktlinjer, men då accepterades det av kommunerna. Nuförtiden finns det inga nationella riktlinjer eftersom man inte vill ”trampa kommunerna på tårna” menar vår kontakt. Lustigt var att en av våra intervjuade skolledare nämnde *Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet*, och till och med fortfarande använde rekommendationer ur den när han planerade sin verksamhet.

Vi ville undersöka hur och varför skolornas förberedande undervisning ändrats över tid – och vad deras framtidsvisioner var för åldersgruppen. Under våra intervjuer blev vi förvånade över hur få syften och mål som våra intervjuobjekt spontant beskrev för oss. Vi förväntade oss att de skulle ha färdiga formuleringar och exempel på verksamheter. Det vi upplevde var att de ibland började fundera på en del möjliga mål vid intervjutillfället. Även när vi frågade efter dem upplevde vi stundtals detsamma. Vi ställde frågan vad de skulle göra om de fick oändliga resurser. Svaren blev förvisso stundtals filosofiska, men gick ändå inte så långt bortom den befintliga verksamheten. Att vi inte hittat det i våra intervjuer betyder inte att vi vill rikta kritik mot skolorna, utan att vi hade räknat med en större mängd när vi förberedde detta arbete.

När vi intervjuade *KL3* kom vi in på en diskussion kring den trend han beskrev att elever i kulturskolan börjar tidigare idag än för 7-8 år sedan, och att de också slutar tidigare.

- *KL3* drar slutsatsen att det inte har någon betydelse att eleverna börjar tidigare, trenden är att de ändå slutar tidigare. Han ser heller inte att det ligger någon problematik i det.

Det förvånade oss att de som börjar tidigare också slutar tidigare, vi trodde i inledningen av detta arbete att skolorna kunde göra vinster i att ”locka in” elever i unga år. Vi anade en möjlighet att få eleverna att fortsätta längre i exempelvis en ämneskurs efter en tidig start. Vi hade sett rekryteringsstrategier mot denna åldersgrupp, och även läst i vår bakgrundslitteratur att man hos en skola kommit fram till att ”Avgången är i de högre mellanstadieåldrarna mycket låg bland de elever som började spela redan i förskolan i jämförelse med vad som är normalt bland de som börjat spela i 9-10-årsåldern.” (Kommunförbundet, 1984). Detta var för oss den första musikledare vi mött som uttryckte att han inte såg något egenvärde i att elever går länge på exempelvis en instrumentkurs. Tidigare har vi bara mötts av övertygelsen (hos lärare, kollegor och i metodikundervisning) att eftersom det tar lång tid att öva upp färdigheten på ett instrument är det bra om eleverna går så länge som möjligt under skolåldern. Detta för att det blir roligare för eleven ju längre den spelar, eftersom den kan bli mer självgående i sitt eget musicerande/musikuttryck och dessutom får ett fördjupat musicerande med alla uttrycksmöjligheter som det innebär, en del har också bildningstankar med detta resonemang. Återigen blev den stora spridningen av inriktningar och ideologiska utgångspunkter mellan olika skolor tydlig.

Utvärdering och dokumentation i kulturskolan

Vi upplevde en brist på färdiga svar hos våra intervjuade kulturskoleledare vad gäller utvärdering och dokumentation av verksamheten, vilket visserligen skulle kunna vara en möjlig förklaring till att vi stötte på så få syftesbeskrivningar. Kan det vara så att bristen på verksamhetsdokumentation gör att det stora tidsperspektivet bakåt sällan beaktas, och att man därför inte heller blickar så långt framåt? Vi tror det, och vi tror att det i värsta fall kan ha långtgående konsekvenser för hur man utvecklar sin verksamhet. Genom kontinuerlig dokumentation och utvärdering kan man över tid se tendenser, och anpassa verksamheten i relation till dessa tendenser. Har man inte vetskap om vad man håller på med så får man heller ingen uppfattning om vilken riktning man går! Hos *KL1* hade många lärare varsin grupp i förberedande undervisning, och om de inte dokumenterar sin respektive undervisning finns det anledning att misstänka stora olikheter mellan grupperna. I det stora perspektivet finns anledning att misstänka detsamma mellan kulturskolor i olika kommuner.

En av våra intervjuade musiklärare berättade att kulturskolor oftast formulerar en verksamhetsberättelse efter varje verksamhetsår, men att man där sällan eller aldrig beskriver olika delar av verksamheter/kurser i detalj, utan snarare sammanfattar den totala verksamhetens inriktning under året och exempelvis nya inslag. De är kortfattade, och riktade till kommunens ”beställare” av kulturskolan, alltså kultur- eller skolnämnd. Denna dokumentation innehåller alltså oftast ingen beskrivning av metoder och pedagogik, eller detaljer som kursupplägg. Kanske är detta snarare den enskilde lärarens ansvar och ”egendom”, och inte skollädares? Kanske har man från ledningen inte heller reflekterat på djupet över den betydelse som en mer utförlig utvärdering skulle kunna ha?

