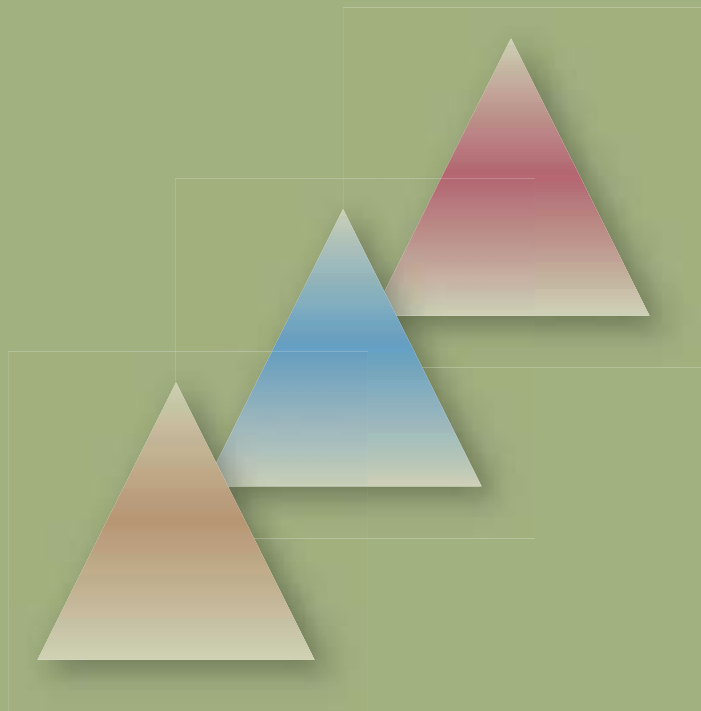


Musik



Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnummer: 05:891
ISBN: 91-85009-79-2

Tryck: Elanders Gotab
Stockholm 2005
Upplaga: 1 000 ex



Kungl. musikhögskolan
i Stockholm

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)

Musik

Ralf Sandberg
Gunnar Heiling
Christer Modin

I denna ämnesrapport inom ramen för Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03), redovisas en fördjupad analys av resultaten i ämnet musik.

Rapporten är framtagen vid Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC) vid Kungl. musikhögskolan i Stockholm, som på Skolverkets uppdrag har genomfört utvärderingen av ämnet musik. De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Förord

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 har initierats av Skolverket för att ge en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet. Konstruktionen av utvärderingsinstrument, analyser av insamlade data och rapportering från de ämnesstudier som ingått i utvärderingen har lagts ut som särskilda uppdrag på forskargrupper vid universitet och högskolor runt om i landet.

Skolverket har centralt, via en analysgrupp vid utredningsavdelningen, genomfört analyser av gemensamma frågor i de olika ämnesenkäterna till lärare och elever och svarat för slutrapporteringen. I Skolverkets analysgrupp har ingått Oscar Öquist (projektledare), Sten Söderberg (bitr. projektledare), Gunhild Bartholdsson, Daniel Gustavsson, Gunnar Iselau, Caroline Klingenstierna, Christian Lundahl, Gunilla Olsson, AnnSofi Persson-Stenberg (Myndigheten för Skolutveckling), Camilla Thinsz-Fjellström och Aina Tullberg. Skolverket har hittills utgivit en sammanfattning av resultatbilden i rapporten ”Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, sammanfattande huvudrapport”. Kopplade till denna rapport finns de olika ämnesstudierna redovisade i tre separata skrifter med den övergripande titeln ”Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, huvudrapport”.

Föreliggande rapport utgör den mer fördjupade ämnesrapporteringen från den forskargrupp som svarat för ämnet musik. I Skolverkets analysgrupp har Christian Lundahl ansvarat för kontakterna med forskargruppen.

De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Stockholm i januari 2005

Oscar Öquist

Undervisningsråd, projektledare

Innehåll

Författarnas förord	7
Sammanfattning	9
Nationell utvärdering av grundskolans musikundervisning i år 9	11
Förändringar inom ämnet musik under perioden 1992–2003	13
Musikpedagogisk forskning.....	15
Förändringar i styrdokumentet	16
Enkätfrågor och provuppgifter	21
Beskrivning av den kunskapsmatris som används i utvärderingen	25
Fyra praktiska kunskapsbegrepp i musik	26
Fyra kunskapsformer i musik	27
Kunskapsmatris i musik	29
Från ”Kunskapsmatris” till ”Svarsmatris”	30
Utvärderingsmaterialet – bortfallsanalys och tillförlitlighet	35
Deltagande skolor, elever och lärare	36
Bortfallsanalys	36
Tillförlitlighet	37
Synpunkter från Kalmarkonferensen	38
Undersökningsmodell och rapportens disposition	41
Undersökningsmodell	42
Rapportens disposition	44
Nulägesbilden i ämnet musik, tendenser och variationer	47
Mål och måluppfyllelse	48
Lokala kursplanen	55
En vanlig musiklektion	61
Musikundervisnings aktiviteter	63
Lärares syn på hinder och begränsningar i arbetet	70
Behörighet och kompetens att undervisa i musik	71

Utvärdering och betygsättning	73
Prov	76
Betygsättning	80
Nulägesbild av provkunskaper i musik	92
Några granskade aspekter i processklasserna	95
Elevbilden av musikämnet	121
Elevernas och föräldrarnas attityd till och intresse för musikämnet	133
Föräldrarnas inställningar och hur dessa påverkar deras barns inställningar och resultat.	135
Forskning och utvärdering på musikområdet	139
Läroplansforskning	140
Lärarytelse i musik	146
Skolans musikundervisning	150
Elevers syn på skolans musikundervisning visavi musiken på fritiden	158
Pedagogikhistoriska studier inom musikområdet	161
Utvärderingar inom musikområdet	164
Förändringar i samhälle – skola – ungdomskultur	169
Läroplansförändringar	170
Ungdomskultur och musik	172
Skolans kultur- och arbetsmiljö	174
Övergången till målstyrning	176
Faktorer för ökad måluppfyllelse inom ämnet	178
Hinder för måluppfyllelse inom ämnet	179
Behov av metodutveckling för utvärderingen	181
Diskussionsfrågor i kollegiet	183
Skolan	185
Lärare	186
Elever	186
Ämnet	187
Referenser	189

Författarnas förord

Utvärderingen av musikundervisningen i grundskolans nionde år har på Skolverkets uppdrag planerats och genomförts vid Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC), Kungl. Musikhögskolan i Stockholm i nära samarbete med Musikhögskolan i Malmö. Arbetet med NU-03 påbörjades våren 2002 och genomfördes praktiskt under perioden mars och april 2003. Syftet har varit att kartlägga hur läroplanen och kursplanen i musik kommer till konkret uttryck i grundskolans musikundervisning mot bakgrund av de förändringar av skolans verksamhet som skett det senaste decenniet. Jämförelser har också gjorts med resultaten av den nationella utvärderingen som genomfördes 1992, som även då omfattade musik i grundskolans nionde år.

I ledningsgruppen för projektet har ingått Ralf Sandberg (projektledare), Musikhögskolan i Stockholm, Gunnar Heiling, Musikhögskolan i Malmö, Christer Modin vid Musikhögskolan i Stockholm. Arbetet har bedrivits i samverkan med en referensgruppen av forskare och lärarutbildare bestående av Sture Brändström, Musikhögskolan i Piteå, Ambjörn Hugardt, Musikhögskolan i Ingesund, Rune Fredriksson, Musikhögskolan i Göteborg, Jan-Erik Sahlberg, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm samt Christian Lundahl, Skolverket. Detta arbete har inneburit konstruktionen av utvärderingsinstrument och utprovning av materialet i några skolor i landet. Detta har också skett i samverkan med Skolverket som svarat för olika informationsmöten med deltagande lärare i utvärderingen samt distributionen och insamlandet av materialet. Särskilda nordiska forskare som har granskat materialet har varit Kirsten Fink-Jensen, Danmarks pædagogiske universitet, Øivind Varkøy, Norges musikhøgskole och Patrik Scheinin, Helsingfors universitet.

Ett analysarbete av utvärderingsmaterialet vidtog under hösten 2003. Arbetsgruppen bestod, förutom projektgruppen, av Niclas Blixt, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm och Jan-Olof Gullö, Södertörns Högskola. Gruppen utarbetade en s.k. underlagsrapport i musik som låg till grund för Skolverkets samlade rapport "Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, sammanfattande huvudrapport" som publicerades i oktober 2004. I Skolverkets rapport ingick en beskrivning av utvärderingens uppläggning och genomförande och en kortare summering av de olika ämnesstudierna. Vi vill tacka Niclas Blixt och Jan-Olof Gullö för sina bidrag i underlagsrapporten i musik men också för att de i den här rapporten deltar som medförfattare i kapitel 5.

Vi riktar ett särskilt tack till de musklärare som medverkade vid utprovningen av utvärderingsmaterialet under hösten 2002 samt till de lärare som deltagit i genomförandet av den nationella utvärderingen i musik våren 2003.

Det är ett mycket värdefullt material som tjänar till att öka kunskaperna om skolans musikundervisning och lyfter fram olika problem och förtjänster i verksamheten.

Rapporten vänder sig till verksamma lärare i grundskolan, lärarutbildare och forskare inom musikområdet. Materialet kan vara ett underlag för diskussioner och utvecklingsarbeten på skolenheterna och inom utbildningen av lärare i musik. Materialet ska kunna leda till olika forskningsinsatser som kan öka kunskaperna om och förståelsen för de problem vi lyft fram och för framtida möjligheter för musikundervisningen i grundskolan.

Ralf Sandberg

Gunnar Heiling

Christer Modin

Sammanfattning

I denna rapport sammanställs resultaten av den nationell utvärderingen i musik i avseende på måloppfyllelsen i grundskolans nionde år, elevernas kunskapsutveckling i musik, lärarnas förutsättning att arbeta med musik i skolans kultur- och arbetsmiljö, elevernas uppfattning om sina kunskaper i musik och deras syn på skolans musikundervisning visavi musikaktiviteterna på fritiden. Inriktningen har varit att ge en kvalitativ och översiktlig bild av skolans musikundervisning och jämföra förhållandena vid 1992 och 2003 års utvärderingar. Vidare har läroplansforskning och ämnesdidaktisk forskning samt några internationella utvärderingar inom musikområdet varit en utgångspunkt för analyserna och reflektioner över resultatbilden.

Som en huvudslutsats har vi funnit stora variationer i vilka musikkunskaper som utvecklas hos eleverna i olika skolor, klasser och grupper i musikundervisningen. Likaså finns det stora skillnader vad det gäller musiklärarnas arbetsituation och arbetsvillkor. En annan slutsats är att lärarna använder läroplanen, lokala arbetsplaner och andra måldokument i relativt liten utsträckning som utgångspunkt för undervisningen i musik. Lärare och elever kan sägas vara ”levande läromedel” eller ”sin egen läroplan” och väljer sin inriktning och innehåll i undervisningen utifrån sin egen kompetens och sina intressen.

