

"Eleven är viktigast, ...men mål är ju bra att ha!"

En studie om gymnasiets kursplan och dess betydelse inom sång

Ida Nordfelth

Lärarexamen, grundnivå
Lärarexamen 270/300/330 hp

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

”Eleven är viktigast, ... men mål är ju bra att ha!”

-En studie om gymnasiets kursplan och dess betydelse inom sång

Ida Nordfelth

Luleå tekniska universitet

Lärarytildning

Allmänt utbildningsområde C-nivå

Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Handledare Juvas Marianne Liljas

Abstrakt

Detta arbete hade som fokus att undersöka verksamma sångpedagogers syn på dagens kursmål i sång inom gymnasiet estetiska program. Jag frågade mig också huruvida detta påverkar elevernas utveckling.

All data insamlades genom en kvalitativ intervjustudie med verksamma sångpedagoger. Mitt mål var att få en insyn i verkligheten och genom deras erfarenhet få information i ämnet.

För att nå ett bredare resultat och få en större förståelse behandlades forskning och litteratur i ämnet. Även läroplaner och kursplaner behandlades. Litteraturen berör bland annat tolkning av läroplaner och vilken betydelse kursplaner och läraren har för elevens undervisning och utveckling. Det belyses också hur undervisningen kan designas för bästa resultat och vilka behov som behöver uppfyllas för att eleven ska förmå utvecklas som individ.

I min studie har jag jämfört den tidigare forskningen på området med mina resultat och gällande styrdokument för att visa på likheter och skillnader i dagens skola och hur dessa påverkar den pedagogiska verksamheten. Min studie är liten men mina resultat visar på en tolkningsproblematik av kursplanerna i skolorna vilket leder till att lärarna har en låg anknytning till dem i sin undervisning. Däremot önskar lärarna att kursplanerna kunde vara en hjälp för dem och ge riktlinjer för att säkerställa en hög, jämn utbildningsnivå vid skolorna i Sverige.

Nyckelord: Sångundervisning, kursplan, utveckling, lärande.

Förord

Jag vill tacka alla respondenter som bidragit med sin tid och erfarenhet till denna studie och gjort den möjlig. Jag vill också tacka min handledare Juvas Marianne Liljas för de goda råd och den tid du lagt ner för att hjälpa mig med detta arbete. Till sist vill jag tacka alla runtomkring som stöttat mig och särskilt mamma och Susanne som till och med har tagit sig tid att korrekturläsa och komma med förslag. Crister, du har gett mig extra kraft.

Ida Nordfelth
Piteå, Mars 2011

Innehållsförteckning:

| | |
|--|----|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1 Syfte och frågeställningar | 1 |
| 1.2 Begreppsdefinition | 2 |
| 2. Bakgrund | 3 |
| 2.1 Styrdokument | 3 |
| 2.2 Tidigare forskning och teorier | 6 |
| 2.2.1 <i>Läroplansforskning</i> | 6 |
| 2.2.2 <i>Sångpedagogik då och nu</i> | 8 |
| 2.2.3 <i>Sammanfattning</i> | 10 |
| 2.3 Pedagogiska processer | 10 |
| 2.3.1 <i>Design av undervisningen för elevens lärande och utveckling</i> | 14 |
| 2.3.2 <i>Flow och elevens behov</i> | 16 |
| 2.3.3 <i>Sammanfattning</i> | 19 |
| 3. Metod | 20 |
| 3.1 Val av undersökningsmetod | 20 |
| 3.2 Etiska överväganden | 21 |
| 3.3 Genomförande | 21 |
| 3.4 Presentation av respondenterna | 22 |
| 4. Resultat | 23 |
| 4.1 De lokala kursmålen | 23 |
| 4.1.1 <i>Hur kursmålen omsätts i praktiken och hur respondenterna planerar</i> | 23 |
| 4.1.2 <i>Att anpassa kursmålen efter eleverna</i> | 24 |
| 4.1.3 <i>Elevens delaktighet och inflytande</i> | 24 |
| 4.2 Det viktigaste | 25 |
| 4.2.1 <i>Fokus under lektionerna</i> | 25 |
| 4.2.2 <i>Vad är viktigast – eleven eller kursmålet?</i> | 25 |
| 4.3 Respondenternas tankar om dagens kursmål | 26 |

| | | |
|-----------|---|----|
| 4.3.1 | <i>Vad anser de om dagens kursmål?</i> | 26 |
| 4.3.2 | <i>Förslag till ändringar</i> | 26 |
| 4.4 | Sammanfattning | 27 |
| 4.4.1 | <i>De lokala kursmålen</i> | 27 |
| 4.4.2 | <i>Det viktigaste</i> | 27 |
| 4.4.3 | <i>Respondenternas tankar om dagens kursmål</i> | 27 |
| 5. | Diskussion | 28 |
| 5.1 | Metoddiskussion | 28 |
| 5.2 | Bearbetning och analys | 30 |
| 5.3 | Validitet och reliabilitet | 30 |
| 5.4 | Resultatdiskussion | 31 |
| 5.4.1 | <i>Vad anser verksamma sångpedagoger om nuvarande kursmål?</i> | 32 |
| 5.4.2 | <i>Hur omsätts kursmålen i praktiken och hur designas undervisningen?</i> | 34 |
| 5.4.3 | <i>Vilket inflytande har eleverna över sånglektionernas innehåll?</i> | 35 |
| 5.4.4 | <i>Hur främjar kursmålen elevernas personliga utveckling?</i> | 36 |
| 5.5 | Konklusion | 37 |
| 5.6 | Pedagogiska implikationer på läraryrket | 38 |
| 5.7 | Förslag på vidare forskning inom ämnet | 38 |
| 6. | Referenslista | 39 |
| 7. | Bilaga | 41 |

1. Inledning

Min bakgrund består av flera olika musikutbildningar. Det började på gymnasiets estetiska linje där jag inriktade mig på sång. Detta utvecklades på Skellefteå Music College ett år, sedan vidare till Mellansjö folkhögskola där jag under två år koncentrerade mig på att utveckla sången. Folkhögskolan ledde vidare till att jag sökte in till Piteå Musikhögskola där jag under fem år har utbildat mig till lärare i sång och musik.

I denna uppsats används begreppen musiklärare och sångpedagog. Musiklärare är en grupp lärare som har en gemensam bakgrund inom musik men som har olika inriktningar, till exempel sång, trummor eller teori. Lärare med benämningen musiklärare har ofta hela klasser i ämnet musik, medan en sångpedagog som detta arbete avser är en musiklärare som har specialiserat sig på sång. En sångpedagog arbetar främst med individuella lektioner på gymnasiet eller via en kulturskola. Denna studie baseras på sångpedagoger på gymnasiets estetiska linje.

Jag ansåg när jag gick gymnasiet att kursplanerna i sång var av mindre betydelse för mina lektioner. Mina lärare nämnde sällan målen som skulle uppfyllas. Om de nämndes är mitt minne att det var ett problem att försöka lägga in de obligatoriska momenten i mina lektioner. Kursmålen framställdes inte som något positivt utan snarare som något som låg vid sidan av min egen personliga utveckling. Jämförbara upplevelser har bekräftats av personer som har genomgått en liknande utbildning.

Min inställning är att sångpedagoger därmed missar en möjlighet att skapa en stabil och bred sångutbildning som samtidigt förmår täcka in elevernas behov. En väl genomarbetad lokal kursplan kan bygga en tydlig gemensam grund och samtidigt skapa större likvärdighet på skolorna i landet. Undervisningen vilar väldigt mycket på den enskilda läraren, men om alla gymnasieskolor har en väl utarbetad kursplan höjs standarden överallt.

Självklart ser sånglektionerna olika ut och det bör den också göra för alla sångelever är unika. Däremot kan rätt mål skapa en bra blandning av utmaning och bekräftelse vilket stärker elevens självkänsla. Genom att ha samma grundläggande mål över hela landet, som konkretiseras på den skola man arbetar, skapas en bra grund för alla elever.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt arbete är att undersöka verksamma sångpedagogers syn på dagens kursmål i sång på gymnasiet.

- *Vad anser verksamma sångpedagoger om nuvarande kursmål?*
- *Hur omsätts målen i praktiken?*
- *Vilket inflytande har eleverna över sånglektionernas innehåll?*
- *Hur främjar kursmålen elevernas personliga utveckling?*

1.2 Begreppsdefinition:

För att göra studien tydligare för alla, inte bara de som är bekanta med ämnet, förklaras här några ord som förekommer i uppsatsen.

Ordförklaringarna är tagna från Nationalencyklopedin, www.ne.se.

Läroplan, statligt styrdokument med mål och riktlinjer samt gemensam värdegrund för verksamheten inom det offentliga skolväsendet, i första hand grundskola och gymnasieskola, men sedan 1998 också för förskolan. Läroplanernas tidigare motsvarigheter kallades *undervisningsplaner* eller *normalplaner*.

Kursplan, plan för varje ämne i grundskolan och gymnasieskolan som anger de mål som undervisningen ska sträva mot och de mål som eleverna ska uppnå. Kursplaner i grundskolan samt kursplaner för gymnasieskolans kärnämnen fastställs av regeringen.

Sångpedagog är en pedagog i sång. **Pedagog**, i antikens Grekland en slav som ledsagade barn till och från skolan och ibland även undervisade dem i hemmet; senare lärare, undervisare.

Implikation, följd; inom logiken ofta en sats med formen ”om A, så B”

Prima vista: **pri´ma vi´sta** (italienska), musikterm som innebär att man utan förberedelse spelar eller sjunger ett musikstycke direkt från notbladet.

Interpretation, *tolkning*, humanvetenskaplig fackterm med varierande betydelse beroende på objekt och syfte: att gestalta något, att förstå avsikterna bakom någons handlingar (även i tal och skrift), att ge mening åt en text eller att exemplifiera ett abstrakt formellt system.

Transkription, inom språkvetenskapen term för att en text som ursprungligen är skriven med en viss skrift skrivs om med en annan skrift eller att talat språk skrivs ned.

Kompa är en förkortning av **ackompanjemang**, den musik som beledsagar en eller flera sjungna eller instrumentala solostämmor.

Workshop [wə:ˈkʃɒp] (engelska), arbetsgrupp e.d. för mer informell diskussion av något, särskilt i vetenskapliga eller konstnärliga sammanhang. En workshop kan också vara uppbyggd kring övningar, t.ex. i skådespelarteknik.

Design, formgivning, dvs. gestaltning av hantverksmässigt eller industriellt framställda produkter och miljöer. I dagligt tal avser ordet vanligen en produkts form eller utseende. Används i denna uppsats som en synonym till ordet utformning i förhållande till lektioner. Denna användning av begreppet kommer från Kempe och Wests (2010) avhandling.

2. Bakgrund

Bakgrunden börjar med att belysa styrdokumentet och vilka riktlinjer de skapar för sångpedagogen. Detta sker för att tydliggöra vilka kursplaner undersökningen syftar till och betona vikten av läroplaner. Sedan följer en beskrivning över hur läroplaner har förändrats historiskt vilket avser att ge en bild av hur de framväxta traditionerna påverkar dagens musikundervisning och då även sångundervisning. Vidare visas hur pedagoger kan påverka elevens utveckling genom att belysa olika teorier inom pedagogik i allmänhet och musikundervisning i synnerhet.

2.1 Styrdokument

Sångpedagogerna på gymnasiet har kursplaner och läroplaner att tillgå för att utforma undervisningen. Detta är riktlinjer som de ska följa för att skapa en så likvärdig utbildning som möjligt på alla skolor i landet och för att hålla en viss kunskapsnivå på utbildningarna. Det finns en läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) som gäller årskurs 1-9 och en läroplan för de frivilliga skolformerna som gymnasiet (Lpf 94). Det jag tar upp nu i läroplanerna och kursplanerna är det som är relevant för mitt syfte och som jag anser är extra intressant.

I Lpf 94 står det bland annat att utbildningen ska vara likvärdig för alla och "[...]anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (Lpf 94, s.4). De skriver vidare att varje elev i gymnasiet också ska bli medveten om att nya kunskaper och insikter är en förutsättning för personlig utveckling. Detta ska ge eleverna en positiv syn på lärande och därmed stärka deras tro på sig själv. Vissa riktlinjer för lärarna att följa är t.ex.:

Läraren skall:

- utgå från den enskilde elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande
 - stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära
- organisera arbetet så att eleven
- utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
 - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar

(Lpf 94, s.11)

I Lpf 94 berörs också skollagen (1 kap. 2 och 9 §§) som säger att alla som jobbar i skolan ska verka för demokratiska arbetsformer vilket innebär för eleverna att även de ska ta ansvar för, planera och genomföra sina studier. De ska också ha inflytande när det kommer till att utforma lektionerna och bestämma innehåll. Även inom detta finns det riktlinjer för läraren:

Läraren skall:

- se till att alla elever oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen,

- planera undervisningen tillsammans med eleverna,
- låta eleverna pröva olika arbetsätt och arbetsformer,
- tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen

(Lpf 94, s.14)

De skriver vidare i Lpf 94 att den enskilda skolan ska sträva mot att vara flexibla och samarbeta med andra skolor och hemmen för att främja utveckling. Skolan måste vara aktiv för att hänga med.

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. För att en skola ska utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder. (Lpf 94, s.7)

På skolverkets hemsida finns det kursplaner för Instrument/Sång nivå 1-3 med mål för kursen och betygskriterier. **På nivå 1** står det bland annat att kursen ska ge *grundläggande* kunskaper om sångrösten, övning, not- och gehörsspel, röstens fysiologi och grundläggande principer för interpretation. **På nivå 2** står det bland annat att kursen ska ge *fördjupade* kunskaper om sångrösten och hur den kan användas i skapande arbete, samt fördjupade kunskaper i sångens uttrycksmöjligheter och förmågan att lyssna på och analysera eget musicerande. **På nivå 3** ska eleven bland annat få fördjupade kunskaper i sångröstens möjligheter till *eget skapande*. Eleven ska uppmuntras till att arbeta mer självständigt och kursen ska vidareutveckla elevens kunskaper om stil och musikalisk kommunikationsförmåga och stimulera till personligt uttryck. Det ska även ingå kunskap om instuderingsmetodik, koncentration och uthållighet i arbetet med svårare verk och musikstycken. Skolverket (2000, min kursivering).

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs i Instrument/Sång enligt Skolverket (2000).

Nivå 1:

Eleven skall

- kunna musicera på en grundläggande nivå
- kunna instudera enkla musikstycken
- känna till grundprinciper för gehörssång/spel och improvisation
- känna till instrumentets konstruktion och röstens fysiologi.

Nivå 2:

Eleven skall

- kunna instudera, förstå och uttolka en notbild samt en gehörs- eller improvisationsuppgift
- kunna en repertoar i olika stilar eller genrer med adekvat interpretation
- kunna spela eller sjunga för åhörare
- kunna spela eller sjunga ett stycke a prima vista.