Frågan om hur många elever som fortsatte från denna förberedande verksamhet in i ämneskurs var också avslöjande i sammanhanget. *KL2* hade en klar uppfattning om att de uppfyllt sina mål eftersom många valde att börja en ämneskurs i de instrument de lyft fram

i den förberedande verksamheten. De hade hos skolorna ingen statistik över hur många som börjat ämneskurs just efter en förberedande kurs, men eftersom denna skolas övergripande verksamhetsmål uppfylldes var detta en tillräcklig uppföljningsmetod för skolan. De andra två skolorna skolan hade statistik, men de hade själva inte gjort någon analys av den. *KL1* hade elevdata även för denna kurs, och inför intervjun hade de bett en assistent sammanställa statistik till oss på hur många av eleverna som gått direkt från denna kurs till att välja en ämneskurs. Skolan hade inte själva återknutit till den eller gjort någon analys för utvärdering – man hade inte tittat på den förrän vi frågade. Kursen hade inget direkt mål att eleverna ska fortsätta in i ämneskurs, då hade man eventuellt uppföljt det annorlunda. Förvisso var *KL1* tillfredställd med att eleverna var nöjda med kursen, det var ett uttalat mål hon hade. Sådana intrinsikala värden är dock svårare att mäta, en elevs positiva upplevelse av ett kulturuttryck exempelvis. Då är det ännu viktigare att man har verktyg för utvärdering.

Reflektioner

Vi ville hålla oss till de yngre åldrarna och istället i musikundervisning, och hade redan innan fastnat för begreppet -lek (jfr musiklek, träblåsllek) båda två. Vi började där, men sedan hittade vi andra vinklar att undersöka som visade sig vara mer relevanta i slutändan.

Det som vi tyckte var den övergripande svårigheten i början var att avgränsa ett område där vi kände att vi nått fram till en slutsats. Eftersom detta område innehåller så många parametrar och var något som engagerade oss var det svårt att göra ett projekt som inte blev för vitt till formatet. Samtidigt ville vi behålla generaliteten i början av arbetet. Detta för att vi inte skulle missa någon möjlig vinkel genom att ha en medveten eller undermedveten tes redan från början.

Reflektioner kring arbetsprocessen

Genomförandet av telefonintervjuerna gick som planerat. De tre musikedarna var olika förberedda inför dem, men svarade mycket och intressant. Väl under intervjun märkte den av oss som ledde intervjun att det var svårt att hålla fokuset. Därför höll vi oss till att den andre av oss var lyssnare, och kunde höra saker den andra inte hörde i intervjuobjektens svar. Ibland behövde lyssnaren be om kompletterande svar, där något varit otydligt. Eftersom stämningen i intervjuerna var god och frågorna till stor del öppna började våra intervjuobjekt att vandra iväg i tankar och samtal. Därför fick vi ibland styra tillbaka fokuset till där vi började och påminna dem om ämnet. Det var även lätt hänt att de berättade om hela verksamheten, medan vårt intresse låg i att hålla oss till den verksamhet de hade för de yngre åldrarna så att deras svar på våra frågor alltid svarade mot deras förberedande undervisning.

Att skriva examensarbete i par

Då vi i en tidigare kurs gjort ett större arbete tillsammans visste vi att vi hade ett bra

samarbete och samma målbild, både vad gäller kvalitetsresultat och tidsplaneringen för att nå dit.

Ibland har vi skrivit tillsammans och ibland har vi skrivit var för sig. En stor fördel med att vara två är att vi då har möjlighet att korrekturläsa varandra under hela processen. Vi kan komma med idéer och förslag som vi som individer kanske aldrig hade tänkt på då man aldrig är ensam med sina tankar och funderingar. Detta gör att arbetet blir analyserat mer på djupet och mer genomarbetat eftersom vi har haft varandra att rådfråga. Under intervjuerna har vi även haft fyra öron som lyssnat och analyserat. Det ser vi som en stor fördel då det kan vara lätt att missa detaljer som passerar näst intill obemärkt förbi.

En annan stor fördel med att vde sig vara strukturen av arbetsprocessen och det skrivna. Eftersom en tydlig struktur är nödvändigare när två ska dela en arbetsprocess blir den också tydligare. Det effektiviserar arbetsupplägget, och förtydligar formen på det skrivna.

En svårighet med att arbeta i par kan vara om åsikterna går isär eller om svaren vi får under intervjuerna öppnar flera olika dörrar till fördjupning. Då gäller att komma överens, och vi har haft tur som tänkt väldigt lika under hela arbetet. Vi har haft många möjligheter att fördjupa oss i olika ämnen tack vare de intressanta intervjuer vi har gjort. Men eftersom vi varit intresserade av samma frågor har de problem, som skulle ha kunnat uppstå, aldrig uppstått. Vi är därför väldigt glada över att ha gjort detta arbete tillsammans då vi anser att vi gjort stora vinster mot om vi hade arbetat var för sig.