Resultaten visar en stor spridning över hela materialet avseende på elevernas kunskaper i musik och aktiviteter på musiklektionerna. Genom att använda de s.k. kunskapsmatriserna i musik har vi kunnat spåra olika profileringar som kan härledas till intentionerna i Lpo 94 respektive Kp 2000. Det finns klasser som har dominerande inslag av kursplanerna från 1994 och andra som tydligare inspireras av Kp 2000, samt blandningen av båda dessa måldokument

Den bild som tydliggörs visar en allsidig musikundervisning. Samtidigt tycks inte Kp 2000 riktigt fått genomslag då musiklyssnade fortfarande dominerar, medan musikskapande endast är sparsamt representerat. Uppmärksamhet bör riktas mot hur målen för musik är formulerade i den senaste kursplanen Kp 2000. Enligt utvärderingen är målen inte helt lätta att tolka och att arbeta efter för lärare och elever. Målen brister i sina delar i tydlighet, struktur och relevans. Detta talar för att kursplanen i musik skulle behöva ses över.

Lärarkompetensen i ämnet musik har sjunkit sedan 1992. Tre fjärdedelar av lärarna som undervisar i musik i årskurserna 7–9 har någon form av lärarutbildning i ämnet medan cirka en fjärdedel saknar lärarutbildning. Vid 1992 års utvärdering uppgav 85 procent att de har behörighet att undervisa i musik på högstadiet. 2003 har antalet behöriga musiklärare alltså sjunkit till 76 procent.

Återgången till helklassundervisningen har radikalt förändrat förutsättningarna för musikämnet i skolan, vilket bland annat påverkar de kreativa och skapande delarna i musikverksamheten. Det kan möjligen också vara ett skäl till att behörigheten hos musiklärare har stagnerat enligt 2003 års utvärdering. Resurstilldelningen upplevs som otillräcklig av musiklärarna, musikämnet upplevs ha låg status bland kollegor och berörs sällan i lärarlagsarbetet, för liten tid till förfogande gör att undervisningen standardiseras och att det blir svårt att genomföra mer krävande övningar i klassen. I dessa avseenden är mönstret detsamma 1992 och 2003.

Elevernas intresse för musik är mycket stort enligt undersökningarna, både 1992 och 2003. De flesta elever uppskattar också skolans musikundervisning och ser den som ett viktigt inslag i skolarbetet. Det finns ett samband mellan föräldrarnas utbildningsnivå och musikbetyget. Den viktigaste skillnaden är att barnen till föräldrar med högre utbildningsbakgrund lyckas betydligt bättre i musikämnet än genomsnittet. Dessa elever säger att de har lärt sig allt eller det mesta vid sidan av musiklektionerna vilket är anmärkningsvärt. De medvetna och resursstarka föräldrarna ser till att deras barn får tillgång till miljöer, där nödvändiga kunskaper kan utvecklas. Ur ett samhälleligt jämställdhetsperspektiv är detta inte rimligt.

Musikämnet som helhet är ett populärt ämne bland alla eleverna. Utanför skolan tillhör musiklyssnade, musikspelande och samtalen om musik centrala aspekter av vad det innebär att vara ung. En övergripande ambition med skolan så som det formuleras i läroplanerna är att knyta an till ungdomars intressevärldar och att göra skolgången till en lustfylld läromiljö. Musikämnet har goda förutsättningar att svara upp mot dessa ambitioner. Utvärderingen visar emellertid att det är stora variationer mellan skolor med avseende på vilka ämnesmål som behandlas och vilka förutsättningar som finns för att nå målen. Ur ett nationellt perspektiv råder det inte likvärdiga förutsättningar för musikundervisningen i grundskolans nionde år.

**Nationell utvärdering
av grundskolans musik-
undervisning i år 9**

Uppdraget att utvärdera musikundervisningen i den svenska grundskolans nionde år genomfördes första gången vid den nationella utvärderingen 1992. Huvudsyftet med utvärderingen i musik år 9 var att kartlägga hur läroplanens intentioner kommer till konkret uttryck i skolans musikundervisning. För detta ändamål användes ämnesenkäter till elever och lärare samt ett kunskapsprov i musik (ett musikprogram med elevhäfte, det s.k. Columbus-programmet) och en inspelad musiklektion. Utvärderingen utgick från den då gällande läroplanen Lgr 80 och dess kursplan i musik. Den nya utvärderingen år 2003 har samma syfte och utgår från intentionerna i Lpo 94 och den senaste revideringen av kursplanen i musik, Kp 2000.

Musikdelen i den tidigare omgången av nationella utvärderingen 1992 har, genom den breda och undersökande ansatsen, visat sig vara betydelsefull för att få ökad information om såväl elevernas kunskaper och kunskapsutveckling i musik som de olika kunskapskvaliteter, som kan förekomma i den musikundervisning som elever och lärare bedriver i landets grundskolor. Utvärdering i musik är dock problematisk och låter sig inte direkt göras i termer av slutprodukter, utan måste utföras med metoder som återspelar varierande kunskaps- och läroprocesser, vilka ofta försiggår under gemensamma situationer i klassrummet och samtidigt är aktivitets- och upplevelsebaserade. Genom de musikaliska aktiviteterna bygger eleverna upp sitt musikaliska kunnande inom olika kunskapsformer. Kunskaper i musik kan heller inte mätas som en slutprodukt utan måste representeras genom avtryck där olika musikaliska och estetiska läroprocesser sker – en situation där ”blomma och bär sitter på samma kvist”.

En grundfråga i utvärderingen är vad musik och kunskapsutveckling i musik är. Likaså är det en viktig fråga vilken kunskap i musik som går att beskriva och utvärdera. Musikaliska aktiviteter under musiklektionen utgår ofta från upplevelser, intryck och erfarenheter av praktiskt musicerande, lyssnande och kreativt skapande. Lärarens förhållningssätt i undervisningen färgas av en lyhördhet för elevernas uppfattning, känsloläge och motivation för de musikaliska aktiviteterna. Musikundervisningen kan ses som en upplevelsebaserad verksamhet som i hög grad handlar om aktiviteter och samspel mellan elever och lärare kring ett estetiskt och musikaliskt meningsbärande innehåll. Dessa affektiva aspekter gör att musikämnet är svårt att utvärdera, något som vi ska återkomma till senare i rapporten.

Den tidigare musikutvärderingen genomfördes med en s.k. teorigenererande ansats. Det innebär bland annat att utveckla olika kunskapsbegrepp och utvärderingsmetoder i musik samt olika tolkningsmöjligheter för att bättre förstå den musikaliska kunskapsutveckling som kan ske inom skolans ram (Skolverkets rapport nr 23; Sandberg 1993, 1994). Det innebär också att utarbeta

en teoretisk referensram som bas för läroplansanalyser och ämnesdidaktisk forskning med inriktning på undervisningsprocesser och musikaliskt lärande inom skolans ramar. Resultaten av denna musikutvärdering har ökat kunskaperna om skolans musikundervisning till gagn för verksamma lärare, lärarutbildning, läroplansutveckling och forskning. (Sandberg & Ljung 1990; Sandberg 1995, 1996, 1997, 2002; Hähnel, Sandberg & Ödman 1996; Heiling 1995, 1997; Öqvist 1992).

En arbetsgrupp vid Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC) i samarbete med en referensgrupp från några av landets musikhögskolor har utarbetat de nya och reviderade utvärderingsinstrumenten i 2003 års omgång av den nationella utvärderingen av grundskolans musikundervisning i år 9. Utgångspunkter för analysen var dels erfarenheter från den tidigare omgången, dels hänsyn till förändringar av innehållet i läroplaner och kursplaner. Vidare har aktuell läroplansforskning och ämnesdidaktisk forskning inom musikområdet varit en utgångspunkt som påverkat utformningen av materialet.

I den nya utvärderingen fokuseras två aspekter, den ena är hur förändringar i den nya läroplanen och kursplanen i musik kommer till uttryck i verksamheten, den andra är vilka undervisningsprocesser och vilka kunskaper i musik som utvecklas i skolan. Särskilt vill vi uppmärksamma hur lärare och elever arbetar efter de nya målen och hur de nya villkoren påverkar musikundervisningen vad det gäller arbetsformer, innehåll och arbetssätt. En viktig punkt i utvärderingen är också att belysa de förändringar som skett i skolans musikundervisning sedan 1992 och fram till år 2003.

Förändringar inom ämnet musik under perioden 1992–2003

Den senare läroplans- och skolutvecklingen förefaller ha lett till en mer komplicerad roll och organisation för skolan än den tidigare haft, inte minst vad det gäller dess musikundervisning. Musikämnet har delvis ändrat karaktär från att i tidigare läroplaner ha varit präglad av en metodinriktad skolmusiktradition till att vara mer påverkad av samhällets musikliv och ungdomars musikaliska föreställningar, intressen och behov.

Förändringarna inom ämnet musik har under det senaste decenniet påverkats både av läroplansförändringar och av utvecklingen inom ungdoms- och mediekulturen. Man kan förvänta sig att det nya styrsystemet i en mål- och resultatstyrd skola samt ökad valfrihet och förändrade konkurrensbetingelser mellan skolor, gör att stora variationer uppträder vad det gäller mål, innehåll och genomförande av musikundervisningen på olika skolenheter. Utvärderingen visar också tydligt att variationen mellan skolor och inom skolor är stor.

Ett grundperspektiv för förståelsen av musikundervisningens villkor i skolan idag och av hur musikundervisning gestaltar sig, är förhållandet mellan en speciell skolkultur och den kultur som representeras av musiklivet i samhället. Musikämnet är i vissa avseenden utsatt för ett större tryck än andra ämnen med mer artikulerad kunskapsstruktur. Eleverna kommer inte som oskrivna blad till skolan och ska lära sig något nytt. De har lyssnat på musik och kanske också utövat musik på sin fritid, vilket givit dem kunskaper som finns även om de är svåra att mäta och klä i ord. De utvecklar också en stor del av sin identitet under påverkan av sin musikaliserade omvärld. Skolans musikundervisning kan i den meningen ses som en mötesplats mellan en skolkultur och en mer fritidsorienterad musikalisk ungdomskultur.

Unga människor idag lever i en internationell musikvärld och är särskilt känsliga för tidsandans rörlighet. Musiken har också starka förbindelser med en dynamisk musik- och mediekultur, som barn och ungdomar lever i. Kulturella och estetiska verksamheter ingår i allt högre grad i de ungas livsprojekt. Den massmediala spridningen av musik har inneburit en kulturell revolution genom tillgänglighet, blandning och sammansmältning av olika musikformer och genrer från olika kulturer och samhällen. Musik är också den kulturföreteelse som snabbast verkar nå fram till barn och ungdom via medietekniken. En ny generation erövrar kulturprodukter på ett nytt sätt än tidigare och bygger upp en modern identitet, under intryck av bland annat ungdomskulturens musik.

Senare medie- och ungdomsforskning (Fornäs 1994; Sundin 1997; Bjurström 1997; Ericsson 2002; Ziehe 1993, 2003; Stålhammar 2004) visar att barn och ungdomar ofta har ett aktivt förhållningssätt till musiken i massmedierna. De är alltså inte passiva och förslöade konsumenter, utan har blivit något av skapande mottagare av kulturprodukter. De har på sin fritid övat upp en särskild förmåga att skapa egna musikproduktioner via ungdomsrummets inspelningsstudio, datoranläggning, MP3-spelare och nu också med mobiltelefon. Ungdomars medieskapande ger dem alltmer långtgående möjligheter till musikalisk meningsproduktion, som de kommunicerar mellan varandra via nätet. Detta är något som naturligtvis utmanar skolans musikundervisning.