Nivå 3:

Eleven skall

- ha en repertoar från olika stilar eller genrer och kunna stilistiskt medvetet framföra ett stycke
- kunna använda sig av instrumentets eller röstens uttrycksmöjligheter
- kunna föra musikaliska resonemang
- kunna spela eller sjunga för åhörare i skilda musikaliska sammanhang.

I Skolverkets rapport (2004) berörs bytet till Lpo 94 från tidigare Lgr 80 och hur det påverkade musikundervisningen. När det gäller kursplanen står följande:

Framförallt präglades kursplanen i musik av en bred och allsidig syn på kunskaper i musik, och i likhet med andra ämnen, med möjligheter för lärare och elever att formulera egna lokala undervisningsmål, innehåll och arbetsformer utifrån sina intressen, förutsättningar och inriktningar. (Skolverket, 2004, s.92)

År 2000 reviderades kursplanen i musik för att hänga med i utvecklingen av skola och samhälle, vilket bland annat innebar att kursplanens mål- och betygskriterier anpassades. Musikämnets roll och funktion blev tydligare och fokus lades på musicerande och skapande, där grunden var att spela tillsammans. Det lyftes också fram vilken kraft musiken har i att utveckla elevens personlighet. (ibid.).

2.2 Tidigare forskning och teorier

I kommande avsnitt redogörs forskning inom ämnet läroplaner och vilken roll musikleäraren/sångpedagogen och eleven spelar i utformningen av de lokala kursplanerna. Bakgrunden beskriver vidare hur sångundervisning har sett ut historiskt för att ge en bild av vad som påverkar sångpedagoger idag. Undersökningen i denna uppsats är inriktad på gymnasienivå, men eftersom det inte finns något skrivet om sångpedagoger på gymnasiet så kommer Sandbergs forskning att utgöra grunden i denna litteraturstudie. Sandberg har gedigen bakgrund inom ämnet musik och läroplaner vilket är ovanligt i tidigare forskning.

2.2.1 Läroplansforskning

Ralf Sandberg har i sin doktorsavhandling ”Musikundervisningens yttre villkor och inre liv” (1996) undersökt hur musikundervisningen ser ut i grundskolan. Han undersöker bland annat hur lärare tolkar målen för musikundervisningen och om läroplanens intentioner förverkligas i samspel med skolans kultur- och arbetsmiljö. Han uppmärksammar också graden av innehåll och mening som lärare och elever ger till lektionerna utöver kursplanerna och hur de möts av de historiskt givna och framväxta traditionerna. Han formulerar specifika begrepp för att tolka och förstå vad musik och musikaliskt lärande betyder för unga människor och deras personliga utveckling i detta föränderliga samhälle.

Musikämnet har över de senaste läroplanerna delvis ändrat karaktär från att tidigare ha varit präglad av en metodiserad skolmusiktradition till att vara mer påverkad av samhällets musikliv och ungdomarnas musikaliska föreställningar, intressen och behov. (Skolverket, 2004, s.90)

Sandberg (1996) tar upp i sin avhandling hur läroplaner har förändrats historiskt i samspel med samhället. När samhället förändras, förändras också skolan. Till att börja med så uppkom behovet av en skola när det skapades arbeten utanför det egna hemmet. Ting, kunskaper, erfarenheter och värden var tvungna att representeras på ett annat sätt än genom att lära sig kunskaperna där de kom att användas. Då uppkom ett behov av pedagogiska texter, och ting och processer måste benämnas språkligt och representeras i bilder och texter. Det blev då nödvändigt att ordna speciella institutioner för uppfostran och undervisning, alltså en skola med läroplaner.

”Tanken är att läroplaner kodifierar en viss uppfattning om utbildningens mål och innehåll.” (Sandberg, 1996, s.67). Enligt Sandberg så återspeglar också läroplanen det offentliga samspelet om skola och utbildning. Det finns enligt Lundgren (1979), som Sandberg (1996) refererar till, vissa grundläggande principer bakom varje läroplan för hur skolans verksamhet ska bedrivas. Vilka mål, vilket innehåll och vilka undervisningsmetoder som ska tillämpas. Dessa principer kan sammanfattas i begreppet läroplanskod. Detta begrepp kan förklara analytiskt hur utbildningen har formats rent historiskt och filosofiskt i ett visst samhälle, i en viss historisk tid. Lundgren (ibid.) har gjort sina analyser utifrån fem läroplanskoder: den klassiska, den realistiska, den moraliska, den rationella och den ”dolda” läroplanen. Sandberg (1996) utgår från Lundgrens läroplanskoder i utbildningshistorien men med inriktning på vilken betydelse de har haft på musikundervisningens inriktning och innehåll. ”Siktet är inställt på att skapa en förståelseram för att reflektera över hur mål och innehåll organiseras för musiken i dagens skolutveckling.” (Sandberg, 1996, s.71).

Den klassiska läroplanskoden börjar i det antika Grekland omkring 600-400 f.Kr fram till och med 1600-talet. Utbildningen var i det klassiska samhället inriktad på att träna intellektet och

bringa etisk fostran. Matematik, litteratur och musik var betydande karaktärsdanare. Musikundervisningen placerades främst inom kloster och katedralskolor i Europa och då utvecklades viktiga musikläromedel, metodböcker och även notsystemet. Notsystemet blev betydande för att sprida religiösa budskap och under 1400-1500 talet blev sångare och instrumentalister viktiga för att ge hovet och adeln dess prakt och glans. Detta skapade ett behov av musikundervisning. Det som var bildningsidealerna då var att vara tillbakablickande mot det förflutna och de var också beroende av samhällsposition och börd. Musiken hade en given roll i läroplaner och utbildningsprogram och de låg under samma bildningsideal.

Den realistiska läroplanskoden ligger mellan 1500-1700 talet då samhället förändrades i och med naturvetenskapernas utveckling och därmed följde också sociala förändringar. Arbetsfördelningen ökade och utbildningssystemet blev mer uppdelat. Utbildningen formades för att möta de nya kraven på kvalifikation och teoretiskt yrkesförberett kunnande. Musiken, litteraturen och konsten fick en ny kultiverad och esteticerad syn och med det utvecklades notutgivning och fler musicerar hemma. Inom musikundervisningen växer en traditionell musikpedagogik fram och läroplanerna blir mer och mer uppdelade och specialiserade.

Den moraliska läroplanskoden började i läroplaner redan under 1600-talet och utvecklades sedan starkt allteftersom det obligatoriska skolsystemet och folkskolan växte fram. Statsmakterna ville befästa sin nationella och ideologiska ställning, som låg centralt i den lutherska tros- och moraluppfattningen. Detta ledde till att musikundervisningen dominerades av fosterländska och religiösa sånger. Musikundervisningen bidrog alltså till att socialisera till en gemensam värdegrund i samhället. Denna skolmusiktradition som växte fram var förankrad i läroplaner, sångböcker och undervisningsformer ända till mitten av 1900-talet.

Den rationella läroplanskoden utvecklades från 1900-talets början. Utbildningen formades efter samhället som blev alltmer industriellt och fokuserat på ekonomisk tillväxt, individualism, pragmatism och rationalism. Detta hade sitt fotfäste i USA. Efter andra världskriget växte den ekonomiska, sociala och kulturella expansionen i samhället och Sverige utvecklade en allmän grundskola. Vi tog efter USA i 1962 års läroplan där vi utgick ifrån läroplansteoretiska tankar så som aktivitetspedagogik, projektarbetsformer, dialogpedagogik, etc. Inom musikundervisningen gick det dock inte lika framåt utan det var då en skolmusiktradition som härstammade i folkskolans repertoar. När sedan fonogramtekniken och den massmediespridda musiken fick ett genombrott under 50-60 talet blev skolmusiken och fritidsmusiken skilda åt. I läroplanerna representerades främst musikens fostrande roll genom folk- och konstmusikaliska ideal samtidigt som 1969 års läroplan till en del inriktade sig mot samhället.

Den "dolda" läroplanskoden som började under 1970-talet har sin förankring i en period då ekonomin stagnerade vilket ledde till en åtstramning och omgestaltning av utbildningen. Utbildningarnas resurser började ifrågasättas och det uppstod ett behov av att utvärdera skolans effektivitet och måluppfyllelse. Utbildningens mål, innehåll och arbetsformer blev influerat av en allmän liberal och pluralistisk inställning vilket ledde till att det blev väldigt mycket innehåll, "stofffrängsel", i läroplanerna. Musikundervisningen var inte specialiserad utan var istället inriktad på individens personliga behov. Läroplanerna för musik 1969 och 1980 hade en innehållslig ökning mot skapande aktiviteter och var öppna mot världen och samhället, men eftersom de eftersträvade så mycket i mål, innehåll och arbetsformer så tenderade musikundervisningen att bli uppsplittrad och traditionslös. (Sandberg, 1996).

Det framtida kunskaps- och informationssamhället förändrar också villkoren för skolutvecklingen och det senare läroplanstänkandet har fått begreppet *en kommunikativ*

läroplanskod av Ödman (1995). Sandberg (1996) reflekterar över detta begrepp. Han menar att den kommunikativa läroplanskoden kan förknippas med övergången till ett kunskaps- och informationssamhälle in mot 2000-talet. Han tror att omvandlingen till detta nya samhälle sannolikt medför stora förändringar i relationen skola-samhälle i hela västvärlden. Det är en utveckling som innebär ett samhälle som kommunicerar mer internationellt medan det lokalt bildas uppdelningar i mindre regioner, geografiska avstånd över världen minskar medan de kulturella skillnaderna blir mer tydliga. "Huvudtendensen är en ökad decentralisering, marknadsanpassning och mål- och resultatstyrning av skolan." (Sandberg, 1996, s.70). Lärar- och elevrollerna förändras också efter nya demokrati- och auktoritetsförhållanden. Synen på vad som är nödvändig kunskap förändras och vem som har kontroll över informations- och kunskapsförmedlingen. Skolan får konkurrens som informations- och kunskapsförmedlare eftersom utbudet och tillgängligheten av information har ökat. Den traditionella klassrumsundervisningen förändras också till att mer utnyttja den nya informationstekniken och sökandet efter kunskap, vilket kommer att kräva mer kommunikativ kompetens av lärarna. Informationsteknikens möjligheter och barns och ungdomars nära kontakt med en dynamisk musikvärld förändrar också musikundervisningen.

Man kan förvänta sig att det nya styrsystemet i en mål och resultatstyrd skola samt förändrade konkurrensbetingelser mellan skolor, gör att stora variationer uppträder vad gäller lokala mål, innehåll och genomförande av musikundervisningen på olika skolor. (Skolverket, 2004, s. 90)

Skolverket skriver att i och med Lpo 94 fick den enskilde läraren en lång rad möjligheter att bedriva sin undervisning på. Lärare och elever får välja själva hur de vill arbeta utifrån sin situation, fast det finns vissa centralt angivna mål och betygskriterier. Läraren kan utgå från det som passar "[...]elevernas önskemål (och skolans ekonomi...) såväl som lärarens egen personlighet, ideologi och speciella kunskapsprofil." (Skolverket, 2004, s. 111).

2.2.2 Sångpedagogik då och nu

Sångundervisning har förändrats med tiden. Förr var det bara elever som var blivande solister, som redan hade en "vacker" röst, som hade råd med de dyra lektionerna och hade ett utseende som lämpade sig för en scen som sökte sångundervisning. Sångpedagogerna tog bara emot elever som kunde göra karriär och förbättra sångpedagogens status. Numera är det för alla som är intresserade och läraren måste kunna ta emot sångare av alla kategorier och inom många olika delar av samhället som barn och pensionärer, andra lärare, präster, skådespelare, musikstudierande, m.m. (Moberg & Ugglå, 1976).

Moberg och Ugglå (1976) skriver att sång och sångundervisning är en del, en medlem, av en större musikinstrumentfamilj men sång har vissa skillnader som man måste vara medveten om. De skriver vad som är speciellt med rösten som instrument och vad som blir den pedagogiska konsekvensen. Detta redovisas i en tabell. En bokstav i röstinstrument-kolumnen motsvarar en pedagogisk konsekvens med samma bokstav (Moberg & Ugglå, 1976, s.7).

Röstinstrumentet:

- a) Är medfött och följer alltid med oss
- b) Är inte utbytbar
- c) Är mycket personligt, individuellt utformat
- d) Är beroende av fysisk och psykisk kondition
- e) Har ingen given tonhöjd
- f) Syns inte
- g) Byggs upp kontinuerligt
- h) Kan förmedla text OCH musik

Pedagogiska konsekvenser:

- a) Miljön påverkar rösten hela livet, medvetet och omedvetet
- b) Behöver instrumentvård, förebyggande röstvård och kontinuerlig kontroll
- c) Den medvetna träningen skall syfta till att utveckla det personliga, inte till att forma rösten efter en enda mall – pedagogens
- d) I röstutbildningen ingår avspänningsövningar, konditionsträning är väsentlig
- e) Måste beaktas vid notläsningsträningen
- f) Kan inte helt kontrolleras med ögat, upplevs mera med örat, muskelminnet
- g) Man behöver inte nödvändigtvis ha en "bra" röst när man börjar studierna
- h) I studierna måste ingå text, lyrik, dramatik, språk

Författarna anser att pedagogens roll är att hjälpa eleverna till att upptäcka vad som är deras möjligheter och även ge dem mod att våga vidga sina känslomässiga uttryck. De listar tre övergripande mål som sångundervisning kan ha: Sociala, psykologiskt-emotionella och konstnärliga. De två första målen behöver inte ha att göra med resultatet av sången, men det tredje målet bör vara med på alla nivåer av sångträningen. De tycker vidare att sångpedagogen kan ge eleven en ide om vad som kan ingå i undervisningen och sedan låta eleven berätta vad som är viktigt för dem. Sedan kan man diskutera och tillsammans komma överens om vad som bör ingå. Läraren ska självklart planera för lektionerna, men de får en annan karaktär om läraren är följsam och lyssnar på eleverna. Det kan ta ett tag för eleverna att lära sig att analysera sig själv, men med en öppen lärare får de möjlighet till det.

En bra lärare måste också ständigt ompröva sina värderingar, speciellt om denne är fast i ett undervisningsmönster som den själv har upplevt när den studerade musik och numer tycker att det är "det enda rätta". Om läraren idag inte är flexibel, nyfiken och entusiastisk för sin undervisning kan den inte möta de nya krav som kommer från eleverna (Moberg & Uggla, 1976).

2.2.3 Sammanfattning

I denna del visades förändringen inom läroplanerna historiskt och hur de har påverkats av samhällets utveckling. Denna översikt skapar en ram för att bättre förstå hur mål och innehåll organiseras i musikundervisningen i dagens skola. Historiken sträcker sig från 600 f.Kr till dagens läroplaner.

Utvecklingen som visas är i stora drag att musikundervisningen och läroplanerna har gått från att höra till kloster och katedralskolor till framväxten av en folkskola med en traditionell musikpedagogik. Detta höll i sig till mitten av 1900-talet. Läroplanerna i musik började egentligen inte ändras förrän 1969 då musikundervisningen blev inriktad på individens personliga behov och läroplanerna var mer öppna för världen runtomkring. Eftersom så mycket eftersträvades i mål, innehåll och arbetsformer så tenderade musikundervisningen dock att bli uppsplittrad och traditionslös.