Referenser

- Den kommunala musikskolan*. 1976. Kommunförbundet.
- Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet*. 1984. Svenska Kommunförbundet.
- Aulin, A. (1965). *Musikpedagogisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Björkvold, J. R. (1991). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa förlag.
- Bryman, A. (2002). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dessen, G. (1993). *Barn och rörelse* (3:e upplagan). Stockholm: HLS förlag.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2006). *Utvecklingspsykologi* (2:a utgåvan). Stockholm: Natur och kultur.
- Johansson, B., & Svedner, P. O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen* (3:e upplagan). Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindal, A. (1994). *Stadsmusikanterna*. Lidingö: Skola och utbildning.
- Marner, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla*. Myndigheten för skolutveckling.
- Schenck, R. (2006). *Spelrum* (2:a upplagan). Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Sundin, B. (1995) *Barns musikaliska utveckling* (3:e upplagan). Stockholm: Liber utbildning.
- Widenberg, I. (1984). *Börja i musikskolan* (2:a upplagan). Falköping: Reuter & Reuter.

Källor under tryckning

- Bremer, M. (under tryckning). *Rätt musik för rätt instrument? Den Tidiga Musikens plats i dagens blockflöjtsundervisning*. Stockholm: Kungliga musikhögskolan. Examensarbete inom lärarexamen.

Elektroniska källor

- Svenska dagbladet (artikel om el Sistema) http://www.svd.se/kultur/bach-lyfter-barnen-bort-fran-slummen_226265.svd, 2011-08-01 kl 18.20
- Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, SMoK: <http://www.smok.se/om-smok>, 2011-08-01 kl 16.45
- Växjö kulturskola, <http://www.vaxjo.se/VaxjoTemplates/Public/Pages/Page.aspx?id=1201> 2011-08-08 kl 21.18

Litteratur

- Abeles, H. F., & Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1984). *Foundations of music education*. New York och London: Schirmer Books.
- Enberg, J. (1992) *Blockflöjten under 1900-talet. Reflektioner kring olika utvecklingstendenser sett i ett musikhistoriskt sammanhang*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för musikvetenskap, uppsats 60 poäng.
- Fils, L. M., & Fjellborg, C. (2008). *Är det inte bara att blåsa? En undersökning om motivation och rekrytering till träblåsinstrument i musikskolan*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Examensarbete.

Bilaga 1

Intervjufrågor till skollära kring deras förberedande undervisning

Hur länge har ni arbetat med denna verksamhet?

- Varför började ni med verksamheten?

Vad hade ni för verksamhet innan ni började med denna?

- Vad föranledde ändringen av den?

Vad kallar ni er förberedande undervisning?

- Hur tror du att valet av namn påverkar intresset hos barn och föräldrar?

Hur går undervisningen till?

- Hur många lärare är aktiva i den förberedande verksamheten? - Vilka är de, vilken utbildning? - Ingår rytmik?

Vilka resurser har ni att använda er av? (i förhållande till övrig verksamhet) Lärare, lokaler, redskap, ekonomi o.s.v.

Om du hade obegränsat med sådana resurser, skulle ni förändra verksamheten på något sätt? - I så fall hur?

Vad är syftet med verksamheten?

Vad är målet med just denna verksamheten/kursen?

- Vad ska ha hänt efter denna termin/läsår? ("vad kan barnen, vad känner de, vad är de förberedda för?")

Vad vet du om hur målen uppnås? (både ev. utvärdering och deras tolkning av det)

Vilka barn når ni? - Vilka barn vill ni nå?

Hur ser ni på föräldrarnas roll i denna?

Hur ser din egen bakgrund/utbildning ut?

Frågor till musiklärarna

Vilken är din bakgrund/utbildning som pedagog?

- Mellan vilka år undervisade du i FU/grundkurs?

Hur var FU:n upplagd?

- Undervisade du i rytmik eller rörelse? Hur såg din egen utbildning ut i detta
- Vilka andra moment ingick? Till exempel Orffinstrument?

Hur examinerades kursen?

- Vad hände med de som klarade sig?
- Vad hände med de som missade?

Vem bestämde innehållet i kursen?

- Vem lade upp FU:n, fanns det bestämmelser eller var du helt fri? (Vem satte målet?)
- Fanns det politiskt uppdrag?

Vad hände sedan med FU:n på din musikskola?

- Har ni haft några liknande verksamheter under åren?

Hur arbetar du med nybörjargrupper idag? I grundskolan eller på kulturskolan?

T.ex: gör du någon skillnad på deras första år och en ämneskurs?

Har du undervisat i obligatorisk blockflöjt?

- Fanns det en tid då eleverna var tvungna att gå sitt första år i ämneskurs på flöjt, eller ingick flöjten bara i FU:n?



Kungl. Musikhögskolan
i Stockholm
Royal College of Music
Valhallavägen 105
Box 27711
SE-115 91 Stockholm
Sweden

+46 8 16 18 00 Tel
+46 8 664 14 24 Fax
info@kmh.se
www.kmh.se