Den förändringsprocess som skolan nu genomgår ställer också nya krav på lärare och elever, på utveckling av nya organisationsformer för pedagogisk verksamhet, på ny belysning av olika kunskapsperspektiv och på utformningen av lokala tolkningar av mål och innehåll i undervisningen. Likaså har den förändrade läroplanen och kursplanen i musik omformat villkoren för ämnet. Det finns problem i arbetet med att genomföra ett förändrat läroplanstänkande med större frihetsgrader och ökat eget ansvar för att formulera egna undervisningsmål, skapa yttre förutsättningar för ämnet och ge arbetet ett meningsfullt innehåll. Dessa aspekter diskuterar vi i rapporten.

En svårighet för musklärare är också att göra sig gällande i det offentliga samtalet om skola och utbildning idag. Den svenska debatten kring musikämnet har inte varit särskilt het, men den ofta uttalade meningen är att lärare känner sig svikna av staten genom decentraliseringen av skolan och att timplanen ger ett alldeles för snävt utrymme för musikens del i förhållande till den ambitionsnivå, som kommer till uttryck i målen. Det har dock skett en viss målreträtt i och med den reviderade kursplanen i musik (Kp 2000), till förmån för en tydligare och mer styrande kursplanetext, något som visserligen kan underlätta tolkningen men samtidigt skapa färre möjligheter och ännu snävare ramar för musikämnet. En friare resursanvändning kan å andra sidan utgöra en möjlighet till ökat utrymme för ämnet.

Utvärderingen ska i olika avseenden belysa hur skolans musikundervisning förändrats av dessa yttre och inre villkor och betingelser.

Musikpedagogisk forskning

Analyserna av resultaten i nationella utvärderingen i musik har sin grund i läroplansteoretisk och ämnesdidaktisk forskning för att förstå skolans musikundervisning i relation till unga människors liv utanför skolan i en tid då musik- och medieanvändningen starkt påverkar ungdomars identitet. Det innebär också att inte enbart utgå från läroplanens ordalydelse och hur föreskrifter och kursplaner följs av lärare och elever. Det är snarare att betrakta skolan i ett vidare sociokulturellt sammanhang och se vilka yttre och inre faktorer som samspelar i skolarbetet, hur verksamheten tar konkret gestalt utifrån olika villkor och förutsättningar. Framför allt kan ett kritiskt och analytiskt förhållande till utvärderingsmaterialet leda till ökade kunskaper och ge möjlighet att identifiera problem och svårigheter som finns i verksamheten och diskutera möjliga lösningar och framkomliga vägar för skolan. Genom en teorigenererande strategi vid analysen av resultaten i utvärderingen utarbetas undan för undan en tolknings- och förståelseram för resultaten som bygger på tidigare och pågående forskning inom det ämnesdidaktiska området.

Sedan den tidigare nationella utvärderingen 1989 och 1992 av grundskolans musikundervisning har det skett en betydande utveckling av den musikpedagogiska forskningen i Sverige. Institutioner för musikpedagogisk forskning har vuxit fram vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, Musikhögskolan i Malmö, Musikhögskolan i Göteborg, Musikhögskolan i Piteå samt Musikhögskolan i Örebro. Ett etablerat samarbete pågår sedan ett antal år mellan landets forskningsinstitutioner, likaså med nordiska och övriga internationella kontakter. Ett särskilt samarbete har skett inom NU-03-projektet i nämnda referensgrupp kring utarbetandet av utvärderingsmaterialet. I Kapitel 6 i denna

rapport presenteras några för utvärderingen relevanta forskningsansatser som belyser läroplansforskning, utbildningen av musklärare, musklärares arbetsvillkor i grundskolan, undersökningar av elevers uppfattning om skolans musikundervisning visavi deras musikaliska värld på sin fritid, några studier av musikaliskt och estetiskt lärande samt pedagogikhistoriska studier inom musikområdet som har betydelse för förståelsen av den nutida utvecklingen av musikutbildningen och musikundervisningen i Sverige. Främst behandlas här svensk och nordisk musikpedagogisk forskning för att få en jämförelse av närliggande förhållanden och skolsituationer. I varje forskningsansats som presenteras finns också en internationell utblick på ämnesdidaktisk forskning och utvärdering.

Forskningsöversikten pekar mot att skolans musikundervisning kan ses som ett möte mellan å ena sidan en speciell skolkultur med sina traditioner och sin kunskapsorganisation och å andra sidan barns och ungdomars föreställningar och upplevelser i en musikvärld, präglad av medie- och ungdomskultur. Musklärarna har relativt god kompetens att göra någonting av detta möte, att ge musikundervisningen ett innehåll med meningsfulla musikaliska aktiviteter av olika slag. Problemet verkar vara störst beträffande arbetsvillkoren, det snäva utrymmet för musikämnet i skolan och att en kontinuerlig studiegång genom skolåren är svår att upprätthålla. Detta förhållande ställer frågor om vilka villkor och möjligheter till utveckling musikämnet har i skolan. I de sammanfattande och reflekterande kapitlen 6 och 7 diskuteras dessa frågor i relation till resultaten av 1992 och 2003 års utvärdering.

Förändringar i styrdokumentet

Övergången från regelstyrning i de tidigare läroplanerna till den mål- och resultatstyrda skolan i samband med införandet av Lpo 94 har medfört en rad konsekvenser för musikämnet. Med målstyrning menas att styrningen sker genom att målen preciseras medan medlen för att nå dem lämnas öppna. Där emot kontrolleras målpuffyllelsen. Det innebär ett ökat ansvarstagande och ett större utrymme för lärare att organisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. Detta medför också förändrade professionella krav på lärarna, som förutsätts medverka i och ta helhetsansvar för utformningen av undervisningen och dess förutsättningar, delta aktivt i urvalet av ämnesstoff ur en alltmer differentierad kunskapsmassa, medverka i produktionen av läromedel, utvärdera undervisningen och sätta betyg. De förväntas också att utifrån de lokala förutsättningarna utveckla undervisningen och skolans verksamhet. Innebörden i förändringen av läroplanerna och kursplanerna i musik måste också förstås utifrån utvecklingen i skola och samhälle.

En liten tillbakablick på läroplansutvecklingen ger vid handen att Lgr 62, den första läroplanen för grundskolan, för musikens del var inriktad på estetisk fostran, där man talade om musikkunskap med tanke på den västerländska konstmusiken. Mål och innehåll för musikämnet hade sin förankring i en traditionell musikundervisning, baserad på notläsningsförmåga, sång i stämmor och kunskaper om de stora epokerna i musikhistorien. Vid tiden för Lgr 62 började det dock uppstå en spricka mellan ”skolmusiken” och ”fritidsmusiken”.

1960-talets popexplosion ledde till att musik kom att bli ett av de främsta intressena för den unga generationen. Hundratusentals svenska ungdomar bildade egna popgrupper och lärde sig på informella vägar att sjunga, spela gitarr, elbas och trummor. Kritik mot gångna tiders musikundervisning och den samtida skolans bristande vilja eller förmåga att följa upp ungdomens musikintresse förekom till och med på de stora dagstidningarnas kultursidor.

I och med Lgr 69 togs det första steget bort från den ”traditionella” musikundervisningen, där man avsåg att skolmusiken skulle ge utrymme för ljudskapande, styrd improvisation och andra aktiviteter med hemvist i avantgardistisk konstmusik. Till Lgr 69 hörde ett omfattande kommentarmaterial med anvisningar om repertoarurval och arbetssätt. I Lgr 69 ingick inte bara anvisningar om grupparbeten, skapande verksamhet och olika former av ljudlaborationer, utan här gavs även utrymme för elevinflytande vid lektionsplanering och direkta uppmaningar om att låta ”tonårsmusik” ingå i musikundervisningen.

De kulturradikala strömningarna i Sverige under 1970-talet, med en ökande social och kulturell mångfald samt omorganisationen av den högre musikutbildningen och lärarutbildningen i musik, gav genklang i Lgr 80:s kursplan i musik. Detta märktes genom en repertoarbreddning, en öppenhet mot samhället och världen samt inslag av olika skapande och kreativa arbetsformer. Musikämnet kom att inriktas mot individens behov av skapande och kreativitet, parat med samhällsrelaterade behov som social fostran och utveckling till samhällsmedborgare. Likaså infördes begreppen rytm och rörelse som en grund för gemensamt musicerande. Eleverna skulle få kunskap om musiken och dess funktion och villkor i olika miljöer, kulturer och tider, bland annat invandrarländernas olika kulturtraditioner. Eleverna skulle också tränas att kritiskt granska musikens roll och de krafter som styr musikutbudet. De skulle i musikundervisning enligt Lgr 80 bli medvetna och utvecklas personligt och socialt och innehållet skulle vara tillgängligt för så många som möjligt.

Kort uttryckt kan man säga att Lgr 62 och Lgr 69 var *innehållets* läroplaner, Lgr 80 var *arbetsformernas* läroplan medan Lpo 94 blev *målen*s läroplan. Införandet av den nya läroplanen Lpo 94 innebar att målstyrningen slagit igenom

fullt ut. Den utbyggda målstyrningsdesignen var i linje med de nya styrdokumentet för skolan och den kunskapssyn som lanserades i läroplanen Lpo 94. Vi diskuterar senare i kapitel 7 de förändringar i skola och samhälle som ligger bakom den senare läroplansrevideringen.

Vi tar här upp hur kursplanen för musik utformades i samband med Lpo 94 vad det gäller mål och kunskapssyn, förutsättningar och inriktningar. En viktig aspekt i den nya läroplanen var diskussionen om förhållandet mellan praktiska och teoretiska kunskaper i skolan. Bakgrunden var den vetenskapsteoretiska diskussionen och den ökade uppmärksamheten kring s.k. ”tyst kunskap” eller ”kunskap i handling” som fördes under 1980-talet inom bland annat arbetslivsforskningen, planerings- och designteorin samt pedagogiken. (Polanyi 1966; Göranson 1983; Göranson & Josefson 1988; Rolf 1991; Molander 1993) I samband med Läroplanskommitténs betänkande Bildning och kunskap (SOU 1992:94) presenterades en uppfattning om kunskap och lärande som byggde på resultaten av denna diskussion. Därmed gavs en kunskapsteoretisk ram till den kunskapssyn som läroplan och kursplaner kunde bygga på. I detta sammanhang användes fyra olika kunskapsformer: *färdighetskunskaper*, *faktakunskaper*, *förståelsekunskaper* och *förtrogenhetskunskaper*. Dessa olika kunskapsformer samspelar och utgör varandra förutsättningar. Det innebar att kunskapsbegreppet utvidgades för att motverka ensidiga betoningar på den ena eller andra kunskapsformen. Framför allt uppmärksammades erfarenhetsbaserade kunskapsformer i läroplan och kursplaner.