Idag fortsätter läroplanerna att förändras. Informationsteknikens möjligheter och elevers nära kontakt med en dynamisk musikvärld förändrar musikundervisningen. I och med Lpo 94 får den enskilde läraren många möjligheter att bedriva sin undervisning på utifrån dem själva och eleverna, fast med en grund i vissa centralt angivna mål och betygskriterier.

Även sångundervisningen har förändrats. Förr inriktades sånglektioner till elever som var blivande solister, numera är sång till för alla. Författarna Moberg och Ugglå (1976) var tidiga med att uppmärksamma hur äldre traditioner påverkar sångundervisningen och påpekar bland annat att läraren måste vara flexibel, nyfiken och entusiastisk för att kunna möta de nya krav som kommer från eleverna.

2.3 Pedagogiska processer

I detta avsnitt lyfts några forskare fram inom lärandedesign som visar på hur musiklektörer ser på undervisning och hur de förhåller sig till eleven. Detta leder till att visa hur sättet att se på undervisning påverkar elevens inflytande över lektionerna och kursmålen. Vidare tas det upp vilken praktisk påverkan och vilken betydelse det skrivna ordet har på musikundervisningen.

Enligt Colnerud och Granström (2002) kan en lärare eller ett lärarlag vara mer professionell eller mer amatörmässig. De anser att det finns två olika typer av lärare eller två begrepp som beskriver dessa, en teori de har tagit från Keddie (1984). Den ena är ”*educationist*” och den andra ”*teacher*”. En lärare kan handla impulsivt (styrt av slumpen), vanemässigt (anpassar sig inte till nya omständigheter) eller reflekterande (problemlösande och hänsynstagande till tidigare erfarenheter och kreativa idéer). *Educationist* anses vara mer professionell och höra till den reflekterande läraren, och *teacher* är mer amatörmässig och handlar mer impulsivt och vanemässigt.

Begreppen *educationist* och *teacher* är tänkt att visa hur lärare utformar sin lärarroll och förmedlar eleverna kunskaper och färdigheter. *Teacher* är *kunskapsförmedlare* där kunskapen är utgångspunkten och *educationist* är *kunskapsfostrare* där kunskapen är viktig men eleven är utgångspunkten (Colnerud & Granström, 2002, s.55). De skriver vidare att en lärare eller ett lärarlag kan ha inslag av båda begreppen vid olika tillfällen och i olika situationer, men att det lutar mer åt ett eller annat håll.

För att tydligare visa skillnader mellan de olika begreppen har författarna gjort en tabell (Colnerud & Granström, 2002, s.55):

Tabell 1. *Skillnaden mellan educationism och teacherism, fritt efter Keddie (1984.)*

| Educationism | Teacherism |
|--|---|
| Lärare diskuterar verksamheten som den <i>borde</i> vara. | Man diskuterar verksamheten som den <i>är</i> . |
| Den enskilde eleven är utgångspunkt för verksamheten. | "Normaleleven" är utgångspunkt för verksamheten. |
| Elevernas framsteg ses som en funktion av motivation, förmåga och social bakgrund i samspel med läraren. | Undervisning ses som en funktion av lärarprestation. |
| Särbehandling och nivå-gruppering ses som ett sätt att sänka motivationen hos lågpresterade elever. | Särbehandling och nivågruppering ses som ett sätt att låta var och en arbeta i sin egen takt. |
| Skolans uppgift anses vara att förena elever i gemensamma upplevelser. | Individuella belöningar ses som viktiga för inläringen. |
| Det är viktigt att hinna med eleverna. | Det är viktigt att hinna med kurserna. |

Gullö (2010) tar upp olika teorier i sin avhandling, bland annat en från Biggs & Tang (2007) som har skrivit att det huvudsakligen finns tre olika sätt att se på undervisning i den högre utbildningen. Nummer 1) är att lägga fokus på studenten, vem de är och om de är duktiga eller inte. Detta sätt präglas av förmedling av kunskap och information och av att värdera studenterna. Nummer 2) är att lägga fokus på läraren, men det kan leda till för mycket fokus på undervisningsmetoder och läraren kan ensam få allt ansvar för undervisningen och lärandet. Nummer 3) har fokus på vad studenten gör och hur den förhåller sig till undervisningen. Läraren får en stödjande roll. Detta sätt att se på undervisning är det som Biggs & Tang förespråkar.

Centrala frågor för lärare som fokuserar på studenternas lärande är för det första att reflektera vad det innebär för studenterna att förstå det kunskapsinnehåll som beskrivs i kurs- och läroplaner och som utgör de lärandemål som studenterna ska nå. För det andra krävs att lärarna funderar över vad för slags undervisning som krävs för att studenterna ska nå de uppsatta målen. (Gullö, 2010, s.40).

Sandberg (1996) menar att musiklärare i grundskolan oftast använder material under lektionerna som de har skapat själva och som utgår från elevernas intressen och önskemål. Läroplaner och lokala arbetsplaner är mindre viktiga i planeringssammanhanget än det material som utgår från eleverna. Han skriver vidare att läroplanen är det centrala dokumentet, "det nav kring vilket undervisningen organiseras" (Sandberg, 1996, s.195), men från hans perspektiv så är det inte en given styrande funktion. Sandberg fortsätter med att peka på problemen att tolka läroplanerna. En förklaring han har är att de skrivs inom det han kallar

”formuleringsarenan” där målen bestäms av politiska och ideologiska överenskommelser, vilket medför att de är diffust formulerade. Sedan kommer läroplanen till ”realiseringsarenan” där den ska tolkas och realiserats av musiklärarna. Där påverkas tolkningen av lärarnas egen musikaliska kompetens och intresse för ämnet. Sandberg påpekar att läroplanen är en utgångspunkt för undervisningen, men undervisningens inriktning och genomförande styrs främst av andra faktorer.

Läroplanens mål eller den lokala arbetsplanen verkar vara till föga hjälp som utgångspunkt för lärarens utvärdering. Lärare skapar istället egna kriterier som utgår från den egna kompetensen eller erfarenheten. (Sandberg, 1996, s.184).

Sandberg (1996) utvecklar några preliminära analys- och tolkningsbegrepp för att förstå lärarens val av mål, innehåll och arbetsformer i samband med deras undervisning i musik. Det har han gjort genom att intervjua musiklärare i olika nivåer och skolor och sedan tolka deras svar och skapa olika kategorier utifrån vad lärarna betonar som det viktigaste med deras undervisning. Med det vill han visa hur deras ämnessyn och intention påverkar musikundervisningen och på vilken grund de omsätter läroplanens mål till deras egna intentioner. Han understryker dock att lärarnas utsagor som han bygger analysen på inte återspeglar hur musikundervisningen faktiskt är utformad utan bara ger en bild av de föreställningar som lärarna har och vad de tänker sig uppnå med deras undervisning. Han har delat upp utsagorna i fyra huvudkategorier: (A)*Personlig och social utveckling*, (B)*bestående värden och ideal*, (C)*musikaliska kunskaper och färdigheter* och (D)*musikalisk kommunikation och upplevelse*.

Lärarna som hamnar i kategorin *Personlig och social utveckling* tycker att huvudsyftet med undervisningen är att musiken stärker elevernas självförtroende och självkänsla genom att ge positiva upplevelser tillsammans. De tycker också att musiken främjar en social samvaro där eleverna kan utvecklas och att även ”svaga” elever kan känna att de duger. Vidare betonas glädjen i musicerandet, att eleverna känner sig fria och att de vågar spela och sjunga inför varandra. Gemensamma musikaktiviteter är bra för att träna perceptionen, koncentrationen, självdisciplinen och kroppsuppfattningen, tycker lärarna. Enligt dem är också musik till hjälp och nytta genom att befästa kunskaper även i andra ämnen. Sandberg skriver att musikundervisningen blir individinriktad och den används som ett medel för att nå mer personlighetsinriktade mål.

Vissa lärare betonar och lägger störst vikt vid att musiken ska bevara och förstärka *Bestående värden och ideal*. Lärarna vill föra det musikaliska kulturarvet vidare, bevara vissa musiktraditioner och ge alternativ till dagens populär- och fritidskultur. Det tycker lärarna ska ske genom att de lär eleverna den svenska visskatten, psalmer och äldre sånger och också lära dem att uppskatta till exempel klassisk musik. Sandberg skriver att de strävar efter att ge positiva och glädjefyllda upplevelser med musik, men de vill också stimulera eleverna att tränga djupare in i musiken. ”Genom ett väl avvägt musikaliskt urval skall eleverna kunna lära sig att avgöra vad som är god musik och vad som enligt lärarens uppfattning anses vara skräpkultur.” (Sandberg, 1996, s.90). Musikundervisningen i denna kategori har en given repertoar och musiken används som ett medel till att nå mer traditionsinriktade mål.

Ett antal lärare i studien anser att musikundervisningens uppgift är att ge eleverna en allmänbildning i musik och de vill inspirera dem till att aktivt fortsätta musicera även utanför skolan. De lägger alltså tonvikten på *Musikaliska kunskaper och färdigheter*. De tycker att puls, takt, rytm, melodi samt teoretiska kunskaper och kännedom om olika instrument är de

grundläggande kunskaper och erfarenheter som olika musikaktiviteter ger. De vill att eleverna ska träna gehöret, fördjupa sitt musiklyssnande, lära sig om olika sorters musik och få en grundrepertoar av musik från olika länder. De tycker att musikundervisningens uppgift är mer ämnesinriktad med betoning på gemensamma musikaktiviteter som sång, spel och dans, samt lyssnande på musik där musiken är ett mål i sig. Eleverna stimuleras också till att skapa sin egen musik.

Musikalisk kommunikation och upplevelser är tyngdpunkten för ett antal lärare. I denna kategori kan musiken ses som ett mål i sig som skall stimulera elevernas musikintresse. Musikundervisningen ska ge upplevelser och erfarenheter så att eleverna kan orientera sig i den musikaliska mångfalden och få förståelse för olika slags musik. De ska kunna uttrycka sig och kommunicera med musik, både som konsument och som utövare. Musiken ska vara ett uttrycksmedel och ge eleverna positiva och intresseväckande upplevelser. Man kan säga att undervisningen är mer samhällsinriktad genom att repertoar och aktiviteter använder sig av material från det mediala musikutbudet och den aktuella barn- och ungdomskulturen utanför skolan. Lärarna ser musiken som en del av kulturen och som en motpol till andra ämnen i skolan som är mer teoretiska (Sandberg, 1996).

”Skola Musik Förändring” (Hähnel, Sandberg & Ödman, 1996) är en debattbok om Lpo 94 och kursplanen i musik. I denna har Rune Fredriksson en artikel som heter ”Det skrivna ordets betydelse för musikundervisningens utveckling”. Där diskuterar han bland annat hur svårt det är att formulera sig som musiklärare när vi ska tolka de centrala läroplanerna och skriva lokala kursplaner. Han tror att musiklärare har svårare än andra lärare att formulera sig i ord i kursplanerna. Han menar att vi enligt tradition är praktiker och att vi inte är vana att tvingas reflektera över vår undervisning. Han funderar på om det finns likheter med att komponera musik, att vi anser att det handlar om vår integritet och att det är något privat. I och med det behöver vi extra tid och lugn och ro för att tillsammans, musiklärarna som jobbar ihop, komma fram till passande texter.

Fredriksson tar med i sin artikel att en tolkning av en text, som läroplanerna, kan varieras från skola till skola och från lärare till lärare. ”...vi bär med oss erfarenheter som visar sig i vår förförståelse av världen.” (Hähnel, Sandberg & Ödman, 1996, s.79). När vi som musiklärare sedan skriver kursplaner ska vi göra oss förstådda för flera olika läsare med olika bakgrund, ex. andra lärare, elever och föräldrar. ”Är då de centrala texterna tillräckligt tydliga? Jag svarar otvetydigt nej på den frågan.” (Hähnel, Sandberg & Ödman, 1996, s.81). Sedan fortsätter Fredriksson med att förklara att precisionen i texterna är för låg, men att det kanske är meningen. Det öppnar upp för möjligheter i de lokala frirummen att tolka texterna efter de rådande musiklärarna och skapa egna.

Alexandersson (1998) skriver (i en rapport från skolverket tillsammans med andra författare) även han om vikten av att kunna formulera sig och att kunna skapa en dialog. Detta kräver gemensamma begrepp. Dialogerna i skolan om läroplaner och kursplaner ska vara en kollektiv aktivitet som kräver ett gemensamt språk för att kunna samtala om avsikter och innebörder.

Saknas förmågan att kunna formulera sig kommer knappast den lokala skolplanen eller skolans egna arbetsplaner få någon större betydelse för den pedagogiska verksamheten. (Alexandersson, 1998, s.13-14)

Alexandersson skriver vidare om vikten av att reflektera som lärare och lärarlag och hålla en dialog när det kommer till läro- och kursplaner. Han menar att den lokala arbetsplanen aldrig

kan funka som ett ”tekniskt styrinstrument” (en statisk och linjär beskrivning över vad som skall genomföras i skolan) för att han tycker att det mer är ett medel till att hålla en dialog än ett mål för undervisning. Han förespråkar ett reflekterat arbetssätt där alla lärare tillsammans ställer frågor om och analyserar den egna verksamheten. Han vill att lärare ska handla mera medvetet och reflektera över de egna handlingarna för att realisera medvetna mål. Detta innebär:

[...] ha en vilja att bestämma mål, en vilja till att överföra målen till undervisning genom att välja ut och samordna medel för att nå målen samt en vilja till att försöka uppnå de mål man har ställt upp för sig. (Alexandersson, 1998, s.12)

2.3.1 Design av undervisningen för elevens lärande och utveckling

Lena Boström (1998) hävdar i boken *Från undervisning till lärande* att alla människor lär sig på ett unikt sätt. Om läraren utgår från elevernas individuella inlärningsstilar så utgår den från deras styrkor och bygger lärandet på dem. Det skapar en positiv attityd till skolan och till lärande. Genom att lärarna är medvetna om de olika inlärningsstilarna och gör eleverna medvetna om deras eget unika sätt så kan man komma åt en nyckel till att lättare ta till sig all kunskap och information. Inlärningsstilar är alltså hur man koncentrerar sig, absorberar, bearbetar och bibehåller ny information. De olika stilarna kallas Visuella, Auditiv, Kinestetisk och Taktil (VAKT). *Visuella* elever kommer bäst ihåg det som de sett, iakttagit. Om de är textvisuella kommer de ihåg det de läst och de skriver ofta anteckningar och minneslappar. Anteckningarna är ofta logiskt ordnade. Är de bildvisuella gillar de mer bilder, diagram, kartor, m.m. Dessa elever antecknar gärna med tankekartor, färger och bilder. Man kan också ha en inre visuella förmåga genom att kunna göra bilder i huvudet för att minnas, blunda och ”se” informationen. Om eleven är *auditiv* föredrar den muntliga redovisningar och minns det den hört. Vissa har en mer yttre auditiv förmåga och gillar då att prata och diskutera för att bättre ta till sig kunskapen. Gruppen med *kinestetiska* elever kan ibland indelas i yttre och inre sinnesfaktorer, fast de kan ha båda. De yttre kinestetiska eleverna tänker bättre när de rör på hela kroppen. Det blir roligare och det funkar bäst när de får vara aktiva i projekt och fysiska aktiviteter. Inre kinestetiska elever är väldigt känslomässiga. Huruvida de kan ta emot information eller fatta ett beslut beror på om det ”känns rätt”. De måste alltså trivas med arbetssättet och ha en god relation med läraren. Är eleven *taktil* vill den jobba med händerna. Den jobbar bättre, koncentrerar sig bättre och minns bättre för att händerna är med i inlärningsprocessen eller om de har något att ”pilla med” när de lyssnar. Taktila elever är som kinestetikerna i relationer och när de lär sig något genom att de bygger det på känslor, men de är mer behärskade och mer finkänslig i sin motorik.

Gullö (2010) har i sin avhandling med en modell som visar hur människor skapar bilder av sig själva genom förväntningar från omgivningen, vilket resulterar att de lär på olika sätt. Den kallas Belenkymodellen och Gullö har i sin avhandling med en uppställning som är bearbetad av Britta Wingård (1998). Gullö skriver att det verkar som att elevers kunskapsutveckling stärks av lärare som har ett förhållningssätt med positiva förväntningar. Om läraren visar att den tror på eleven så kan eleven utveckla en självbild där den själv tar ansvar för sin kunskapsutveckling. Denna modell kan tillämpas både på elever och på pedagogiska ledare men jag kommer att vinkla den mot elever. Det lägsta steget kallas *Silence*: Eleven lär genom upplevelser och handlingar, inte ord. Lyder auktoriteter och har själv svårt för att prata, den

tycker att de egna tankarna inte betyder något för omvärlden. Det andra steget, *Recieved knowledge*: Här lär eleven av auktoriteter. Lyssnar, kommer ihåg och kan återskapa kunskapen. Eleven är duktig på att söka kunskap och kan upprepa den. Tredje steget, *Subjective knowledge*: Eleven talar och utgår från sina egna tankar och känslor. Deras egna åsikter är unika och värdefulla även om de inte stämmer överens med yttre realiteter. De går efter det som känns rätt, därför bör analys undvikas för det kan skada det som känns rätt. Fjärde steget, *Procedural knowledge*: Detta steg innebär att eleven vet att man kan skaffa sig kunskap på flera olika sätt. Olika perspektiv ger fler synvinklar och fler möjligheter att lösa problem. Det medför att eleven samarbetar och strävar efter en genuin dialog där man försöker förstå varandra och utveckla sina egna kompetenser för att lättare uppnå detta. Femte och högsta steget, *Constructed knowledge*: Eleven kombinerar de övriga stegen och vill ha en dialog med andra och sig själv där både tanke och känsla är viktig. Vidare kan eleven i debatt och dialog med andra både vara kritisk men också lyssna empatiskt. Detta lärande sker med självförtroende.

Kempe och West (2010) menar att många upplever att det är svårt att lära sig något på musiklektioner och att det beror på designen av undervisningssituationerna. Dessa bygger nämligen ofta på gamla traditioner som kanske inte alltid är det bästa och mest optimala för lärande. Musiklärare tenderar att undervisa som de själva blivit undervisade. Kempe och West filmade olika lärare som hade olika bakgrund och utbildning och alla möjligheter att utforma lektionerna efter deras egna idéer. Trots detta så syntes både lärare och elever följa ett schema för hur en musiklektion ska vara, nämligen först uppvärmning, sedan genomgång av läxan, sedan en ny läxa. Handlingar och upplevelser formas alltid efter människors tidigare erfarenheter från liknande situationer. Denna utgångspunkt gör det möjligt att förstå varför lärare och elever hade problem med att förklara intentionerna bakom handlingarna i deras studie.

Utbildningen av musiklärare har byggt på en tradering av erfarna lärares personliga uppfattningar om vad som är vad man brukar kalla "best practice", snarare än på vetenskapliga systematiska studier av hur musikaliskt lärande kan organiseras så att fler elever utvecklas optimalt i relation till sina förutsättningar och intressen. (Kempe & West, 2010, s.48).

Alexandersson (1998) har ett förslag till hur lärarna kan utgå från sig själv när de bestämmer målen i läroplanerna:

I en utvecklad form av "reflekterande arbetssätt" tar lärarna själva utgångspunkt i egna kunskaper och erfarenheter, analyserar och värderar olika alternativ i förhållande till läroplanens mål och väljer sedan de som säkrast leder till att elever lär och utvecklas. (Alexandersson, 1998, s.10)

Kempe och West (2010) betonar att det inte handlar om begrepp som talang, begåvning eller förmåga att skapa musik och lära sig musik utan det som påverkar möjligheterna till lärande är just hur lärandesituationerna ser ut. Faktum är att forskning visar att det bara är tre-fyra procent av befolkningen som betecknas som omusikaliska för att de förefaller sakna förmågan att urskilja tonhöjder och/eller rytmer, alltså kan de flesta utvecklas musikaliskt.

De skriver vidare att det som verkar vara mest väsentligt för barns och ungdomars utveckling är att deras musikaliska erfarenheter är positiva, lekfulla, konstruktiva och framförallt frekventa. Musikupplevelserna bör också beröra barnen positivt känslomässigt och de bör spela tillsammans med andra för det visar sig att det påverkar motivationen att lära sig spela. Särskilt tonåringar behöver känna att de kan skapa utan lärarens omedelbara feedback. Kempe och West tycker att musiklejare ska utmana idén av mästaren och lärlingen där mästaren kontinuerligt utvärderar lärlingen. Det är inte positivt för lärandet eller motivationen att ständigt vara helt beroende av någon annan.

De ställer frågorna:

Hur kan undervisning designas så att elever kan lära sig att arbeta självständigt och få göra egna val? Hur hjälper vi de äldre eleverna att få större inflytande över sitt lärande inte bara vad gäller repertoar utan även kring arbetsformerna i undervisningen? (Kempe & West, 2010, s.195).

Scheid (2009) undersöker bland annat i sin avhandling hur musik på gymnasiet påverkar eleverna och han tar också upp musiklejarens roll och hur eleverna i hans forskning ser på lärarna. Generellt, kommer Scheid fram till, så utformar musiklejarna delvis undervisningen utifrån elevernas önskemål och elevernas frihet ökar med åren. Lärarens roll är att stötta eleven och de mest uppskattade lärarna är de som ”ser” eleverna och utgår ifrån deras kunskaper. Lärarna ska också brinna för ämnet, behärska det och ställa krav som är realiserbara.

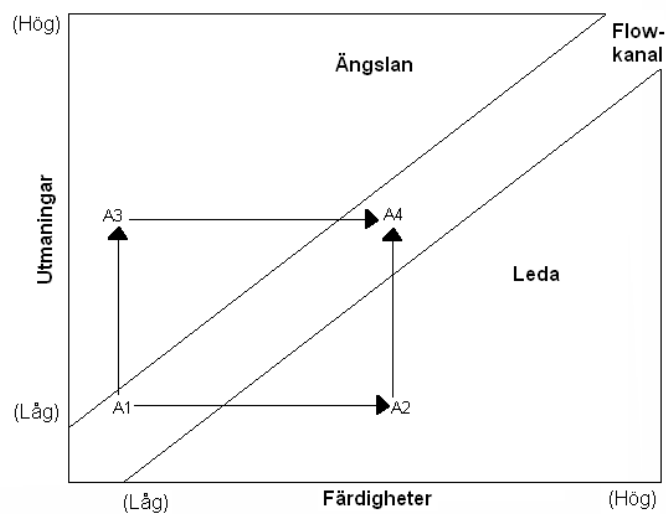
Holmberg (2010) tar upp i sin avhandling att det är ett problem att musikutbildningarna har en alltför intern rekrytering. Det kommer inte in några externa influenser i systemet när utbildningarna fylls av lärare som varit elever i samma system. Det traditionella mästare-lärling idealet motarbetar vetenskapliga förhållningssätt till undervisning och idéer om elevens personliga utveckling. I mästare-lärling metoden är musiken, inte eleven, i fokus. Holmberg tar upp en mikrostudie av Rostvall och West (2001) som menar att instrumentalundervisningens innehåll främst kommer av lärarnas initiativ och mest består av avkodning av notbilder och att reproducera musik utifrån en lärobok. I den studien handlar det mycket om det ojämna maktförhållandet mellan lärare och elever, vilket leder till att undervisningen blir en disciplinering och skolning istället för att den är öppen för elevers behov och önskningar. Holmberg jämför sedan Rostvalls och Wests studie med en annan av Holmberg (2009) där hon kommer fram till att det kan ha skett en förändring under dessa tio år mellan de båda studierna där det nu är möjligt att eleverna har ökat sitt inflytande. Holmberg (2010) skriver sedan i sin diskussion att elevinflytande nu verkar vara en del av lärarnas undervisningsförhållanden.

2.3.2 Flow och elevens behov

Kempe och West (2010) berättar också om att känslan av att lyckas ger motivation att fortsätta. Flow är ett sinnestillstånd som ger känslan av lycka för att det man håller på med ligger precis i fas med ens förmåga och all ens koncentration riktas mot nuet och det man gör och erfar i stunden (Kempe & West, 2010, s.195). Linder och Breinhild Mortensen (2008, s.101) skriver också om flow och dess fördelar. De har listat vad som är centrala gemensamma element för alla som upplever flow:

- Uppgiften/aktiviteten är krävande och fodrar skicklighet
- Koncentration och fokusering
- Inre motivation där aktiviteten blir både ett mål och en belöning
- Ger omedelbar feedback
- Engagemanget är djupt och otvunget
- Ger en känsla av kontroll genom att vår kompetens motsvarar kravet och det är möjligt att utföra uppgiften
- Man upplever ett slags extas genom att höja sig över vardagens realiteter
- Upplevelsen av självet försvinner samtidigt som man tycker sig nå utanför sina gränser
- Tidsuppfattningen försvinner, och timmar känns som minuter därför att man är närvarande i nuet.

De har också en figur som visar förhållandet mellan utmaningar och färdigheter och som skapar en optimal flowkanal (Linder & Breinhild Mortensen, 2008, s.103).



Denna figur visar en lämplig balans mellan krav och kompetens, av Csikszentmihalyi (2007).

Maslows behovstrappa är en teoretisk modell som berättar om individens behov i nuet, motiven bakom mänskligt beteende i allmänhet. Den visar vilka behov som måste uppfyllas för att utvecklas som människa. För att nå nästa trappsteg, nivå, måste alla behov på gällande trappsteg vara tillräckligt tillfredsställda för att man ska bli motiverad att fortsätta.

1. Fysiologiska behov: Föda, sömn och adekvat fysiologisk miljö.

2. Trygghetsbehov: Materiell och känslomässig trygghet, behov av livsåskådning, auktoritet, tro. Kan kopplas ihop med fysiologiska behov.

3. Sociala behov: Gemenskap med andra, tillhörighet till en grupp, vänner och socialt nätverk.

4. Behov av uppskattning och självhävande: Behov av uppskattning såväl från sig själv som från omgivningen, behov av ett visst anseende. Vem är jag, vad kan jag, hur fungerar jag tillsammans med andra?

5. Självförverkligande: Behov av att efter anlag och förutsättningar få utveckla och uttrycka sig själv och ens möjligheter i maximal utsträckning.

(Bengtsson, 1982, s.45; Jerlang, 2008, s.277).

Behovstrappan kan också kallas behovspyramid eller motivations-/behovshierarki.

Bengtsson menar att fysiologiska behov och trygghetsbehov ifråga om materiella saker är ganska lätt att tillfredsställa i Sverige. Känslomässig trygghet kan vara svårare. Att känna gemenskap med någon är också ett starkt behov som behöver bli tillfredsställt, annars kan det leda till missanpassning.

Behovet av uppskattning visar också vårt behov av en fast grundad självrespekt, alltså en stark självkänsla. Självrespekt får vi av att uppskatta oss själva men också genom att få uppskattning av andra. Att *ge* uppskattning är på längre sikt en förutsättning för att *få* det själv. En bra självkänsla är alltså ett krav för att kunna komma vidare i Maslows behovstrappa och utveckla sin individ. Till slut vill man som människa förverkliga sig själv när de tidigare behoven blivit tillfredsställda. Detta är speciellt en viktig drivkraft i kreativ och kulturellt inriktad verksamhet som t.ex. musikundervisning.

Olika behov och motiv kan vara olika viktiga för varje individ. För vissa personer präglas deras beteende av att tillfredsställa fysiologiska behov (ex. hunger, törst), medan andra är helt fokuserade på behov som säkerhet, prestation eller kontakt med andra människor. Maslow menade att alla människor kan förverkliga sig själv, men att det gällde den "friska människan" (Jerlang, 2008, s.282). En stark dominans av ett eller flera av de lägre liggande behoven anser Maslow kommer från ett neurotiskt tillstånd. Jerlang (2008) och Bengtsson (1982).

2.3.3 Sammanfattning

Denna del i litteraturgenomgången visade att det är svårt att tolka och realisera läroplaner och kursplaner. Musiklärare kan också ha problem att formulera sig i de lokala kursplanerna. I mitten av nittiotalet utgick oftast musikundervisningen från material som läraren skapade utifrån elevens önskemål och läraren hade en ganska låg anknytning till kursplanen och läroplanen.

Vidare har lärare olika syn på musikämnet och olika intentioner med musikundervisningen. Det lärarna anser är det viktigaste i musikämnet är vidare det som blir deras fokus och det de vill uppnå. Det läraren anser är det viktigaste påverkar lektionens mål, innehåll och arbetsformer. Den design/utformning av lektionen som läraren skapar påverkar elevens lärande. Det händer att vi undervisar som vi själva blivit undervisade men lärare borde istället använda ett reflekterande arbetssätt och ha eleven som utgångspunkt i undervisningen.

Elever utvecklas och lär sig på olika sätt och de påverkas av förväntningar från omgivningen. Eleverna går att tolka utifrån olika inlärningsstilar (VAKT-modellen) och Belenkymodellen. Genom att förstå eleven kan man bättre utforma undervisningen utifrån dem. Om man beaktar elevens behov och försöker skapa flow i lektionerna så ökar elevens motivation och förmåga till personlig utveckling.

Skolverket (2004) skriver att skolan idag inte har ett färdigt "elevpaket" (s.115) som varje elev ska anpassa sig till utan skolan ska utgå från barnens egna erfarenheter och hjälpa till att förädla dessa. Fokus har skiftat från yrkeskunnighet till idealet att bli en bättre människa.

3. Metod

Nedan beskrivs och förklaras valet av undersökningmetod och undersökningsgrupp. Det tydliggörs också vad forskaren etiskt bör tänka på under kvalitativa intervjuer och det klarläggs hur studien genomfördes. Målet var att besvara syftet och frågeställningarna i denna uppsats.