För musikens del formulerades ett antal mål fördelade på såväl praktiskt utövande musicerande och musikskapande som faktakunskaper och förståelseinriktade kunskaper i musik. Dessa kunskapsformer beskrivs senare i rapporten i samband med den s.k. kunskapsmatrisen som används i musikutvärderingen. I likhet med övriga ämnen delades kursplanens mål in i *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Till kursplanen i musik fogades motsvarande betygskriterier, där uppnåendemålen svarade mot betygssteget Godkänd. Som motivering för ämnet framhölls musikens historiska kunskapstraditioner och musikens anknytning till ett aktuellt och dynamiskt musik- och kulturliv. Likaså var musikens internationella karaktär och starka förankring i barn- och ungdomskulturen samt musikens praktiska, estetiska och kommunikativa möjligheter motiv för ämnet. Framför allt präglades kursplanen i musik av en bred och allsidig syn på kunskaper i musik med möjligheter för lärare och elever att formulera såväl egna lokala undervisningsmål, som innehåll och arbetsformer utifrån sina intressen, förutsättningar och inriktningar.

När grundskolans samtliga kursplaner reviderades år 2000 förtydligades musikämnets roll och funktion genom att musikens personlighetsutvecklande

kraft lyftes fram i kursplanen och en fokusering gjordes på ämnets kärna – musicerande och skapande – där det gemensamma musikutövandet var grunden för musikupplevelse och lärande. Dans och rörelse togs bort ur kursplanen i musik samtidigt som integrationsmöjligheter med rörelse, dans, text, bildmedier och drama i skolarbetet framhölls. Det innebar bland annat ett förtydligande av musikämnets roll och funktion i kursplanen och en anpassning av mål och betygskriterier till ämnets utveckling i skola och samhälle.

Utvärderingen i musik ska ge en bild av utvecklingen från den tidigare läroplanen Lgr 80 till följd av förändringarna inom musikämnet i och med införandet av Lpo 94 och revideringen av kursplanen Kp 2000.

Enkätfrågor och provuppgifter

Utvärderingsinstrumenten i musik är utformade för att skapa en bild av musikämnet i grundskolans nionde år. Huvudsyftet är att fånga in uppgifter som rör musikundervisningens villkor och förutsättningar, hur musikundervisningen genomförs och vilka resultat som uppnås. Det blir endast en begränsad bild av skolans musikundervisning som utvärderingen återger.

De utvärderingsinstrument som tidigare använts har preliminärt granskats och analyserats enligt de premisser som var angivna för den nya utvärderingen. Utgångspunkter för analysen är dels erfarenheter från tidigare omgång, dels hänsyn till förändringar av läroplaner och kursplaner från Lgr 80 till Lpo 94 och revideringen av kursplanen i musik enligt Kp 2000. Som grund för utvärderingen användes vid tidigare undersökning enkäter till elever och lärare, kunskapsprov i musik (musikprogram med elevhäfte, det s.k. Columbusprovet) samt processtudier i form av en bandinspelad musiklektion.

I den nya undersökningen görs nya enkäter till lärare och elever medan kunskapsprovet i lätt redigerad form behålls. Processtudien utvidgas till ett urval av 12 klasser och består av elevportföljer och lärarbeskrivningar samt bedömningar av elevers kunskaper. I följande uppställning redogörs för varje del av utvärderingsmaterialet, dess innehåll och vilka områden det försöker täcka.

Lärarenkät (67 frågor)

- Lärarbakgrund, kompetens, musikalisk erfarenheter, disponering av tjänsten
- Uppfattning om elevernas resultat, intresse, delaktighet och arbete
- Förutsättningar för undervisningen, lokaler, förberedelser, arbetsmiljö, kulturklimat
- Standardiserade frågor, samma för alla ämnen (Skolverket)
- Mål och intentioner, tolkning av läroplanen
- Innehåll och arbetssätt, läromedel, utrustning
- Utvärdering, betygssättning, prov i musik
- Fortbildningsbehov

Elevenkät (46 frågor)

- Elevernas musikaktiviteter på fritiden, deras musiklyssnande och musikkonsumtion
- Musikämnet i skolan, arbetssätt och inflytande
- Standardiserade frågor, samma för alla ämnen (Skolverket)
- Målen i musik, musikläraren, kraven i ämnet, hemarbete, läxor
- Bedömning av kunskaper och betyg i musik, egen kunskapsbedömning
- Datorn i musikundervisningen,

- Musikundervisning på instrument eller sång av andra lärare, frivillig musikundervisning
- Arbetsätt och arbetsformer i musikundervisningen (matrisfrågor)
- Användningen av musik i skolan, arbete med tema
- Vad har betytt mest i musikundervisning och vad har saknats

Musikuppgifter: "Columbusprovet" (18 uppgifter inkl. CD 30 minuter)

- Musik från olika världsdelar och kulturer
- Olika musikstilar och genrer i skilda tidevarv
- Musikens sociala, kommunikativa och estetiska funktioner i samhället
- Musikens byggstenar och noteringssätt
- Olika musik- och dansformer

Videoinspelad musiklektion (utgick p.g.a. integritetsskydd)

- Lektionsplanering, mål, innehåll, arbetsformer, arbetssätt, instrument
- Inspelning av en vanlig musiklektion på videokassett
- Lektionsbeskrivning i form av utskrift av händelseförlopp

Processtudier (portföljanteckningar av elever och lärare)

- Läraranteckningar från tre musiklektioner
- Portföljanteckningar av elever från samma tre musiklektioner – Lärares bedömningar av elevers kunskapsprestationer från de tre musiklektionerna

Generella enkäter

- Allmän enkät till lärare
- Allmän enkät till elever
- Allmän enkät till föräldrar
- Allmän enkät till skolledare

De olika typerna av utvärderingsinstrument har olika funktioner i utvärderingsarbetet och tjänar syftet att kartlägga och belysa skilda delar av helheten. Huvudsyftet med *lärarenkäten* är att få information om musiklärarens utbildning, kompetens och förutsättningar för att bedriva musikundervisning i skolan, hur läraren tolkar läroplanen, vilket innehållsligt urval läraren gör, vilken konkret inriktning undervisningen får utifrån kursplanens mål, vilka undervisningsmetoder läraren tillämpar, hur läraren utvärderar undervisningen och vilken målpuppfyllelse som åstadkoms. Enkäten avslutas med frågor om vilken fortbildning i musik som förekommit och vilka fortbildningsbehov lärarna

anser föreligga. Det som har förändrats gentemot den tidigare lärarenkäten är framför allt frågor kring de nya kursplanemålen, deras relevans gentemot lärares uppfattning om undervisningens inriktning och uppläggning, resurstilldelning för musikämnet, hur lärare bemöter elevernas intressen, önskemål och behov samt hur lärare utvärderar resultaten med användning av de kunskapsrelaterade betygskriterierna. Likaså är frågorna kopplade till musikämnets kunskapsformer och aktiviteter, de så kallade matrisfrågorna, nya i lärarenkäten.

Svaren i *elevenkäten* syftar till att ge information om vad eleverna uppfattar har förekommit på musiklektionerna och deras delaktighet i planeringen. Vidare ställs frågor till eleverna om vilka undervisningsmoment som förekommit och vilket musikaliskt innehåll, elevernas inställning till detta och deras uppfattning om sin egen förmåga samt om hur aktiva de är inom varje moment.

Eleverna får även svara på frågor om hur musikundervisningen varit under de senaste åren. Vidare ställs frågor om elevernas musikaktiviteter på fritiden, deras lyssnarvanor och konsumtionsvanor vad det gäller musik samt om de får undervisning inom någon form av frivillig musikundervisning. Principen med enkäterna är att samma eller likartade frågor ska ställas både till elever och lärare. Därför har konsekvensändringar gjorts i elevenkäten på motsvarande sätt som i lärarenkäten. Det som också har kompletterats är frågor om hur elever upplever sin egen musikaliska kunskapsutveckling, vilka kunskapskvaliteter och musikaliska aktiviteter som de får erfarenhet av i musikundervisningen (matrisfrågor). Frågor finns också om elevernas bruk av musik- och medieteknik i skolan och på fritiden.

Ett tematiskt program – ”Columbusprovet” – med *musikuppgifter* i form av en inspelad CD-skiva tillsammans med ett uppgiftshäfte har använts för att ge en bild av elevernas kunskaper och erfarenheter i musik. I uppgiftshäftet, vilket är utformat som ett programhäfte för en radiostation med olika programslag, ställs frågor som rör olika musikaliska kunskapsformer. Olika musikinslag relateras till bilder av skilda miljöer, kulturella situationer, musikinstrument, notbilder, dansbilder etc. På mittuppslaget i programhäftet presenteras en världskarta och en musikhistorisk tablå där eleverna efterhand kartlägger en ”musikalisk färd i tid och rum” genom olika tidsepoker och länder (Programmet konstruerades ursprungligen 1992, då 500-årsminnet av Columbus upptäcktsresor firades, därav namnet). Relevansen gentemot den tidigare läroplanen var dock relativt svag, uppgifterna utgörs av spridda nedslag i kursplanetexten. Inte heller är relevansen gentemot den nya kursplanen iögonfallande stor, snarare tvärtom. Däremot finns det en poäng att ha med detta musikprogram för att kunna göra jämförelser mellan 1992 och 2003. Provet har således använts i huvudsak i repeatsyfte. Provets begränsningar diskuteras i rapportdelen nedan.

I ett delurval på tolv undervisningsgrupper/skolor genomfördes processtudier. Undervisningsgrupperna fördelades på fyra regioner (Stockholm, Göteborg, Malmö och Piteå) med närhet till de forskningsinstitutioner, som medverkat i referensgruppen för utarbetandet av utvärderingsmaterialet.

Processtudierna syftar till att ge en närmare och i viss mån en fördjupad bild av *olika* kvaliteter i skolans musikundervisning utifrån skilda förutsättningar, lokala traditioner och inriktningar. I processtudierna ingår elevportföljer och lärarprotokoll med kunskapsbedömning av några elever ur undervisningsgruppen (tre flickor och tre pojkar).

I elevportföljen ställs frågor om vad eleverna uppfattar att de varit med om i de tre utvalda musiklektionerna, vad de tycker har varit lätt och svårt samt vad de anser att de har lärt sig i musik. Lärarna får kortfattat beskriva de tre musiklektionerna vad det gäller intentioner med undervisningen, hur man planerat och genomfört undervisningen, vilket innehåll lektionerna haft samt göra en kort utvärdering av de tre lektionerna. Elever och lärare i processklasserna har naturligtvis också besvarat de gemensamma enkäterna och arbetat med samma uppgiftsmaterial i musik som övriga urvalet i musik. Vad det gäller bedömningen av elevernas kunskapsnivå i musik, så har ett bedömningsschema utarbetats som bygger på kunskapsmatrisens fyra kunskapsaspekter – *musicerande, musiklyssnande, musikkunnande och musikskapande* (se nedan under 2.5). Bedömningsskalan omfattar tre nivåer: *elementär nivå, en prestation av god kvalitet och en utmärkt prestation av hög kvalitet*. Resultaten antecknades i lärarprotokollet.

Videoinspelning av musiklektioner var planerad att göras under tre på varandra följande lektioner på de tolv skolor som var involverad i processtudierna. Materialet skulle kunna jämföras med de 30 inspelade musiklektioner, som analyserades vid den tidigare omgången 1992. Tyvärr fick detta inslag i utvärdering 2003 utgå. Några föräldrar fann det inte förenligt med sin religiösa övertygelse att deras barn skulle avbildas på film, varför denna del av processstudien inte kunde genomföras av etiska skäl. Vilka frågor och aspekter på skolans musikundervisning som belyses i denna rapport framgår av redovisningen i avsnitten under punkt 5 nedan.