3.1 Val av undersökningsmetod

Syftet med denna uppsats var att undersöka vad verksamma sångpedagoger har för syn på dagens kursmål i sång på gymnasiet. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas (respondenternas) synvinkel och utveckla mening ur deras erfarenheter, därför kändes det som rätt forskningsmetod att använda med tanke på mitt syfte och mina forskningsfrågor. Min valda intervjuform var kvalitativa intervjuer med en låg grad av standardisering, "[...]dvs. frågorna som intervjuaren ställer ger utrymme för intervjupersonen att svara med egna ord." (Patel & Davidson, 2003, s.78). Till detta tillkom en hög grad av strukturering genom att ställa frågorna i en bestämd ordning till alla respondenter (sångpedagoger i detta fall), med en beredskap på att ställa följdfrågor som inte var bestämda i förväg för att kunna utveckla dialogen i intervjun.

Intervjudeltagarna var verksamma sångpedagoger på gymnasium i Norrbotten, Västernorrland och Västerbotten för att få olika tolkningar av kursmålen. Jag tror att sångpedagoger på samma skola kan undervisa på liknande sätt eftersom de har kommit överens om skolans kursmål inom sång i detta fall. Genom att täcka större område hoppades jag på att få olika syn- och arbetssätt och därmed få större validitet.

Om respondenten berättar om situationer han eller hon har varit med om är förmodligen svaren mer tillförlitliga. De innehåller förhoppningsvis inte bara en åsikt eller en synpunkt utan en berättelse som grundar sig på egen erfarenhet. (Dimenäs, 2007, s.49).

Planen var att följa Dimenäs (2007) rekommendationer för kvalitativa intervjuer. Dessa innebar bland annat att hålla intervjun under en timme på en lugn plats för att undvika trötthet. Vidare ville jag spela in intervjuerna för att kunna gå tillbaka och höra alla svar ordentligt och också för att kunna kontrollera hur jag ställde frågorna och se om jag på något sätt påverkat respondenten. Enligt Dimenäs rekommendationer (2007, s.52) tänkte jag upplysa respondenten i början av intervjun hur upplägget av den såg ut och vad respondentens del innebar. Vidare för att följa dessa rekommendationer var min intention även att upplysa respondenterna om deras rättigheter som t.ex. att de hade rätt att avbryta intervjun och att de hade rätt att lugnt och tyst fundera över sitt svar. I linje med vad Dimenäs förespråkar tänkte jag försöka hålla mig till ämnet för att spara tid men ändå vara genuint intresserad av vad respondenten sade och verkligen lyssna (ibid.).

3.2 Etiska överväganden

När någon genomför en intervju är det viktigt att känna till vilka etiska principer/krav som gäller. Dessa krav är till för att ge respondenten trygghet i hur materialet används och för att vara till hjälp om det skulle uppstå en konflikt. Samma principer/krav ska också vara en vägledning för forskaren och klart visa vad som är dennes ansvar. Inför min studie har jag tagit del av Vetenskapsrådets etiska krav och beaktat dem i min undersökning. Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra allmänna huvudkrav på forskningen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att forskaren ska upplysa respondenten om forskningsuppgiftens syfte, vad respondentens uppgift är, vilka villkor som gäller och att deras medverkan är frivillig. Det ska ges information om allt som kan påverka om respondenten vill medverka eller ej.

Samtyckeskravet innebär att deltagare i undersökningen har rätt att själva bestämma om deras medverkan och forskaren bör skaffa deras samtycke. I vissa fall även från vårdnadshavare. Deltagarna har även rätt att avbryta undersökningen när de vill och skapa egna villkor för deltagandet.

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifterna i undersökningen ska vara konfidentiella och personuppgifterna samt rådata, som inspelade intervjuer, ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Forskaren måste vidta åtgärder för att försvåra för utomstående att identifiera deltagare i undersökningen.

Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in om deltagarna i undersökningen bara får användas för forskningsändamål. Personuppgifterna eller forskningsresultaten får inte heller användas som underlag för beslut eller åtgärder som påverkar individen (respondenten), t.ex. vård, tvångsintagning eller uppsägning (Vetenskapsrådet, 2002).

3.3 Genomförande

Till en början söktes respondenter på flera skolor i Norrland utan att få svar. Tillslut svarade fyra respondenter (tre kvinnor och en man) och de gav sitt medgivande till att medverka i en intervju. Att det blev just tre kvinnor och en man kan tyda på att det är fler kvinnor än män som jobbar som sångpedagoger. Vid denna första kontakt informerades respondenterna om uppsatsens innehåll och vad deras medverkan i studien skulle innebära. Jag var noga med att säga att allt var konfidentiellt. Det informerades också om Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav. När jag träffade respondenterna för intervju förklarade jag hur den skulle gå till och frågade om de hade några funderingar. Alla fyra gav också sitt medgivande till att spela in intervjuerna. Detta för att jag skulle kunna lyssna bättre under själva intervjun och ändå få med allt de sa.

Innan intervjuerna genomfördes gjordes de förberedelser som Patel och Davidson (2003) förespråkar: Intervjufrågorna granskades och bearbetades så att de behandlade mitt syfte och mina frågeställningar, jag var även kritisk i frågornas relevans och formulering. Vidare anpassades frågorna för respondenterna och min intervjuteknik förbereddes.

Fyra intervjuer genomfördes som tog mellan 20-60 min i anspråk. Det skilde mycket mellan respondenternas benägenhet att prata. Vissa svarade enkelt och kortfattat, andra mer utförligt och utsvävande. Intervjuerna genomfördes som planerat med en låg grad av standardisering vilket enligt Patel & Davidson (2003) gav respondenterna möjlighet att ge öppna svar. Frågorna ställdes i samma ordningsföljd till alla. Däremot var inte följdfrågorna strukturerade utan de var spontant påkomna i stunden efter respondenternas svar.

Intervjuerna genomfördes under november och december 2010. En intervju genomfördes via telefon och de andra tre på respondenternas arbetsplats. Respondenterna valde lokal, men jag föreslog att det skulle vara en lugn och tyst plats, vilket det var i tre av fyra fall. Intervjun som genomfördes i en stökigare miljö gick bra ändå och störde varken mig eller respondenten. Allt som sades var dessutom tydligt på inspelningen, därför gjordes inte intervjun om.

3.4 Presentation av respondenter

Nedan följer en kort presentation av respondenterna. Respondenterna beskrivs med fingerade namn. Vidare beskrivs deras delaktighet i utformandet av de lokala kursplanerna på deras skola.

Respondent (1) kallar jag Maria. Hon jobbar på en gymnasieskola som sångpedagog, hon är 33 år. På hennes skola skrev en kollega de lokala kursmålen för ca 14 år sedan utifrån de nationella kursmålen och genom att jämföra med andra skolor längre ner i landet. Det är dessa som Maria utgår från när hon jobbar.

Respondent (2) kallar jag Birgitta. Hon är 56 år och jobbar främst som sångpedagog på ett gymnasium. Hon följer en studieplan för året som hon har varit med och format som utgår från den nationella kursplanen.

Respondent (3) kallar jag Jason. Han är 26 år och jobbar delvis på ett gymnasium som sångpedagog. Trots att han inte jobbar så mycket på gymnasie-nivå är han väldigt insatt i gällande kursmål och har bland annat varit med och reviderat de lokala kursmålen för gymnasiet.

Respondent (4) kallar jag Eva. Hon är 40 år och jobbar som sångpedagog på ett gymnasium. På hennes skola använder de främst den nationella kursplanen men de har också skrivit en liten lokal arbetsplan som innehåller moment som de ska inkludera i undervisningen. Hon är insatt och delaktig i utformandet av kursmålen.

4. Resultat

I den kommande delen presenteras resultatet av intervjuerna. Svaren från de fyra sångpedagogerna tematiserades för att göra det tydligt och läsbart. Rubrikerna vid tematiseringen utgår från respondenternas svar och de anknyts till syftet och frågeställningarna i studien. Under varje rubrik samlas svaren inom gällande område för att visa likheter och skillnader mellan respondenterna. Resultatet följer respondenternas tankar om hur kursplanen används idag till vad som borde förbättras.

4.2 De lokala kursplanerna

I presentationen har jag förklarat kort vad respondenterna haft för delaktighet i utformandet av de lokala kursplanerna och här visas det hur de använder dem.

4.2.1 Hur kursmålen omsätts i praktiken och hur respondenterna planerar

Både Jason och Birgitta har en repertoarlista som innehåller två låtar ur varje genre, utöver kursplanen. Deras elever måste sjunga minst en låt från varje genre för att skapa bredd och det ger en chans att hitta något nytt som eleven tycker om att sjunga. Jason ser till att uppfylla alla mål i kursplanen, men tittar inte så regelbundet på kursplanen för att checka av.

Men mycket som står i den där, det är som ganska självklara grejer som man redan jobbar med; att eleven ska kunna reflektera och analysera över sitt musicerande och sånt, och det är sånt som jag håller på med hela tiden.. å... allt ifrån texttolkning, jamen interpretation, till lite ytligt över hur rösten fungerar, röstens anatomi... Det kommer in naturligt.
- Jason

Maria däremot känner att hon vill bocka av målen i kursplanen. Hon vill känna att hon inte skickar vidare någon elev som inte kan det grundläggande. Hon lägger upp en ungefärlig planering över terminen, var hon skulle vilja hinna i kursplanen, men sen får eleven styra mycket själv också. Hon börjar varje lektion med att fråga eleven vad de ska göra idag och utgår sedan från det. Jason har inte så långsiktig plan för eleven just nu, men det hade varit bra tycker han.

Birgitta börjar med en elevintervju och kollar upp tidigare kunskap, intressen, mål, önskningsar, osv. hos eleven. Sedan planerar hon efter det och väljer ut av de obligatoriska låtarna. Hennes terminsplanering är att följa studieplanen/kursmålen och elevens önskemål.

Eva planerar långsiktigt i Nivå 1 främst för att där har kursplanen konkreta moment som ska komma med i sångkurserna. Ordningen i hur momenten kommer beror däremot på eleven. För övrigt så planerar hon ibland mycket inför lektionerna, ibland inte alls och ibland förändras allt under lektionens gång. Hennes planering är flexibel för att ge plats för elevens spontana önskemål och behov. På hennes skola ska varje sångelev hinna med minst nivå 1 och nivå 2. De har satt uttänkta genrer för varje termin men deras lokala arbetsplan är samma för alla nivåer. Eva och hennes sångpedagog-kollegor känner att de prioriterar momenten så olika vilket kan vara ett problem. Ibland byter eleverna lärare för att få olika infallsvinklar och för att prova på olika genrer. Eva kommenterar att det ofta är ens egna problem och AHA-upplevelser som man lär ut och kanske utgår från. Både Eva och Birgitta säger att det som mest blir planerat är repertoar, att ta fram den, att plankta låtarna och att lära sig att kompa .

4.2.2 Att anpassa kursmålen efter eleverna

Eva anpassar kursmålen efter eleverna individuellt, inte genom att plocka bort saker från kursplanerna utan genom att anpassa nivåerna på övningarna och låtarna m.m. Maria följer elevernas egen utveckling och hon känner ganska mycket frihet i kursplanen. Jason jobbar också utifrån elevens nivå och behov, och det står till och med i målen menar han! Han anpassar kursmålen så mycket han kan efter eleven eftersom vissa är snabbare eller långsammare, och vissa har mer i bagaget, osv. Birgitta känner också att hon kan följa elevens personliga utveckling och att hon anpassar kursmålen individuellt. ”Det måste man.” (Birgitta). Hon planerar alltid efter eleven och håller utvärderingar.

4.2.3 Elevens delaktighet och inflytande

Alla respondenter håller med om att eleven har stort inflytande över lektionerna och att det blir mer och mer för vilken nivå och vilket år de går. I årskurs tre har de mest inflytande. Alla respondenterna låter eleverna vara delaktiga i lektionerna genom att de lyssnar på deras viljor och eleverna är bland annat delaktiga i valet av repertoar. Eva säger att eleven har inflytande för att det sker en individuell diskussion och det kan komma frågor och önskemål som hon följer upp på lektionen. Det kan vara spontant men det är viktigt, tycker hon. Även Maria går efter elevernas specifika krav som kommer upp på lektionerna men hon har inte upplevt att eleverna vill styra väldigt mycket eller att de tycker att hennes upplägg är fel.

När man går gymnasiet... Man kan faktiskt inte så mycket även fast man är ganska duktig på att sjunga. Alltså man har inte dom hära baskunskaperna ändå kanske. [...] och då är det ju ganska bra att ha någon som kan det. –Maria

Birgitta känner att det är lite jobbigt att plankta alla låtar som eleverna väljer, för det är mycket ”dagssländor” som hon inte själv lyssnar på och det tar mycket tid. Men samtidigt säger hon att elevinflytande är det som gäller nu och ”ska man hänga med så får man bjuda till litegrann.”

Jason har själv upplevt i sin utbildning att hans lärare inte är där för hans skull utan att Jason är där för lärarens skull, därav tycker han att det är otroligt viktigt att lyssna på vad eleven vill, samtidigt som man måste följa kursplanen. ”Har eleverna viljor att göra olika saker då ska man ju gå på det för ja tycker det ska ju ändå va... musik ska ju va kul.” (Jason).

4.3 Det viktigaste

Här ville jag veta vad respondenterna lägger fokus på under sånglektionerna, vad de tycker är viktigt att tänka på och hur strikt de ser på kursmålen.

4.3.1 Fokus under lektionerna

Maria försöker alltid få med att eleverna får sjunga och skapa musik på lektionerna så att de inte bara gör övningar eller pratar genom hela lektionen. Birgitta känner samma sak och att allt som dom jobbar med på lektionerna ska vara motiverat för att elevernas lektioner är så korta.

(...) då är det jätteviktigt att dom... att övningarna är... motiverade så att man känner att det här det... det här jobbet gör jag för den här sången eller för den här genren eller... vad det är man håller på med. -Birgitta

Maria känner också att det beror på eleven vad fokus på lektionen hamnar på, det beror på elevens behov i stunden, men hon vill att eleven ska få självförtroende. Eva har lätt för att lägga mycket fokus på lektionerna på rösten och Cathrine Sadolins olika sångtekniker. Det brukar också handla om stilkänsla inom de olika genrerna, röstteknik och interpretation.

Jason vill få ut så mycket som möjligt av varje lektion. Han ställer medvetet mycket frågor för att han tidigt vill få igång ett tänk hos eleven så att de lär sig att analysera sången och instrumentet (sin röst). Det är en viktig dialog mellan läraren och eleven så att eleven blir mer självständig. Han tycker också att det är A och O att ha en bra relation med eleven så att alla ska tycka att det är kul att komma till honom så att eleven kan växa musikaliskt och som person.

4.3.2 Vad är viktigast – eleven eller kursmålen?

Maria känner att eleven är viktigast, men hon ser ingen konflikt mellan eleven och kursmålen. Eva säger också kraftfullt att eleven är viktigast. Hon tänker inte på betyg eller kursmålen under lektionerna utan kör ibland mer "sjok" med alla elever samtidigt för att få med alla moment som ingår i kursmålen.

Jason säger att eleven är såklart viktigast, fast mål är bra att ha, det motiverar och han vill såklart att eleven i alla fall blir godkänd i kursen. Det kan vara väldigt bra att sätta mål tillsammans med eleven. "Det är ju klyschigt att säga att 'Mål är bra att ha', men det kanske det är också." (-Jason).

Birgitta utgår från eleven och tycker det är viktigast.

Man måste känna efter vad dom klarar av och vad dom längtar efter, tycker jag... Det är det viktigaste och sen så måste jag försöka få in nånting som verkligen bygger under tiden som vi gör det. – Birgitta

Men hon tycker också att eleven och kursmålen ska jobba tillsammans.

Mitt jobb är att... att... entusiasmera min elev till att vilja jobba med kursmålen. Jag tror att det är viktigt. Men, naturligtvis, man måste ju

lyssna. Jag tror inte att vi har en chans i världen att hålla på med det här om vi inte lyssnar på våra arbetsgivare. - Birgitta

4.4 Respondenternas tankar om dagens kursmål

Här visas vad respondenterna tycker och tänker om dagens kursmål inom sång och vad de möjligtvis skulle vilja ändra.

4.4.1 Vad anser de om dagens kursmål?

Eva anser att dagens kursmål är ”flummiga” och inkonsekvent skrivna. Hon säger att det är stora skillnader nationellt på olika skolor för att allt är relativt och då utgår undervisningen från lärarna som jobbar där. Det blir ingen rättssäkerhet på skolorna. Hon tycker också att det är för få betygssteg och resultatet blir att de svaga får G och då blir betyget G som ett straff.

Jason tycker att deras lokala repertoarlista gör att alla ska in i en mall vilket skapar en jämförelse mellan eleverna som han inte gillar, samtidigt som han tycker det är bra att de får prova på lite av varje. Om de nationella kursmålen säger han att det står ju en massa fina saker men att det ska tolkas och omsättas i praktiken. ”Ett ord kan betyda en sak för mig och en helt annan sak för dig.” (-Jason). Även inom de nationella målen finns det rum för tolkning.

Birgitta tycker att kursmålen känns bra och att hon kan ändra till exempel inom repertoarlistan med de obligatoriska låtarna om det inte stämmer. Maria känner inte heller att hon behöver ha några ändringar i kursmålen, men hon tycker att eleverna har för lite tid.

4.4.2 Förslag till ändringar

Både Birgitta och Eva önskar att de kunde ha gemensamma sånglektioner, alltså ha sånglektion med flera elever samtidigt som en workshop. Eva önskar också att kursmålen skulle vara mer ”spikade” och inte så flummiga. Hon vill också ha fler betygssteg med tydliga beskrivningar på vad som krävs inom varje moment och steg och hon tycker att det vore en bra ide att ha teoretiska prov inom sångteknik.

Jason skulle helst slopa betygen eller bara ha Godkänd eller Underkänd. Han känner att han inte har rätt att bedöma det som är konstnärligt, utan han ska helst bara vara en hjälprea för eleven och ge ”verktyg” till eleven om sång.

Maria trivs med kursmålen. ”Nä, jag skulle inte behöva ändra nånting. Alltså, å jag tror att det har å göra med att jag känner mig inte bunden av dom.” (- Maria). Fast hon skulle vilja kunna ändra tiden som eleverna har till sånglektionerna och att det skulle vara mer flexibelt. Ibland vill hon kunna ”pausa” sången en tid under terminen och ha mer sång någon annan gång för att bättre kunna följa elevernas övriga skolämnen och schema.

4.5 Sammanfattning

I denna del sammanfattas respondenternas utsagor för att tydliggöra och lyfta fram de viktigaste punkterna i resultatet.

4.5.1 De lokala kursmålen

Det varierar i hur kursplanen används av respondenterna och hur den styr planeringen för varje elev. Några tittar inte så regelbundet i kursplanen och andra vill planera för att kunna boka av de olika målen i kursplanen. Gemensamt för respondenterna är att de lägger upp en ungefärlig planering över terminen men att sedan också låta eleven påverka och styra innehållet och upplägget av lektionen.

Alla respondenter anpassar kursmålen efter eleverna och följer deras utveckling. Eleverna är delaktiga i planeringen av innehållet och upplägget av lektionerna. Deras inflytande över lektionerna ökar ju högre nivå de är på. Elevinflytande anses vara viktigt, men de praktiska konsekvenserna som följer med det i förberedelserna av lektionerna kan vara arbetskrävande.

4.5.2 Det viktigaste

Det som respondenterna främst lägger fokus på varierar dem emellan, men det som nämns är:

- Att eleverna får sjunga och skapa musik
- Att eleven ska få självförtroende
- Att läraren har en bra dialog och relation med eleven
- Att alla moment under lektionen är motiverade
- Att få ut så mycket som möjligt av varje lektion
- Stilkänsla inom olika genrer, sångteknik och interpretation.

När respondenterna svarar på om eleven eller kursmålen är viktigast svarar alla att eleven är viktigast, men mål är bra att ha och kursmålen ska uppfyllas. Eleven och kursmålen kan med lärarens hjälp samverka och det behöver inte vara någon konflikt.

4.5.3 Respondenternas tankar om dagens kursmål

Det finns önskemål inom respondent-gruppen att strukturera upp kursmålen och göra dem tydliga för att få större rättssäkerhet på skolorna, dels för att det kan bli sådana skillnader i tolkningen och omsättningen i praktiken av målen. Samtidigt känner sig några tillfreds med målen och tycker att de har den frihet de behöver för att det ska fungera.

Det råder delade meningar om hur betygssystemet ska se ut och det varierar från att bara ha Godkänt eller Underkänt till att utöka betygsstegen och tydliggöra vad som krävs för varje moment och steg. Andra saker som efterfrågas inom sångundervisning är:

- Gemensamma sånglektioner
- Teoretiska prov
- Mer tid

5. Diskussion

Denna del av uppsatsen innefattar en diskussion om de metoder som använts och om resultaten av denna undersökning. Vidare förs också en diskussion om undersökningens tillförlitlighet. Avslutningsvis ges en sammanfattning av studien. Därefter tar jag upp pedagogiska implikationer på mitt kommande yrke och ger förslag till vidare forskning inom detta ämne.

5.1 Metoddiskussion

Detta avsnitt koncentreras på den valda metoden, vad den har tillfört studien och vad denna metod saknar. Det nämns också vad andra metoder kunde ha tillfört som kunde ha berikat resultatet. Detta kompletteras med kopplingar till metodlitteratur.

Syftet med denna studie var att undersöka verksamma sångpedagogers syn på dagens kursmål i sång på gymnasiet. Jag var också intresserad av att veta hur kursmålen omsätts i praktiken och vilket inflytande eleverna har över lektionerna. Tanken var att undersöka detta från respondenternas synvinkel. Patel och Davidson (2003) skriver att en kvantitativ bearbetning används om det man vill undersöka går att beskriva i form av mängd av något och en kvalitativ bearbetning används när man vill undersöka arten eller karaktären hos ett fenomen och låta respondenten svara med egna ord genom till exempel en intervju (Patel och Davidson, 2003). Förutsättningen och det första forskaren måste veta för att göra en kvalitativ intervju är enligt Dimenäs (2007) att klargöra syftet med undersökningen. Syftet och forskningsfrågorna var hela tiden navet i min undersökning och genom hela genomförandet, vilket jag anser visas i mitt resultat. Valet av en kvalitativ intervju stämde bra med undersökningens karaktär och gav mig möjligheten att få ett varierat resultat trots att min studie är ganska liten.

I och med att jag använde mig av en låg grad av standardisering, som Patel och Davidson (2003) beskriver som det vanligaste, fick jag respondenternas svar med egna ord och de hade utrymme att tolka frågorna utifrån sin egen erfarenhet. Jag eftersträvade en hög grad av strukturering för att lättare kunna bearbeta svaren från respondenterna ”/.../ju mer strukturerad intervjusituation, desto lättare blir det senare att strukturera intervjun teoretiskt under analysen.” (Kvale och Brinkmann, 2009, s.147). Mina följdfrågor var däremot inte bestämda i förväg utan utgick från respondenterna i syfte att utvinna ett mer utförligt svar eller för att lättare föra dialogen framåt i enlighet med Dimenäs (2007). Ibland gick samtalen lite utanför ämnet men det kändes ändå viktigt att försöka få så mycket information som möjligt från respondenterna.

Svaren från respondenterna varierade i längd och utläggning och hur mycket de reflekterade runt ämnet. Hade alla svarat lika utförligt hade jag kanske fått ett bredare resultat, men det kan jag inte veta. Däremot känner jag att alla svarade ärligt och alla gav ett svar på varje fråga.

Intervjufrågorna kändes lämpliga, lätta att förstå och jag hade också bearbetat dem med min handledare. Respondenterna tolkade ibland frågorna lite olika, men gav sin personliga syn på ämnet och i enlighet med Dimenäs (2007) försökte jag att inte rätta dem till min synvinkel. Dimenäs påpekar att det är viktigt att intervjuaren inte har svaren i förväg. Istället bör denne utföra intervjun med inställningen att respondentens svar innehåller innebörden i det undersökta begreppet (Dimenäs, 2007).

Patel och Davidson (2003) skriver att man bör undvika ledande frågor, långa frågor, negationer och svåra ord. Detta tycker jag att jag lyckades bra med. Det var dock svårt ibland att inte ställa ledande frågor när respondenten bad mig att utveckla frågan. Patel och Davidson (2003) skriver vidare att det är viktigt att visa ett genuint intresse och förståelse för respondenten genom att lyssna och vara medveten om sitt eget kroppsspråk, vilket även Dimenäs (2007) påpekar är det viktigaste för den som intervjuar. Kroppsspråket har betydelse när det gäller att motivera respondenten och försöka motverka att denne intar en försvarsattityd (Dimenäs, 2007). Jag tycker att jag visade ett genuint intresse, men jag är inte van vid intervjusituationer och kan därför ha verkat lite stel och förvirrad ibland. En intervju genomfördes via telefon och det var lite svårare när jag inte kunde se hur respondenten reagerade på mina frågor. Jag var också ganska distraherad av all teknik runtomkring själva inspelningen vilket resulterade i att jag hade svårt att vara koncentrerad och lyssna tillräckligt på respondenten. Tack vare att intervjun spelades in kände jag inte att den behövde göras om. Respondenten gav genomtänkta svar och jag anser att situationen med telefonintervju inte påverkade resultatet.

Alla intervjuer spelades in i enlighet med Patel och Davidson (2003) och det var till väldigt stor hjälp, både under själva intervjun och under bearbetningen av materialet.

Urvalet bland mina respondenter fungerade bra och var tillräckligt blandat i ålder. Vidare anser jag också att könsfördelningen speglar hur det nationellt förhåller sig eftersom kvinnor dominerar bland sångpedagoger i Sverige. Jag är också nöjd med spridningen i Norrland, men hade det funnits mer tid skulle jag ha intervjuat fler personer och även utökat undersökningen till att gälla över hela landet.

Triangulering är ett begrepp som Patel och Davidson (2003) använder som innebär att man vid datainsamlingen kan tillämpa flera olika metoder, till exempel intervjuer, observationer och enkäter. Detta för att ge ett större underlag för analys och en fylligare bild av resultatet. Hade jag haft mer tid och större erfarenhet av att genomföra en vetenskaplig studie är detta något jag hade använt mig av för att ge mitt arbete större validitet. En enkät hade kunnat utöka mitt resultat till exempel genom att mäta vad respondenterna tycker om kursplanerna i musik på en skala från 1-5. Jag hade då kunnat nå många fler sångpedagoger för att stärka mitt resultat efter de kvalitativa intervjuerna. Jag hade också kunnat få en yttlig bild av hur sångeleverna uppfattar undervisningen genom en enkät. Genom att använda mig av observation hade jag själv kunnat se och inte bara fått berättat för mig av respondenterna hur det går till i deras undervisning och därmed kunnat styrka deras uttalanden. Jag hade också möjligtvis kunnat se sådant de inte var villiga att berätta. Patel och Davidson (ibid.) skriver om observationsmetoden:

Till skillnad från intervju och enkät är vi inte beroende av att individerna har en tydlig minnesbild som de dessutom ska kunna vidarebefordra så att vi uppfattar den rätt. (s.88).

Patel och Davidson (ibid) skriver vidare att observationsmetoden ofta inte används på grund av tidsbrist vilket stämde i mitt fall.

5.2 Bearbetning och analys

I detta avsnitt visas det hur all data som låg till grund för resultatet har bearbetats och analyserats och även de olika steg som ledde fram till det. Detta styrks genom hänvisningar till metodlitteratur inom ämnet.

Till att börja med genomfördes en litteraturstudie för att visa på forskning och söka kunskap inom ämnet. Litteraturen gav en bra grund inför intervjustudien och gav den nödvändiga informationen för att genomföra studien på ett tillförlitligt sätt. Själva genomförandet av intervjuerna har beskrivits tidigare i uppsatsen.

När transkriptionerna genomfördes lyssnade jag noga igenom intervjuerna och koncentrerade mig främst på det som hade direkt betydelse för syftet och frågeställningarna som Dimenäs (2007) säger är ett sätt att spara såväl energi som tid till resten av arbetet. Jag använde mig sedan av meningskoncentration som enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär att respondenternas svar dras samman till kortare och mer koncisa formuleringar som fortfarande innehåller huvudinnebörden av det som sagts. Mina transkriptioner svarar mot studiens syfte och forskningsfrågor och jag var noga med att behålla det respondenterna sa vare sig det var för eller emot själva ämnet eller frågan vi pratade om för att inte manipulera resultatet, något som Dimenäs (2007) påpekar är viktigt.

I enlighet med Kvale och Brinkmann (2009) använde jag mig av meningskodning när jag gick igenom transkriptionerna. Detta innebar att jag markerade vilka svar som var liknande respektive avvikande. Sedan användes kategorisering enligt Kvale och Brinkmann (2009) där meningen i långa intervjuer reduceras till några få enkla kategorier. Kategorierna växte fram under analysens gång, hämtade från intervjupersonernas eget språk. Kvale och Brinkmann (2009) anser vidare att detta ger en överblick som kan underlätta jämförelser där man hittar likheter och skillnader mellan utsagorna. För att strukturera upp och sortera respondenternas svar och vidare kategorisera upp dem i tydliga rubriker gjorde jag en mindmap med viktiga punkter som kommit upp och som respondenterna berört under transkriptionerna. Dessa punkter delades upp i rubriker och skapade teman. Mindmapen hjälpte mig att se vad som var relevant och skedde i avsikt att texten och rubrikerna skulle vara lättlästa och logiskt ordnade. Sedan ordnade jag in respondenternas svar under gällande rubrik för att tydliggöra skillnaderna och likheterna respondenterna emellan. Lämpliga citat togs ut ifrån intervjuerna med hänsyn till citatens innebörd samt lämplig fördelning av respondenterna. Jag använde mig sedan av meningstolkning i linje med Kvale och Brinkmann (2009) för att färdigställa resultatet.