Beskrivning av den kunskapsmatris som används i utvärderingen

Förändringen av kunskapsynen i den nya läroplanen Lpo 94 som nämndes i tidigare avsnitt, innebar en utvidgning av de tre begreppen *kunskaper, färdigheter och attityder* till att omfatta kunskapsformerna *färdigheter, fakta, förståelse och förtrogenhet*. I kursplanen för musik som kom samtidigt som Lpo 94 prövas tanken att införliva dessa kunskapsformer i de fyra kursmomenten *musicerande, musiklyssnande, musikkunnande och musikskapande*. I samband med

detta presenterades en form av kunskapsmatris i musik, som var ett resultat av 1992 år utvärdering (SOU 1992:94; Sandberg 1993, 1994. Se även Heiling 1995; Sandberg 1997). Detta skulle erbjuda olika möjligheter till att välja innehåll och aktiviteter i musikundervisningen i den nya målstyrningens anda.

Matrisen utvecklades i samband med analyser av resultaten i den tidigare utvärderingen 1992. I utvärderingen 2003 används denna kunskapsmatris för att kunna beskriva olika aspekter på kunskaper i musik och ge en allsidig bild av musikämnets kunskapsstruktur.

Fyra praktiska kunskapsbegrepp i musik

Kunskaper i musik kan konkret innebära att man kan spela ett instrument, sjunga eller dansa. Det kan vara att veta något om musik, till exempel musikhistoria eller musikstilar och artister. Det kan innebära att tolka och förstå musikens innehåll och estetiska uttryck. Det kan vara att genom praktiskt musicerande, musiklyssning eller musikskapande ha fått en förtrogenhet med olika musikformer eller att kritiskt kunna granska olika musikföreteelser. Det kan innebära att återge andras musik, kunna improvisera eller skapa musik efter sina egna musikaliska föreställningar och uttrycksbehov. Dessa aspekter på musik kan sorteras in i fyra kunskapsbegrepp som är knutna till det musikaliska innehållet – *musicerande*, *musiklyssnande*, *musikkunnande* och *musikskapande*. Vi beskriver här dessa praktiska kunskapsformer.

Musicerande

Musicerande som kunskapsbegrepp innebär i första hand praktiska färdigheter till exempel i sång, spel på instrument eller dans och rörelse. Genom dessa moment lär sig eleverna inte bara att sjunga och spela utan också olika fakta om sättet att uttrycka sig, röstteknik, sångrepertoar, instrumentteknik, kroppsmedvetenhet etc. Genom musicerandet tillsammans får eleverna även erfara och uppleva gemenskapen och därmed förståelsen för att utöva någonting tillsammans, att vara i en grupp och uttrycka något gemensamt. Därmed kan samspelsförmågan, ”timing”, den musikaliska känslan och kommunikationen med musik övas upp. Detta är också exempel på såväl personlig som social utveckling i samband med det gemensamma musicerandet. Både det individuella och det gemensamma musicerandet med sång, spel och dans kan ses som grundläggande musikaliska kunskapsformer.

Musiklyssnande

Musiklyssnande innebär att mer aktivt lyssna till musiken, dess olika stilarter, traditioner, artister och musikutövare som representerar olika historiska tider

och kulturer. Härmed kan elever stimuleras att tränga djupare in i musikens olika former och analysera meningsbärande innehåll i texter, musikaliska uttryck, rytmer, ackord, ”sound”, melodier, instrumentinsatser osv. De kan också öva sig i att reflektera över hur de upplever musiken, få diskutera musikens innebörd och tolka nyanser. Därmed kan de bli förtrogna med olika konstnärliga och estetiska värden och uttryck i musik. I musiklyssnandet kan även ingå att konkret kunna hantera olika teknisk utrustning, musikdatorer, medieteknik och enkel inspelningsapparat.

Musikkunnande

Musikkunnande har en vidare betydelse än det snävare begreppet musikteori. Begreppet musikkunnande kan innefatta en allmän orientering om musik och dess olika traditioner. Det kan innebära att eleverna får kännedom om skilda epoker i musikhistorien, utvecklar en stilartskänsla och får en förtrogenhet med olika musikkulturer och därmed kan de utveckla en musikalisk allmänbildning. I detta kunskapsmoment kan också ingå musikteoretiska aspekter i den meningen att eleverna får arbeta med musikens ”byggstenar”, dess tonspråk och uttryck, noter och andra skrivsätt, olika musikinstrument etc. Därmed analyseras musikens strukturer och uppbyggnad genom en växling mellan utövande, lyssning och reflektion samt kreativt arbete med musik. Grunden för utvecklandet av musikkunnande ligger förankrat i praktiskt utövande av musik, lyssnande på musik och kreativt musikskapande.

Musikskapande

Med musikskapande menas ett mer producerande och kreativt förhållningssätt till det musikaliska materialet. Skapande i musik kan även ingå som en naturlig del i musicerande. Begreppet musikskapande kan innebära att eleverna får erfarenheter av och kunskaper i att göra egna musikaliska alster i olika former, melodier, texter, ackord och ljudbakgrunder etc. Förutsättningar för det kreativa arbetet med musik kan vara kunskaper i spelteknik, improvisationsteknik, elementära kunskaper i komposition eller arbete med musikdator. Skapandet kan vidare innefatta kunskaper om musikens form och struktur, olika uttrycksformer och uttryckssätt. I det egna musikskapandet skall eleverna kunna förverkliga sina musikaliska tankar och idéer såväl i individuellt arbete som gemensamt skapande i klassen.

Fyra kunskapsformer i musik

Genom de fyra kunskapsformerna *färdigheter*, *fakta*, *förståelse* och *förtrogenhet* gavs i den nya läroplanen en mer kunskapsteoretisk utgångspunkt för att be-

skriva och formulera aspekter på kunskaper. Färdigheter kan förknippas med begreppet ”tyst kunskap” eller ”kunskap i handling”, alltså sådan praktisk kunskap som man utför med sina handlingar. Faktakunskaper kan vara information om saker, sådant som man kan komma ihåg eller räkna upp. Förståelse kan vara en kvalitativ dimension på kunskaper som att förstå, inse innebörden eller meningen med någonting. Förtrogenhetskunskap kan inträda då man upplever någonting, kan bedöma och värdera något eller tillämpa tidigare kunskaper på ett nytt sätt. Här beskrivs dessa fyra kunskapsaspekter med avseende på olika kunskaper i musik.

Färdigheter

Färdigheter i musik hänger direkt samman med det musikaliska utövandet och utgörs av sång, spel på instrument eller dans och rörelse. De kan alltså förbindas med moment som praktiskt musicerande och musikskapande. Dessa erfarenhetsbaserade moment kan ses som grundläggande kunskaper i musik. Musikutövande som eleverna gör tillsammans i klassen kan intimt förknippas med gemensamhetskapande ”kunskapsformer”, som även kan bidra till elevernas personliga och sociala utveckling genom upplevelse av delaktighet och musikalisk samvaro. I själva spelandet, sjungandet eller musikskapandet kan olika personligt färgade musikaliska uttryck och känslor utvecklas hos eleverna. Färdigheter i musik är också basen för utvecklingen av teoretiska och faktainriktade kunskaper i musik.

Fakta

Faktainriktade kunskaper i musik innebär att ha kännedom om olika musikaliska begrepp, termer, instrument, uttrycksformer och tekniker. Det praktiska musicerandet förutsätter till exempel vissa faktakunskaper om sångrösten, instrumenten och deras musikaliska uttrycksmedel. Faktakunskaper i musik kan även innefatta noter, elementär musikteori, ackord, musikens form och struktur, dynamik, klangfärg, ’sound’ etc. Det kan också innebära kunskaper om olika musiktraditioner, musikhistoriska epoker, musikaliska stilarter, olika genrer, repertoarer eller artister och musikutövare inom skilda traditioner, såväl inom ungdomsmusikens område som den klassiska musikens, populärmusikens, folkmusikens eller de områden som utgörs av musiklivet i övrigt.

Förståelse

Förståelseinriktad kunskap i musik kan innebära olika former av personligt tolkande av musik. Förståelse och tolkning av musik kan ses som en form av meningsskapande och processartad kunskap, som kan utvecklas genom analy-

ser och reflektioner över musikens uttryck och innebörd. Det kan också gälla textinnehållet i en sång, den musikaliska formen och stiluttrycket, det sammanhang musiken framförs i eller den funktion som musiken har. Den musikaliska upplevelsen vilar inte på några i förväg givna kriterier, utan kan mer handla om personligt färgade uppfattningar och upplevelser av musiken och dess olika mening. Förståelseinriktade kunskaper i musik kan då sägas vara att ”tänka i musik” eller att kunna uttrycka och bearbeta sina erfarenheter, upplevelser och känslor i samband med musikutövning eller musiklyssning.

Förtrogenhet

Förtrogenhetskunskapen i musik innebär att kunna tillämpa sina praktiska och teoretiska kunskaper i ett sammanhang – att kunna kommunicera med musik i någon mening. Detta kan gälla att kunna sjunga, spela eller dansa, att framföra musik i en eller annan form eller att använda musiken på ett personligt och uttrycksfullt sätt. Dessa kunskaper kan vara förknippade med gemensamma musikupplevelser, såväl i det praktiska utövandet som i det mer reflekterande arbetet med musik. Att bli förtrogen med musik kan innebära att utveckla en samspelsförmåga, stilartskänsla eller att kunna värdera musik, att vara orienterad i olika musiktraditioner och musikaliska kulturformer etc. Förtrogenheten med musik kan också utvecklas i samband med det egna skapandet, där personliga musikaliska uppfattningar, idéer och tankar kan vara möjliga att förverkliga i ett kreativt och kunskapande arbete med musik.

Kunskapsmatris i musik

De olika exemplen på praktiska och teoretiska kunskapsformer i musik ovan är ett sätt att beskriva mångfalden av olika aspekter och perspektiv inom ämnet. I stället för att rada upp olika moment och innehåll relateras dessa kategorier av kunskaper i musik till varandra i nedanstående översiktliga tablå. Denna utgör ett nätverk av kunskaper eller en bild av musikämnets kunskapsstruktur. De fyra begreppen *färdigheter*, *fakta*, *förståelse* och *förtrogenhet* har en mer kunskapsteoretisk utgångspunkt medan *musicerande*, *musiklyssnande*, *musikkunande* och *musikskapande* har en praktisk musikpedagogisk utgångspunkt.

I utvärderingen ställs frågor både till elever och lärare om vilka musikaliska aktiviteter som förekommer på musiklektionen och hur ofta de elever och lärare arbetar med olika moment. Dessa frågor täcker in aktiviteterna som beskrivs i kunskapsmatrisen (Figur 2.1) med två frågor i vardera av de sexton rutorna. Med ledning av svaren konstrueras en varierande bild av vilka aktiviteter som förekommer på musiklektionerna i de olika skolorna som ingår i utvärderingen.