Kvale och Brinkmann (2009) skriver också att jag som forskare ska spela djävulens advokat inför mina egna resultat. Detta innebär att ha en kritisk syn på min undersökning och ha noggranna kontroller för att motverka selektiv perception och snedvriden tolkning. Under databearbetningen lyssnade jag därför regelbundet på inspelningarna för att se till att jag höll mig till respondenternas utsagor, att jag inte missat något och att jag fick korrekta citat.

5.3 Validitet och reliabilitet

I detta avsnitt visas det hur giltigheten och tillförlitligheten har säkerställts i studien, om jag har undersökt det jag utsatte mig att göra och om resultatet är trovärdigt.

Patel och Davidson (2003) skriver att varje forskningsprocess är unik, trots det så går det att försöka säkerställa validiteten (giltigheten) genom att vara medveten om problem som kan

uppstå vid insamlandet av information, vid analysen och vid hur resultatet redovisas. Kvale och Brinkmann (2009) menar att validitet har kommit att gälla om en metod undersöker vad den påstås undersöka. Patel och Davidson skriver att validitet och reliabilitet är två begrepp som blir väldigt sammanflätade i kvalitativa studier, så mycket att begreppet reliabilitet sällan används och begreppet validitet får en bredare innebörd (2003, s. 103). Vidare tar de upp att validiteten gällande datainsamlingen är beroende på om jag lyckades skaffa underlag för att göra en tillräcklig tolkning av respondenternas livsvärld. Jag är medveten om att min undersökning är ganska liten och jag hade behövt mer intervjuer med respondenterna och med fler sångpedagoger för att få en större validitet. Jag vet inte heller hur respondenternas livsvärld förhåller sig till majoriteten av sångpedagoger i Sverige, men jag är nöjd med resultatet jag fick i förhållande till undersökningens storlek.

Patel och Davidson (2003) skriver vidare att förutsättningen för god reliabilitet (tillförlitlighet) är att intervjuaren är tränad så att den upptäcker felvärden som kan uppstå. Jag är inte en tränad intervjuare så det kan finnas felvärden jag inte upptäckt, men jag följde författarnas rekommendationer och ”lagrade” verkligheten genom att göra inspelningar av intervjuerna. Då kunde jag ta ”verkligheten” i repris så många gånger jag behövde för att vara säker på att jag uppfattat allt korrekt.

Gällande transkriptionerna så skriver Patel och Davidson (2003) att det ofta sker en mer eller mindre medveten påverkan på underlaget för analysen. Jag har försökt att inte lägga in mina åsikter eller mitt eget talspråk utan hålla mig till det jag uppfattade vara respondenternas åsikter utan att döma dem och jag försökte skriva ner citat som sades med pauser och grammatiska fel.

”En god kvalitativ analys kännetecknas av att ha en god inre logik där olika delar kan relateras till en meningsfull helhet.” (Patel och Davidson, 2003, s. 105). Jag eftersträvade medvetet en god logik i analysen och i resultatet för att få ett lättläst och lättförståeligt material. Författarna (ibid.) skriver också att jag som forskare kan bryta ut sekvenser av frågor och svar från olika intervjuer och sammanföra dessa för att understödja en tolkning, vilket jag gjorde utan att tappa särarten ur varje intervju. Jag tyckte också att jag fick en god balans mellan kommenterande text och citat från respondenterna i resultatet så att läsarna av denna uppsats själv kan bedöma om resultatet är trovärdigt.

5.4 Resultatdiskussion

Inledningsvis i detta avsnitt beaktas vad respondenterna anser vara det viktigaste inom sångundervisningen och detta kopplas till styrdokument och tidigare forskning och teorier. Sedan övergår jag till att diskutera resultaten med utgångspunkt i de frågeställningar jag ställde i början av min studie. Frågeställningarna utgör rubrikerna. Sedan visar jag hur den tidigare forskningen som jag tar upp i bakgrunden har hjälpt mig att tolka och förstå mitt resultat. Detta kompletteras med egna reflektioner.

När respondenterna svarar på om eleven eller kursmålen är viktigast svarar alla att eleven är viktigast. De hävdar dock att mål är bra att ha och att kursmålen ska uppfyllas. Eleven och kursmålen kan med lärarens hjälp samverka och det behöver inte vara någon konflikt. Nedan visar jag hur respondenternas punkter har en motsvarighet i styrdokumentet och litteraturen.

- **Att eleverna får sjunga och skapa musik**

Skolverket (2004) framlägger att efter år 2000 lades fokus i musikämnet på musicerande och skapande där grunden var att spela tillsammans. Moberg och Ugglå (1976) påpekar att

sångpedagogen bör ha ett konstnärligt mål med alla nivåer av sångträningen vilket innebär att eleven hela tiden ska ha fokus på att skapa musik.

- **Att eleven ska få självförtroende**

Läraren skall stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära. (Lpf 94, s. 11). En bra självkänsla och självförtroende är vidare ett krav för att komma vidare i Maslows behovstrappa och för sångpedagogen att hjälpa sin elev att utvecklas.

- **Att läraren har en bra dialog och relation med eleven**

Bland annat har Skollagen som riktlinjer att läraren skall planera och utvärdera undervisningen tillsammans med eleverna (oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion, funktionshinder, sexuell läggning eller social bakgrund) vilket kräver en bra dialog och respekt mellan läraren och eleven. För övrigt krävs det en bra dialog för att läraren ska veta vad eleven vill med sin sång och för att eleven ska förstå vad som krävs inom varje nivå i kursplanen. I Lpf 94 står det att varje elev på gymnasiet ska bli medveten om att nya kunskaper och insikter är en förutsättning för personlig utveckling. Moberg och Ugglå (1976) skriver att sångundervisning också har sociala och psykologiskt-emotionella delar i undervisningen, dels för att just sång är ett så personligt instrument, vilket grundar sig på en bra relation med eleven.

- **Att alla moment under lektionen är motiverade**
- **Att få ut så mycket som möjligt av varje lektion**

De två övre punkterna kan kopplas ihop till en punkt, att verkligen utnyttja varje lektionstillfälle. Enligt Skolverket (2004) har lärare och elever möjligheten att formulera egna lokala undervisningsmål, innehåll och arbetsformer utifrån sina intressen, förutsättningar och inriktningar. Detta ger dem då möjligheten att få ut så mycket som möjligt av varje lektion och göra varje moment motiverade utifrån elevens behov.

- **Stilkänsla inom olika genrer, sångteknik och interpretation**

Enligt Skolverkets (2000) kursplaner i sång ska eleven kunna en repertoar i olika stilar eller genrer med adekvat interpretation. Eleven ska också känna till instrumentets konstruktion och röstens fysiologi, detta är en grund för att kunna förstå och utveckla sin sångteknik. På nivå 3 ska eleven kunna använda sig av röstens uttrycksmöjligheter vilket då visar på en utvecklad sångteknik.

5.4.1 Vad anser verksamma sångpedagoger om nuvarande kursmål?

Inom respondentgruppen finns det en vilja att utveckla och förbättra dagens kursmål inom sång för att få en större användbarhet i det praktiska arbetet. Nu upplevs kursplanerna inkonsekventa och svåra att tolka. Om de lokala kursplanerna är genomtänkta och gemensamt konstruerade av sångpedagogerna kan de alla genomgående utföra ett bättre arbete. Några förslag på moment att inkludera är teoretiska prov och gemensamma sånglektioner. Som en motsats till detta så kommenterar två respondenter att de känner sig nöjda och fria med de gällande kursplanerna. Det de föreslår som ändring är att få mer tid till ämnet.

Läroplanen (Lpf 94) används inte alltid som en given styrande funktion enligt Sandberg (1996) och kursplaner utvecklas med läroplanen som grund. Min undersökning visar att både läroplaner och kursplaner är svåra att tolka och respondenterna önskar mer strukturerade kursplaner. Kanske går det att se ett samband mellan svårtolkade kursplaner och att de inte alltid är den styrande faktorn i undervisningen?

Sandberg (1996) menar att musiklärare oftast använder egenskapat material som utgår från elevernas intressen och önskemål och att undervisningen organiseras kring läroplanen, men det är inte den som styr. Detta är inte egentligen något oväntat genom att Skolverket (2004) skriver att Lpo 94 gav lärarna och eleverna möjligheten att välja hur de vill arbeta, fast det finns vissa centralt angivna mål och betygskriterier. Detta visar sig stämma i verkligheten också genom att respondenterna arbetar olika men alla ser till att eleven kan uppfylla de satta målen. De utgår från eleven och sina egna kunskaper och preferenser när de planerar och ser sedan till på deras individuella sätt att alla moment i kursplanen har kommit med. Det är som respondenten Birgitta säger om eleverna och undervisningen:

Man måste känna efter vad dom klarar av och vad dom längtar efter, tycker jag... Det är det viktigaste och sen så måste jag försöka få in nånting som verkligen bygger under tiden som vi gör det. – Birgitta

Vidare så blir det konsekvenser av att lärarna har stora valmöjligheter i hur de vill utforma undervisningen och hur skolorna tolkar och använder kursplanerna. Skolverket (2004, s.90) skriver:

Man kan förvänta sig att det nya styrsystemet i en mål och resultatstyrd skola samt förändrade konkurrensbetingelser mellan skolor, gör att stora variationer uppträder vad gäller lokala mål, innehåll och genomförande av musikundervisningen på olika skolor.

Detta bekräftar respondenten Eva genom att hon kommenterar att det är stora skillnader nationellt på olika skolor. Hon menar att allt är relativt och det påverkar undervisningen för den utgår från lärarna som jobbar på respektive skola. Hon tycker att detta är negativt och att det påverkar rättssäkerheten på skolorna. Detta visar på vikten av en väl utformad och tydlig nationell kursplan som kan bli en hjälp och ge riktlinjer för lärarna trots att de jobbar individuellt.

Sandberg (1996) förklarar tolkningsproblematiken med att målen bestäms och formuleras genom politiska och ideologiska överenskommelser vilket gör dem diffust formulerade (formuleringsarenan). Vidare ska de tolkas av lärare och användas i det dagliga arbetet på skolorna, vilket han kallar realiseringsarenan. Respondenterna anser att de nationella kursplanerna är ”flummiga” (-Eva) och inkonsekvent skrivna och de påpekar hur tolkningen av kursplanerna påverkar undervisningen. ”Ett ord kan betyda en sak för mig och en helt annan sak för dig” (-Jason). Detta bekräftar Sandbergs (1996) teori om formuleringsarenan och realiseringsarenan. Vidare skriver Sandberg att tolkningen påverkas av lärarnas egen musikaliska kompetens och intresse för ämnet.

Min undersökning visar stora skillnader mellan de olika lokala kursmålen på respondenternas skolor. En skola har inte förändrat kursmålen på 14 år, en annan skola reviderar de utförliga kursmålen med jämna mellanrum för att hålla dem ”up to date”, medan en tredje skola i stort sett inte har lokala kursmål utan utgår från de nationella. Den tredje skolans egna mål/moment/tankar som skrivits ner är inte tydliga nog och kollegorna är oense om hur de ska tolkas. Därför tror jag att det Alexandersson (1998) skriver är av stor vikt:

Saknas förmågan att kunna formulera sig kommer knappast den lokala skolplanen eller skolans egna arbetsplaner få någon större betydelse för den pedagogiska verksamheten. (Alexandersson, 1998 , s.13-14)

Rune Fredriksson tar också upp i en debattbok (Hähnel & Sandberg & Ödman, 1996) att just musiklekläreare har extra svårt att tolka och formulera sig i kursplanerna för att vi inte är vana att reflektera över vår undervisning. Alexandersson (1998) betonar vidare vikten av att reflektera som lärare och lärarlag och hålla en dialog om kursmålen för att handla mera medvetet och för att kunna realisera medvetna, av lärarna uppsatta, mål. Även Lpf 94 påpekar att lärarna tillsammans bör försöka utveckla skolan: "För att en skola ska utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder." (Lpf 94, s.7).

5.4.2 Hur omsätts kursmålen i praktiken?

Enligt min studie varierar det i hur kursplanen används av sångpedagoger och hur den styr planeringen för varje elev. Gemensamt är dock att de lägger upp en skissartad planering över terminen i förhållande till kursplanen och sedan låter eleven påverka och styra innehållet och upplägget av lektionen.

Varje gymnasieskola har sitt eget sätt att använda läroplanerna och de nationella kursplanerna i sång. Sångpedagogerna på varje enskild skola utformar och använder lokala kursmål på varierande sätt som bl.a beskrivs i resultatet i min studie. Sångpedagogernas egen bakgrund påverkar deras lokala kursmål. Detta förklaras av Kempe och West (2010) som har teorier om hur undervisningen bör designas. De hävdar att vi tenderar att undervisa som vi själva blivit undervisade, men att det är mer utvecklande för eleven om vi organiserar lärandesituationerna så att de utgår från elevens förutsättningar och intressen. Vidare anser respondenten Eva att det ofta är egna problem och AHA-upplevelser som man utgår från när man undervisar. Detta kan dock vara en tillgång om man följer Alexanderssons (1998) råd och utgår från ett reflekterande arbetssätt där lärarna tar "/.../ utgångspunkt i egna kunskaper och erfarenheter, analyserar och värderar olika alternativ i förhållande till läroplanens mål och väljer sedan de som säkrast leder till att elever lär och utvecklas." (Alexandersson, 1998, s.10).

Om vi undervisar som vi själva blivit undervisade kan man anta att många av de gamla traditionerna har förts vidare genom generationerna. För att ge en bild av hur historien kan ha påverkat dagens sångpedagoger lyfter jag upp de läroplanskoder som Sandberg (1996) beskriver.

I den klassiska läroplanskoden som Sandberg (1996) tar upp bildades musikundervisningen för att skapa instrumentaler för hovet. Dessa var utvalda utifrån samhällsposition och börd. Moberg och Ugglå (1976) tar upp att just sångundervisning var för de som hade råd med undervisningen och hade en framtid inom musiken. Sandberg (1996) fortsätter med den realistiska läroplanskoden, den moraliska läroplanskoden och den rationella läroplanskoden där musikundervisningen utvecklas med samhället och det tillslut bildas en folkskola där musikundervisningen bygger på fosterländska och religiösa sånger. Under 1970 – talet i den "dolda" läroplanskoden började musikundervisningen vara mer inriktad på individens personliga behov vilket ledde till att musikundervisningen tenderade att bli uppsplittrad och traditionslös. Nu befinner vi oss inom en kommunikativ läroplanskod som enligt Sandberg (1996) visar på en ökad decentralisering, marknadsanpassning och mål- och resultatstyrning av skolan. Lärar- och elevrollerna har förändrats och även synen på vad som är nödvändig

kunskap och vem som har kontroll över lektionens innehåll. Enligt min undersökning styr eleverna idag väldigt mycket över lektionens innehåll som läroplanskoden antyder, trots att det kan kännas som en extra arbetsbörda.