Figur 2.1 Kunskapsmatris i musik (SOU 1992:94, s. 410; Sandberg 1993; Sandberg 1994; Heiling 1995, 1997; Sandberg 1997)

	Färdighet	Fakta	Förståelse	Förtrogenhet
Musicerande	Sång och tal, spel på instrument, datorer och elektr. instr, dans, rörelse, kroppsuppfattning	Tal och röstvärd, musikinstrument, olika musikaliska uttrycksformer och tekniker	Erfarenheter och reflektioner över gemensamt musicerande, musikalisk uttrycksförmåga	Musikalisk känsla, samspelsförmåga, timing, musikalisk utlevelse, kommunikation och gemenskap
Musiklyssnande	Lyssningsteknik, analys av musik, uppspelningsteknik, inspelningsteknik, medieteknik	Musiktraditioner, musikstilar, epoker, repertoarer, artister, massmediemusik, musikeryrken	Reflektioner över musikens "språk", dess symboler och betydelser, tolkning av kulturella koder	Musikupplevelse, historisk och nutida musikorientering, kritisk granskning och bedömning av musik
Musik-kunnande	Notskrivning, gehörs-träning, harmoni-sering, arrangering, partiturläsning, kroppskänedom	Notkunskap, musik-teori, ackordlära, rytm-lära, metrik, form och struktur, uttrycksformer	Intellektuell bearbetning av musikföreteelser, förståelse av musikens betydelse-bärande innebörder	Stilartskänsla, trogenhet med musik-historiska epoker och musikkulturer, recension av musik
Musik-skapande	Bygga musik; ljud och musikskapande, improvisationsteknik, kompositionsteknik fria rörelser o dans	Musikens byggstenar; melodi, ackord, rytm, puls, dynamik, klangfärg, sound, modalitet	Musikaliskt tänkande; musikens form och struktur, uttrycksformer/uttryckssätt, kompositionsform	Eget musikaliskt skapande, förverkligande av egna musikaliska tankar, och idéer, egen musikproduktion

Från Kunskapsmatris till "Svarsmatris"

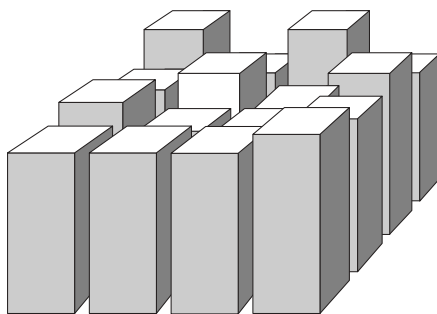
Den första nationella utvärderingen av grundskolan NU-92, gjordes gentemot Lgr 80 där kursplanen i musik både föreskrev tre huvudmoment och beskrev ett stort antal exempel på aktiviteter som skulle genomföras i musikundervisningen. Vid utvärderingen 1992 var det alltså möjligt att kartlägga i vilken utsträckning ett föreskrivet undervisningsinnehåll verkligen omsattes i praktiken. De förändringar i musikämnet som ägt rum 1994 och 2000 innebär att endast målen för verksamheten föreskrivs. Själva undervisningsinnehållet överläts till lärare och elever att konkretisera och dokumentera i en lokal kursplan. När det inte finns konkreta kunskaper eller aktiviteter att kartlägga förekomsten av, krävs det alltså delvis nya metodgrepp för att kunna få en bild av hur läroplanens och kursplanens intentioner kommer till uttryck i skolans musikundervisning. Här har den tidigare beskrivna kunskapsmatrisen i musik kommit till användning (Figur 2.1).

I var och en av kunskapsmatrisens 16 rutor finns konkreta exempel på vilken typ av kunskapsaspekt som varje ruta representerar. Med vart och ett av dessa exempel som mall konstruerades två frågeställningar för var och en av de 16 rutorna. Frågeställningarna var utformade utifrån påståendet "På musiklektionerna ..." följt av olika innehållsexempel som; – lyssnar vi på ..., – får vi

öva oss på ..., – arbetar vi med ... etc vilket besvarades med svarsalternativen Ofta, Ibland, Sällan och Aldrig.

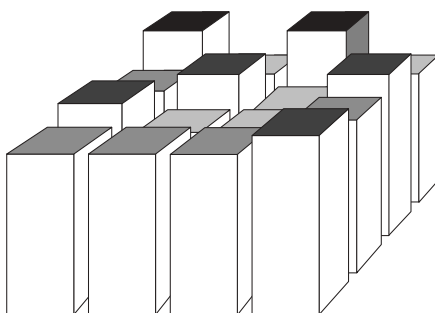
Vid sammanställningen av det faktiska svarsutfallet ignorerades alternativen Sällan och Aldrig till förmån för den procentuella representationen för alternativen Ofta och Ibland. Om vi föreställer oss att utfallet ställs upp i enlighet med kunskapsmatrixens inbördes ordning för de fyra "f-en" och "m-en", och presenteras i form av 16 staplar där höjden varierar i enlighet med hur starkt representerade svarsalternativen Ofta och Ibland är, skulle vi kunna få exempelvis följande fiktiva bild;

Figur 2.2 Fiktiv representation via staplar.



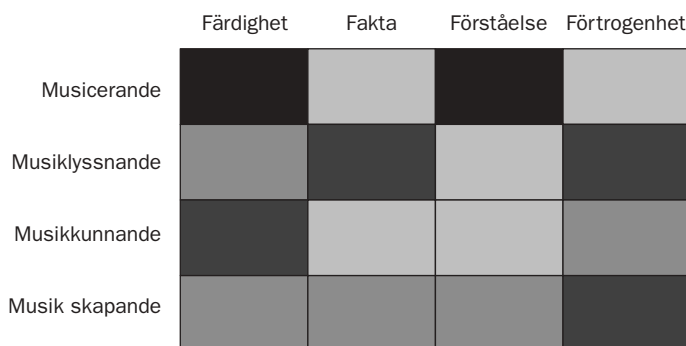
En sådan redovisningslayout är dock inte särskilt lyckad eftersom höga staplar skymmer lägre staplar. Staplarnas relativa representationsnivå kan dock göras mer tydlig genom att staplarnas "tak" gråtonas i relation till hur höga respektive låga de är.

Figur 2.3 Gråtonade fiktiva staplar.



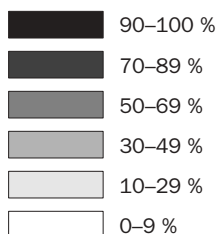
Genom att slutligen betrakta utfallet i ett tvådimensionellt fågelperspektiv blir det möjligt att inte bara överblicka, utan dessutom värdera hur representationsnivån hos de 16 variablerna är inbördes fördelade.

Figur 2.4 Fiktiv modell av svarsmatrix.



För de faktiska utfallen har en sexgradig gråskala tillämpats.

Figur 2.5 Svarsmatrixens gråskala.







Två alternativa matrisuppställningar

Kunskapsmatrisen publicerades ursprungligen i kommentarmaterialet till Läroplanskommitténs betänkande 1992 (SOU 1992:94, s. 410). Där påpekades att Musicerande och Musikskapande, i likhet med Färdighet och Förtrogenhet, kan betraktas som mer praktiska ”stråk” för kunskapstillägnande, medan Musiklyssnande, Musikkunnande samt Fakta och Förståelse representerade en inre ”kärna” inriktad mot en mer teoretiskt reflekterande kunskapsbearbetning. I den kursplan i musik som åtföljer Lpo 94 betonas elevernas förmåga att utveckla förmågan att reflektera, tolka och förstå i en omfattning som inte alls

förekommer i den reviderade kursplanen, Kp 2000. Ett kännetecken för anvisningar och mål i 1994 års kursplan i musik är att en betydande andel av ämnets aktiviteter kompletteras med de teoretiska och reflekterande kunskapsaspekterna som återfinns i kunskapsmatriens ”kärna”.

Figur 2.6 Matrisuppställning enligt Lpo 94.





	Färdighet	Fakta	Förståelse	Förtrogenhet
Musicerande		Praktiskt musicerande		
Musiklyssnande	Praktiskt musicerande	Teoretisk reflektion = "Kärna"		Praktiskt musicerande
Musikkunnande				
Musikskapande		Praktiskt musicerande		

Vid analysen av elevernas svar på frågorna om undervisningens innehåll skulle alltså en svarmatris med ett utfall där ”kärnan” uppvisa en högre grad av representation än den omgivande ramen kunna sägas återspegla intentionerna i 1994 års kursplan. En svarmatris som idealiskt återger 1994 års kursplan (Lpo 94) skulle alltså ha ungefär följande utformning:

Figur 2.7 Fiktiv svarmatris där kärnan är högre representerad än ramen.

När den reviderade kursplanen Kp 2000 presenterades underströks att en fokusering gjorts för att lyfta fram (grupp-)musicerande och skapande som grunden för musikupplevelse och lärande. Denna omprioritering av ämnets ”kärna” skulle kunna åskådliggöras genom en omkastning av kunskapsmatrisens uppställning av kunskapsformer och kunskapsbegrepp. Nedanstående matrisuppställning illustrerar alltså en annan prioriteringsordning mellan de fyra kunskapsformerna (”f-en”) och de fyra kunskapsbegreppen (”m-en”)

Figur 2.8 Matrisuppställning enligt Kp 2000.

	Fakta	Färdighet	Förtrogenhet	Förståelse
Musiklyssnande		Teoretisk reflektion		
Musicerande	Teoretisk reflektion	Praktiskt musicerande = ”Kärna”		Teoretisk reflektion
Musikskapande				
Musikkunnande		Teoretisk reflektion		

Vid analysen av svarsutfallet för de frågor som handlar om elevernas bild av undervisningens innehåll blir det härigenom möjligt att bedöma vilken av de två matrisuppställningarna som resulterar i den starkast representerade matris-kärnan. Andra ”mönster” och lokala prioriteringar blir naturligtvis också synliggjorda.

**Utvärderingsmaterialet
– bortfallsanalys och
tillförlitlighet**

Deltagande skolor, elever och lärare

Nationella utvärderingen i grundskolans år 9 genomfördes under mars och april 2003. Liksom i den tidigare utvärderingen utgjordes urvalsenheten av skolenheter. Musikdelen omfattar 48 skolor och berör 2408 elever och 48 lärare. Genom att jämföra betygsstatistiken i ämnet musik i hela nationella utvärderingens material med medelbetyget i det stickprov som gjorts för musikdelen, kan representativiteten i delurvalet bedömas som relativt god.

Svar på elevenkäter och uppgiftsmaterial har lämnats in från cirka 1 800 elever och bortfallet beräknas till cirka 25 procent. Lärarenkäter har lämnats in av 38 lärare och bortfallet på lärarsidan är cirka 20 procent. Med tanke på att inga påminnelser gjorts måste svarsfrekvensen anses som god. Samtidigt är bortfallet i musiklärargruppen högst bland alla ämnesföreträdare. Orsaken till detta kan vi bara spekulera om. I den Amerikanska motsvarigheten till Nationella utvärderingen, The National Assessment of Educational Outcomes från 1997, visade sig bortfallet från just musiklärargruppen vara så stort redan vid utprovningen av enkäterna, att man aldrig genomförde någon enkätundersökning för denna grupp. Problemet tycks alltså vara internationellt.

Det interna bortfallet på frågorna i enkätmaterial och musikuppgifterna varierar med några få undantag mellan 1 och 5 procent. Där det interna bortfallet är större, anges detta särskilt.

12 klasser på lika många skolor valdes ut för att genomföra så kallade processstudier. Dessa skolor valdes ut i olika delar av landet i närheten av de forskningsinstitutioner som var engagerade i referensgrupparbetet. Svar på processstudien kom från 10 skolor. En lärare svarade inte alls på frågorna kring genomförande och utvärdering av musiklektionen och i flera fall är svaren från de övriga ofullständiga. Elevernas portföljanteckningar uppvisar också en ganska ojämn kvalitet och är delvis ofullständiga.

Bortfallsanalys

Analys av bortfallen på skol- och lärarnivå visar att vissa organisatoriska svårigheter medfört att lärarenkäter, elevenkäter och musikuppgifterna inte kunnat genomföras vid några skolor i urvalet. Andra skolor drabbades av den strejk som Kommunalarbetarförbundet genomförde under våren 2003. På en av skolorna fanns det ej någon musiklärare. Erfarenhetsmässigt består bortfallet oftast av individer, undervisningsgrupper och lärare eller skolor med problem i en eller annan form. Några bortfallsanalyser med förfrågningar om orsaker till uteblivna inlämningar av enkäter, elev- eller lärarmaterial har inte gjorts. Det innebär att resultaten som redovisas i rapporten kan antas vara något bättre än

om alla elever, lärare och skolor som finns i urvalet skulle ha deltagit. Detta bör beaktas vid bedömningen av resultaten.

Den elektroniska hanteringen av lärarenkäterna medförde sannolikt att inlämningen av lokala arbetsplaner och betygskriterier uteblev. Lärarna hade endast i undantagsfall tillgång till dessa i digital form. Efter påminnelse inkom lokala planer och betygskriterier från processkolorna och har analyserats. I de 12 klasser/skolor som var föremål för processtudier finns ett bortfall på två klasser. Detta urval är inte representativt och bortfallet påverkar därför inte direkt den kvalitativa bilden som processtudierna avser att ge.

Tillförlitlighet

Nationella utvärderingen 2003 föregicks av ett antal utprövningar för att på olika sätt säkerställa frågematerialets validitet. Ett tiotal verksamma musklärare i år 9 prövade både lärar- och elevenkäternas omfattning och ämnesmässiga relevans. Omfattande analyser och modifieringar gjordes därefter för att identifiera gemensamma tolkningar av innehållsliga begrepp och moment i läroplaner samt vad som faktiskt allmänt förekommer av aktiviteter i skolans musikundervisning. Vidare gjordes olika standardiseringar och layoutmässiga förändringar i materialet genom bundna svarsalternativ i kombination med öppna frågor, för att få en rimlig empirisk täckning av en musikpedagogisk verklighet och därmed en förbättrad validitet. Musikämnet har dock en sådan karaktär att det är svårt att med hjälp av enkätfrågor avspegla alla viktiga aspekter. Det går heller inte att undvika slumpmässiga fel som kan uppstå när det är många och besvärliga frågor att besvara på kort tid. Tillförlitligheten i enkätsvaren, det vill säga reliabiliteten i undersökningen, kan vara beroende av sådant som frågornas utformning, hur materialet presenterats vid undersökningstillfället, förståelsen för frågornas innebörd och motivationen för att besvara dem. Efter utprövningen kortades enkäterna ner eftersom de upplevdes vara för långa, vilket ansågs kunna orsaka internbortfall.

En annan reliabilitetsfaktor är hur datamaterialet registrerats och kodats. I vårt fall sköttes svarsregistreringen och kodningen av de bundna svaren i huvudsak centralt, medan de öppna svaren kategoriserats av oss. Olika insatser har gjorts för att reducera fel som kan uppstå vid hanteringen av svarmaterialet. Inför den slutgiltiga utvärderingsomgången introducerades materialet för de medverkande lärarna dels vid olika direkta informationer, dels genom tryckta lärarinstruktioner. Vid insamlingen och registreringen av materialet gjordes kontinuerliga kontroller för att minska felhantering och systematiska fel, särskilt i musikprovet, det s.k. ”Columbusprovet”. Processmaterialet genomgick

också en hantverksmässig registrering och analys. Några mer formaliserade prövningar av validitet och reliabilitet utöver detta har inte gjorts.

Synpunkter från Kalmarkonferensen

Vid en konferens i Kalmar våren 2003 framkom en rad synpunkter på musikdelens material i nationella utvärderingen. Syftet var att låta externa forskare granska utvärderingsinstrumenten i musik och ge konstruktiva förslag och nya idéer i analysarbetet. Konferensen samlade några musikpedagogiska forskare från Norden: Kirsten Fink-Jensen, Danmarks Pedagogiska Universitet), Øivind Varkøy (Högskolan i Oslo), Gunnar Heiling (Musikhögskolan i Malmö), Christer Modin (Kungl. Musikhögskolan i Stockholm), Christian Lundahl (Skolverket) och Mats Andersson (dokumentatör från Skolverket).

Diskussionen kretsade kring frågan om vikten av och förutsättningarna för musikämnets eventuella mätbarhet. Ämnet innehåller till sin natur dels färdighetsmål, dels kognitiva mål och dels affektiva mål. Frågan ställdes om all kunskapsutveckling i musik kan mätas och framför allt vad kunskaper i musik är. En utgångspunkt är hur kursplanen i musik definierar kunskaper i musik. Kursplanen i musik enligt Lpo 94 innehåller både färdighetsmål, och kognitiva mål. I den reviderade kursplanen (Kp 2000) ställdes färdighetsmålen i förgrunden, framför allt i form av praktiskt musicerande. En fråga inställer sig då: Vad i kursplanen för musik omfattas av utvärderingen och vad hamnar utanför? En annan är: Vad som går att mäta av kunskapsaspekter och vad faller utanför möjligheterna i utvärderingen?

Varkøy betonade att enkätmaterialens frågor saknar de affektiva aspekterna på musiken. Han riktar sin kritik mot kursplanen snarare än mot NU-03-materialet i musik och menar att kunskap i musik reduceras till att hamna i samma värderingsmall som kunskap i historia, gymnastik eller SO-ämnen. Hans uppfattning är att musikundervisningens primära uppgift är att leda till en *affektiv utveckling via estetisk upplevelse*. Vidare menade han att känslor, upplevelser och estetisk medvetenhet därvid är viktiga och att det saknas instrument i utvärderingen som riktar in sig på det affektiva målområdet. Han menar att det visserligen finns affektiva kunskapsaspekter i kursplanens formuleringar, men konstaterar samtidigt att dessa är mycket problematiska att mäta. Vårt val av definition av ämnets mål och innehåll bygger på skrivningarna i de officiella styrdokumenterna. Att undersöka hur dessa implementeras i skolans vardag var vårt uppdrag. Bristen på affektiva inslag i utvärderingsinstrumenten speglar i detta fall kursplanens formuleringar

Det grundläggande problemet består i förhållandet mellan musik ”som fenomen” å ena sidan, och utvärdering av kunskapsutveckling å den andra. NU-

03 kan alltså endast uppnå begränsade resultat genom att den bara i viss utsträckning berör ämnets affektiva kvaliteter. Anspråk på att belysa dessa aspekter kan därför inte göras i analyserna av materialet och dessa begränsningar måste klart anges i rapporteringen. Detta har vi härmed gjort.

Fink-Jensen framhöll att eleverna redan har med sig olika kunskaper och erfarenheter av musikkulturen när de kommer till skolan. Detta gör att eleverna kan uppleva skolans musikundervisning som ett ”brott” mot deras föreställningar, som skulle vara intressant att undersöka. För att synliggöra utveckling och lärande kunde det också vara relevant att fråga efter ”förändrad hållning” exempelvis gentemot olika genrer och stilarter eller inför uppfattningen av den egna musikkompetensen, således fenomenologiska aspekter på musikaliskt lärande. Fink-Jensen ifrågasatte också de standardiserade frågorna om lärares förväntningar på elevernas prestationer och elevernas motivation och hade exempelvis gärna velat se frågor om varför läraren valt att bli musiklärare. Vidare efterlyser hon frågor om lärarens möjliga musikpedagogiska inspiration eller ideologiska utgångspunkter. Hon uppmärksammar också förhållandet mellan aktiviteter i musikundervisningen och elevernas fritidsmusik ur aspekten att skolans musikundervisning kan ha betydelse för vilka musikval eleven gör på sin fritid.

Heiling pekade på det förhållandet att ambitionen i NU-03 Musik från början var att i en intensivstudie på ett urval av klasser samla in videofilmade musiklektioner från tre på varandra följande lektioner. Därtill skulle portföljanteckningar knytas med elever och lärares anteckningar om musiklektionernas innehåll, uppläggning och utfall samt lärares kunskapsbedömningar i musik. Tyvärr utgick som framgått möjligheterna att filma musiklektioner inom ramen för nationella utvärderingen av integritetsskäl. Därmed reduceras möjligheterna till den tänkta processbedömningen, eftersom uppläggnings byggde på möjligheten att i efterhand komplettera den kortfattade skriftliga dokumentationen med videoupptagningens detaljerade och kontinuerliga information, en slags metodtriangulering. Av dessa skäl kvarstår behovet av att genomföra en studie, som liknar den ursprungliga intensivstudien, för att få kunskap om sådana aspekter av elevers läroprocesser och lärares undervisnings- och bedömningsprocesser, som inte kan fångas in med undersökningens övriga instrument.

Det är viktigt att konstatera att materialet har klara begränsningar och att allt inte går att belysa, som vi framhöll i inledningen. Framför allt gäller detta de upplevelsemål och affektiva aspekter, som är en grundläggande utgångspunkt för musikundervisningen och elevernas kunskapsutveckling i musik. Utifrån sammanställningar av uppgifter från enkäter, såväl fördelningar av fasta

svarsalternativ och öppna frågor försöker vi ge en så allsidig beskrivning som möjligt av olika kvaliteter och variationer i materialet.

Ytterligare synpunkter som rör begränsningar i utvärderingsmaterialet framkom vid en sammanställning som Christian Lundahl vid Skolverket gjorde. En utvärdering av ett estetiskt ämne riskerar alltid få kritik för att inte tillräckligt ta hänsyn till de affektiva och estetiska kvaliteterna. Går dessa känslodimensioner överhuvudtaget att uttala sig om utifrån förnuftets rationella logik? I Danmark och Norge är man av tradition försiktig med att göra nationella utvärderingar av "konstämnen". Det går emellertid att komma ifrån detta mätproblem om man istället anger vad som mäts och vad som värderas, dvs är tydlig med konstruktionen av sitt objekt. Den modell som forskarna använt för utvärderingen av musik är tydlig med hur ämnet betraktas i utvärderingen. Det finns en matrismodell som anger vilka aspekter av ämnets som studeras. I förhållande till vad ämnet kan upplevas som av elever och lärare blir detta givetvis en avgränsning och därför är det viktigt att vara öppen för att musikämnet är mer och får vara mer än vad som behandlats här.

Tyvärr visade sig den del av utvärderingen som skulle ge en bredare och fyligare bild av vad lärare och elever gör under lektionerna inte fullt ut genomförbar. Det stora problemet med att processtudierna inte kunnat användas som underlag till denna avrapportering är att lärare och elever inte tillräckligt kommer till tals mer på deras egna villkor. Forskarnas konstruktioner dominerar då framställningen av ämnet. I efterhand går det bara att vara tydlig med detta och vara medveten om att det finns fler bilder av ämnet och fler perspektiv på vad det är och kan vara.