Undervisningen formas i högre grad efter eleverna än efter vad läraren vill. Trots det så är det fortfarande läraren som leder och som har den kunskap som krävs för elevens utveckling, vilket visas med respondenten Marias uttalande:

När man går gymnasiet... Man kan faktiskt inte så mycket även fast man är ganska duktig på att sjunga. Alltså man har inte dom hära baskunskaperna ändå kanske. [...] och då är det ju ganska bra att ha någon som kan det. –Maria

Min undersökning visar att respondenterna försöker hålla kvar vid vissa traditioner genom att låta eleverna utforska och lära sig exempelvis klassisk musik och gamla svenska visor genom en fast repertoarlista. Samtidigt så utvecklas och förnyas sångundervisningen konstant med nya sångtekniker och genrer, genom krav från samhället och eleverna. Moberg och Ugglå (1976) var medvetna om detta redan 1976 och påpekar att sångläraren måste vara flexibel, nyfiken och entusiastisk för sin undervisning för att kunna möta upp dessa krav. Respondenten Eva följer utvecklingen och lägger nu mycket fokus i sin undervisning på Cathrine Sadolins tekniker inom sång, det är en relativt ny teknik och undervisningsmetod som sprider sig inom sångvärlden.

5.4.3 Vilket inflytande har eleverna över sånglektionernas innehåll?

Enligt min undersökning har eleverna stort inflytande över sånglektionernas innehåll. Alla respondenter lyssnar på elevernas önskemål och behov och försöker samverka dem med kursmålen. De framhåller alla att eleven är viktigast, men det behöver inte bli en konflikt när det kommer till att uppfylla kursplanens mål. För att visa vilka skillnader det kan finnas inom undervisningen idag tar jag upp begrepp som visar på olika synsätt inom undervisning och lärande.

Colnerud och Granström (2002) skriver om begreppen Teacher (kunskapsförmedlare) och Educationist (kunskapsfostrare) där de förespråkar det senare. Dessa begrepp kan jämföras med det gamla traditionella idealet mästare-lärling som Holmberg (2010) tar upp där läraren är mästare och eleven är lärling. Detta traditionella undervisningssätt trycker bort vetenskapliga förhållningssätt till undervisningen och idéer om elevens personliga utveckling. Detta innebär att man lägger fokus på musiken (kunskapen), inte eleven. Att gå efter mästare-lärling idealet är då ganska likvärdigt med att falla under begreppet Teacher. Genom att jämföra detta med mina resultat konstaterar jag att respondenten Eva faller under begreppet Educationist genom att alltid utgå från eleven. Hon anser att kunskapen också är viktig men den har sin grund i elevens behov och växer utifrån det. Den obligatoriska kunskapen, målen och momenten i kursplanen, arbetar hon av i "sjök". Respondenten Birgitta tenderar att falla under begreppet Teacher genom att ibland sakna energin till att följa elevernas önskemål ifråga om repertoar, men även hon försöker basera undervisningen på eleverna.

Dagens läroplaner ger läraren möjligheten att utgå från sig själv och eleven. Läraren kan utgå från det som passar "[...]elevernas önskemål (och skolans ekonomi...) såväl som lärarens egen personlighet, ideologi och speciella kunskapsprofil." (Skolverket, 2004, s. 111). Moberg och Ugglå (1976) var tidiga med att betona att läraren bör jobba för att utveckla det personliga hos

eleven och inte bara följa en mall. Även Skolverket (2004) uppmärksammar vilken kraft musiken i allmänhet har i att utveckla elevens personlighet. Respondenterna förefaller följa Mobergs och Ugglas (1976) råd genom att anpassa kursmålen och undervisningen efter eleverna och deras personliga utveckling. Till exempel Maria börjar varje lektion med att fråga eleven vad de ska göra idag och utgår sedan från dennes behov och önsknings. Detta är också i linje med skollagen som pekar på att läraren ska planera undervisningen tillsammans med eleven. Följer man dessa olika råd är chansen stor att man som lärare hamnar under det önskade begreppet Educationist vilket då också ger eleven inflytande över lektionen.

Sångpedagogerna kan ha olika fokus i deras undervisning som kan påverka elevernas inflytande. Sandberg (1996) beskriver via fyra huvudkategorier vad musiklektörer kan ha som mål med sin undervisning: (A) *Personlig och social utveckling*, (B) *bestående värden och ideal*, (C) *musikaliska kunskaper och färdigheter* och (D) *musikalisk kommunikation och upplevelse*. Genom mina intervjuer och bearbetade resultat konstaterar jag att de sångpedagoger jag intervjuat främst ligger under kategori A och B. Alla respondenter betonade att eleven står i fokus och att undervisningen till stor del är individriktad. (A). Detta tyder på elevinflytande. Dock lägger de också vikt på att bredda repertoaren och ge eleverna låtar som de inte hade valt själva i olika genrer som jazz, pop och klassisk musik (B). Resultaten visar dock att inte någon respondent tillhörde endast en av kategorierna. Från ett analysperspektiv bekräftas vidare att de kategorier som upprättades var en hjälp för att förstå respondenternas val av mål, innehåll och arbetsformer och att det finns många olika sätt att bedriva sångundervisning på.

Gullös avhandling (2010) tar upp tre sätt att se på undervisning och förespråkar det tredje sättet som innebär att läraren har fokus på vad eleven gör och hur den förhåller sig till undervisningen. Detta tyder på undervisning som har fokus på eleven och där läraren får en stödjande roll. Detta känns igen i respondenten Jason som anser att han inte har rätt att bedöma eleverna konstnärligt utan ska helst bara vara en hjälprede med tillgång till ”verktyg” för elevernas utveckling.

5.4.4 Hur främjar kursmålen elevernas personliga utveckling?

Genom att koppla samman mina resultat med styrdokumentet och den nationella kursplanen i sång visar min undersökning på att kursmålen och lärarna tillsammans främjar elevernas personliga utveckling. Lpf 94 betonar tydligt att alla lärare ska utgå från elevens enskilda behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Undersökningen pekar på att alla respondenter följer detta. De försöker utgå från den enskilda eleven såväl under lektionstillfällena som i planeringsssammanhang. Alla respondenter utökar ansvaret för varje elev och höjer nivån successivt ju högre nivå och årskurs de går. Detta är i linje med Lpf 94 som säger att läraren skall organisera arbetet så att eleven successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar. De nationella kursplanerna visar också hur nivån ska höjas och att elevernas kunskaper ska fördjupas för varje nivå.

Lpf 94 tar upp att läraren ska organisera arbetet så att eleven kan utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. För att nå detta är det viktigt att beakta Maslows behovstrappa och försöka stärka varje elevs behov. Målet är att eleven ska nå trappsteget ”självförverkligande” som är en speciellt viktig drivkraft i musikundervisning. Att förverkliga sig själv innebär för eleven att den får utveckla och uttrycka sig själv och sina möjligheter i maximal utsträckning. Om läraren samtidigt kan utarbeta en lektion så att elevens förmåga ligger i fas med uppgifterna infinner sig

sinnestillståndet flow. Detta ger eleven motivationen att fortsätta öva och arbeta genom att flow skapar lyckokänslor och bekräftar eleven. Vidare höjer detta elevens självkänsla och självförtroende i sång och en positiv utveckling kan fortskrida.

Undersökningen visar att respondenterna försöker koppla samman kursmålen med elevernas utveckling. De vill stärka eleverna så att de själva har förmågan att ta ansvar för sin utveckling. Bland annat vill respondenten Maria stärka sina elevers självkänsla och självförtroende. Respondenten Jason vill stärka sina elever genom att ha en bra dialog mellan honom och eleven. Hans förhoppning är att det leder till att eleven blir mer analyserande och därmed mer självständig i sin utveckling. Detta är i linje med Gullö (2010) som hävdar att om läraren visar att den tror på eleven så kan eleven utveckla en självbild där den själv tar ansvar för sin kunskapsutveckling. Vidare anser respondenten Birgitta att det är hennes jobb att entusiasmera sina elever till att vilja jobba med kursmålen. Respondenternas intention går att jämföra med Lpf 94's (s. 11) riktlinje: "Läraren skall stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära".

5.5 Konklusion

Syftet med min studie var att undersöka verksamma sångpedagogers syn på dagens kursmål i sång på gymnasiet. Min undersökning visar att de vill vara positiva till kursmålen. Deras önskan är att kursplanen ska kunna öka rättssäkerheten på skolorna och förbättra sångundervisningen. Idag uppfyller inte kursplanen deras önskan, för detta krävs att den blir mer strukturerad och tydlig.

Min studie visar att dagens målstyrda skola med styrdokument, lärare och deras undervisning främjar elevens utveckling. Läraren kan säkerställa detta genom att vara nyfiken, entusiastisk, flexibel och medveten om elevens behov och använda detta i planeringen och utformningen av undervisningen. Vidare visar min studie att de verksamma lärarna, trots ambitioner att uppfylla kursmålen, placerar eleven i centrum. Undersökningen visar också att eleverna är delaktiga i utformandet av kursmålen och att de har inflytande över respektive lektion. Resultatet pekar även på att eleven och kursmålen kan samverka utan att det leder till konflikt.

Att tolka kursplanerna och vidare realisera dem har varit och är även idag ett problem. Detta ledde på nittio-talet till att musiklärare i låg omfattning anknöt sin undervisning till läro- och kursplanen. Inställningen till kursplanen blev således inte särskilt positiv. Idag visar respondenterna i min studie på att den kan vara ett användbart instrument, en hjälp och riktlinje för läraren. Huruvida detta infrias beror på vilket arbete den enskilda skolan lägger ner på den lokala kursplanen, hur de hanterar och tillika uppdaterar den. Min undersökning visar på stora skillnader i hur den nationella kursplanen omsätts på olika skolor och deras olika sätt att förhålla sig till den.

Om man som lärarlag inte kan använda kursplanen på grund av tolkningsproblem kan det sända ett negativt budskap till lärarna och eleverna. Det kan ge en bild av huruvida kursplanen är viktig att förhålla sig till eller inte. Vidare innebär detta ett stort ansvar för regeringen som utformar de nationella läroplanerna och kursplanerna att göra dem mer användarvänliga.

5.6 Pedagogiska implikationer på läraryrket

Eftersom att jag utbildar mig till sångpedagog på gymnasienivå så kan jag konstatera att denna undersökning har haft betydelse för hur jag ser på yrket. Mycket som uppdagades i min studie var sådant jag redan hade kännedom om eller hade en åsikt om. Dock var det också åtskilligt som vidgade min kunskap om ämnet och min syn på hur sångpedagoger arbetar. Min personliga åsikt om arbetet med kursplaner har förändrats till att bli mer positiv och hoppfull.

Jag upptäckte att det är ganska stor skillnad mellan olika skolor och mellan sångpedagoger i deras sätt att se på undervisning och på eleven. Jag uppmärksammade också att det skiljer sig i vilken energi dem är villig att lägga på att förbättra undervisningen. Förhoppningsvis får jag behålla det mesta av den energi och glädje jag känner just nu inför att verka som sångpedagog och därmed vara en resurs för eleverna i deras utveckling. I och med att jag känner ett stort ansvar gentemot eleverna är denna undersökning en professionalisering, en utveckling av min kunskap inom ämnet.

5.7 Förslag på vidare forskning inom ämnet

Detta är ett stort ämne att få med i en c-uppsats och det finns sidor som inte kom med men som jag tyckte var intressanta. Några frågeställningar och tankar som jag kan ge som förslag till vidare forskning är:

- Hur skulle resultatet bli om man utökade undersökningar till hela landet och fick större spridning på urvalet med mer manliga sångpedagoger och större bredd på respondenternas ålder.
- Hur ser eleverna på deras sångundervisning och på kursplanerna – elevperspektiv?
- Hur har bytet till de nya kursplanerna 2011 påverkat sångundervisningen, vad är skillnaden med kursplanerna under Lpo 94, fördelar och nackdelar med de nya kursplanerna.
- Uppfyller musikhögskolorna och lärarutbildningarna deras del i att förbereda lärare för arbetet med kursplaner?

6. Referenslista:

Alexandersson, M. (1998). *Dialog och reflektion. Om den lokala arbetsplanens möjligheter*. I Skolverkets: Vägar till lokal arbetsplan. Stockholm: Liber. s. 8-16.

-Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=483> (hämtad: 2010-10-19).

Bengtsson, Kjell & Laxvik, Ingvar (red.) (1982). *Människan i kören: handledning i körpsykologi*. Stockholm: Gehrman musikförl.

Boström, Lena (1998). *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. [Ny, rev. och uppdaterad utg.] Stockholm: HLS förlag.

Dimenäs (2007). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.

Gullö, Jan-Olof (2010). *Musikproduktion med föränderliga verktyg: en pedagogisk utmaning*. (Diss.) Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för musikpedagogisk forskning. - Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-32375> (hämtad: 2010-10-20).

Holmberg, Kristina (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten [Elektronisk resurs]: reservat eller marknad?*. (Diss.) Lund: Lunds universitet. -Tillgänglig på Internet: <http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=1593030> (hämtad: 2010-10-05).

Hähnel, Bertil, Sandberg, Ralf & Ödman, Per-Johan (red.) (1996). *Skola, musik, förändring: en debattbok om den nya läroplanen Lpo 94 och kursplanen i musik*. Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning - MPC vid Kungl. Musikhögsk.

Jerlang, Espen (red.) (2008). *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*. 5., [utök. och rev.] uppl. Stockholm: Liber.

Kempe, Anna-Lena & West, Tore (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Linder, Anne & Breinhild Mortensen, Stina (2008). *Glädjens pedagogik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Moberg, Ulla & Ugglå, Madeleine (1976). *Sånggrösten som huvudinstrument: en pedagogisk handledning*. Bromma: Edition Reimers.

Nationalencyklopedin; www.ne.se (hämtade från internet: 2011-02-10).

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: några variationer över ett läroplansteoretiskt tema.* (Diss.) Stockholm: Universitet.

Scheid, Manfred (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande.* (Diss.) Umeå: Umeå universitet.
-Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1963> (hämtad: 2010-10-05).

Skolverket Kursplan för sång-/instrumentkurser, länkadress till alla nivåer.
-Länkadress: <http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845> (hämtad: 2010-10-01).

Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94).* Stockholm: Skolverket.
-länkadress: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071> (hämtad: 2010-10-01).

Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: huvudrapport - bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd.* Stockholm: Skolverket
-Länkadress: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1385> (hämtad: 2010-11-01).

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
-Länkadress: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad: 2010-11-22).

7. Bilaga

Intervjufrågor:

1. Vem är du? Var jobbar du och hur länge har du jobbat? Ålder?
2. Läger du upp en långsiktig plan för eleven eller planerar du mer lektion till lektion?
3. Vilket inflytande har eleven över lektionens innehåll?
4. Är det något särskilt du tänker på varje gång du planerar?
5. Har du varit med och format de lokala kursmålen för individuell sång på din skola?
6. Hur jobbar du idag efter kursmålen?
7. Anpassar du kursmålen efter elever individuellt?
8. Vad tycker du om den nuvarande kursplanen?
9. Om du fick ändra kursplanen, vad skulle du göra då?
10. Vad är viktigast- eleven eller kursmålen?
11. Vad lägger du mest fokus på i din undervisning?
12. Något övrigt du vill tillägga?