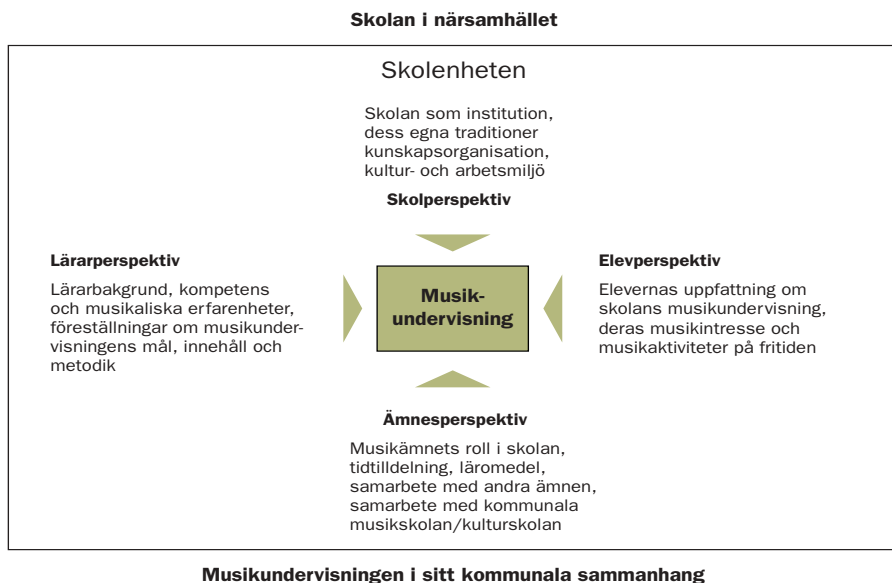
Det finns emellertid ett problem med att "gömma sig" bakom den här typen av reservationer, och det har att göra med rättssäkerhet och tydlighet. En skola som mer än tidigare arbetar med tysta kvaliteter som förtrogenhetskunskaper, eller övergripande strävar efter att beröra ungdomars identitet, varseblivning och personlig utveckling, blir nu bara belyst utifrån mer rationella aspekter. Detta är förstas inte bara ett problem för nationella utvärderingar, utan problemet handlar också om hur elevers rättsäkerhet ska kunna garanteras när de bedömningar lärarna gör av deras utveckling rör kunskapsdimensioner som inte helt enkelt kan verbaliseras och kommuniceras. I vissa avseende verkar det faktiskt som om den dolda läroplanen och den synliga har bytt plats. Det vi inte kan se förefaller spela en allt större roll för vad skola är i vardagen för dem som gör den.

Undersökningsmodell och rapportens disposition

Undersökningsmodell

I utvärderingen av musiken i år 9 vill vi försöka besvara frågor som till exempel vad musik är för ett ämne, hur man arbetar med musik i skolan och vilka kunskaper som utvecklas. För att få en allsidig bild av hur detta går till, under vilka förutsättningar och vilka resultat som nås i musikundervisningen belyses detta utifrån fyra synvinklar: ett *elevperspektiv*, ett *lärarperspektiv*, ett *ämnesperspektiv* och ett *skolperspektiv*.

Figur 4.1 Undersökningsmodell för utvärderingen av skolans musikundervisning



Modellen ovan tar hänsyn till den komplexitet som finns kring musikundervisningen och sätter in musikundervisningen i ett sammanhang i skolan och närsamhället. Frågor om hur musikundervisning i skolan utformas på kvalitativt olika sätt, kan utifrån ovanstående perspektiv inte direkt härledas till läroplanens mål eller till vissa lärares uttalade intentioner utan måste också ses i förhållande till de villkor och möjligheter som föreligger vid de enskilda skolenheterna. Musikundervisningen måste också ses ur en synvinkel där skolan som musikalisk socialisationsmiljö relateras till elevernas musikaktiviteter på fritiden och hela deras sociomusikaliska situation.

Skolan kan i det här sammanhanget ses som en kulturell mötesplats mellan å ena sidan skolan och musikundervisningen med dess historiskt givna tradi-

tioner och å andra sidan elever och lärare med de olika musikaliska erfarenheter som fyller skolan med liv. Det gäller till exempel elevernas upplevelser och föreställningar om musikundervisningen visavi deras musikaktiviteter på sin fritid musiklärarnas yrkesprofession, musikämnets egenart och de kunskaper som kan utvecklas hos eleverna inom skolans ramar samt skolans egna kunskapstraditioner och kultur- och arbetsmiljö.

Följande urval av aspekter på musikundervisningen belyses i vårt utvärderingsmaterial (hänvisning görs till respektive fråga i Elev- och Lärarenkäterna i musik och i vissa fall till Allmänna elev- och lärarenkäterna):

Elevperspektivet

- Ge en samlad och jämförbar bild av elevernas kunskaper i musik (Columbus-häftet 1992/2003)
- Olika kvaliteter och kunskapsprofiler i elevernas musikaliska lärande (matrisen: E30–37)
- Elevernas syn på skolans musikundervisning och deras delaktighet i den (E9–14, 45–46)
- Vad eleverna tycker att de har lärt sig i musik (E27, 31c–d, 33c, 35c)
- Elevernas musikintresse och musikaktiviteter på sin fritid (E3, 4, 5, 7, 29b)

Lärarperspektivet

- Musiklärares utbildningsbakgrund och erfarenheter i lärartjänsten (L1–5, L18)
- Hur lärarna tolkar målen i kursplanen i musik (L19, L 43–44, L 48–49, L47, L50, 57–58)
- Hur lärarna utvärderar sin musikundervisning och bedömer kunskaper i musik (L14, L 51–56)
- Hur lärarna ser på förutsättningarna för musiken i skolan (L20–23, L31–32–36)

Ämnesperspektivet

- Redovisning av processkolornas lokala arbetsplaner
- Kunskapskvaliteter och kunskapsprofiler redovisade i matrisdiagram
- Utvärdering och betygssättning ur ett ämnesperspektiv (L51–56, lokala betygskriterier)

Skolperspektivet

- Lokala profileringar och lokal arbetsplan i musik (L41. L45–46)
- Musiken i skolan och den lokala skolkulturen (L37–40)
- Musikens roll i skolans kunskapsorganisation/arbets- och kulturmiljö (L42)
- Problematiken kring musikämnets varierande ramar och villkor på olika skolenheter (L57)

Utvärderingen ska ge en nulägesbild av musikundervisningens förutsättningar, undervisningsprocesser och resultat. Utifrån denna nulägesbild görs delvis jämförelser med resultatbilderna 1992. Utfallet av data visar på en starkt divergerande bild som inte låter sig direkt fångas i några enkla sambandsstudier. Vår uppgift blir att därför beskriva just en aktuell bild av hur olika musikundervisningen kan se ut i olika skolor i landet.

Processtudierna i de tio klasserna ger oss möjlighet att i viss mån ge en närmare "bild" av läget på några skolenheter genom bland annat de öppna svaren av lärare och elever. Läroplanen och kursplanen är här en viktig utgångspunkt för beskrivningen av ämnet, men även vår bild av hur det egentligen ser ut, hur lärare och elever tolkar kursplanetexten, vilka lokala mål man formulerar, vilka förutsättningar man har att arbeta osv.

I utvärderingens praktiska genomförande delades materialet upp i de fyra perspektiven. I resultatredovisningen blandar vi perspektiven så att helheten beskrivs. I de sammanfattande kapitlen i slutet av rapporten försöker vi belysa problematiken återigen ur några olika perspektiv.

Rapportens disposition

Kapitlen 1 till 4 har inneburit en beskrivning av utvärderingens bakgrund och syfte samt det utvärderingsmaterial som kommer till användning i rapporten, dess utformning och tillförlitlighet. Beskrivningen av förändringarna i skola och samhälle samt de läroplansförändringar som skett ska ge en allmän förförståelse för tolkningen av resultaten. Likaså ska den kortfattade forskningsöversikten ge läsaren en möjlighet att själv relatera ämnesdidaktisk forskning till vår resultatbild.

I kapitel 5 ges en fylligare beskrivning av de resultat som kommit fram i utvärderingen. Här redovisas måloppfyllelsen i musik och hur musiklärare arbetar med musikundervisning samt hur utvärdering och betygssättning i musik kan gå till. Därefter presenteras resultaten i Columbusprovet och de s.k. matrisfrågorna till elever och lärare. I kapitlet ges också en bild av elevernas uppfattning om skolans musikundervisning samt en bild av elevernas och föräldrarnas attityd till och intresse för musikämnet i skolan.

I kapitel 6 diskuteras utvärderingsresultaten gentemot läroplansteoretisk och ämnesdidaktisk forskning inom musikområdet. Forskningsöversikten behandlar aspekter på läroplansforskning, utbildningen av musiklärare och musiklärares yrkessocialisation, musikämnet och musiklärarens arbetsvillkor i grundskolan, undersökningar av elevers uppfattning om skolans musikundervisning visavi deras musikaliska värld på sin fritid, samt några pedagogikhistoriska studier inom musikområdet med relevans för förståelsen av den aktuella skol- och läroplansutvecklingen. Vidare görs en översikt av och en jämförelse av resultaten med internationella utvärderingar av musikundervisning.

Kapitel 7 reflekterar över olika förändringarna i samhälle, skola och ungdomskulturen med utgångspunkt i erfarenheterna av musikutvärderingen. Det innebär en utvidgning av diskussionen utifrån forskning och utvärderingsresultat kring olika problem och konsekvenser i skolans musikundervisning som en följd av nya läroplaner och nya omvärldsvillkor.

Slutligen i kapitel 8 ges exempel på diskussionsfrågor som kan tas upp i lärarkollegiet kring frågor som väckts i utvärderingen och som kan relateras till de lokala förhållandena på skolenheten. Dessa frågor tar upp aspekter ur ett skolperspektiv, lärarperspektiv, elevperspektiv och ämnesperspektiv.

**Nulägesbilden
i ämnet musik,
tendenser och
variationer**

Denna rapport skall ge en nulägesbild av ämnet musik i grundskolans år 9 samt göra jämförelser med läget 1992 och utvärderingen 2003. Först redovisas mål och måloppluppfyllelse vad det gäller frågor om hur lärare i musik arbetar med musikundervisning i skolan samt med utvärdering och betygssättning i musik. Elevernas uppfattningar på motsvarande frågor redovisas i anslutning till lärarsvaren. Därefter presenteras utfallet av kunskapsresultat i Columbusprovet och matrisfrågorna till lärare och elever. För att redovisa variationen mellan skolor presenteras de tio processklasserna som fallstudier. Vidare ges en bild av elevernas uppfattning om skolans musikundervisning, främst utifrån processtudie-klasserna och uppgifter infångade i elevernas enkätsvar. Slutligen ges en bild av elevernas och föräldrarnas attityd till och intresse för musikämnet i skolan. Det innebär några valda sambandsstudier som utgår från variabler som berör olika yttre och inre faktorer som påverkar elevers och föräldrars föreställningar om skolans musikundervisning.

Redovisningen pekar främst på tendenser och variationer i materialet och försöker förstå och förklara dessa.

Mål och måloppluppfyllelse

Enligt läroplanen måste skolans verksamhet ”utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. [...] Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultatet följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas.” (Lpo 94, s.9). Huvudsyftet med den nationella utvärderingen i musik är att kartlägga hur läroplanens/kursplanens intentioner kommer till konkret uttryck i skolans musikundervisning.

Vilka mål är det som ska gälla? I den decentraliserade skolan har ansvaret för verksamheten förts ner till huvudmännen (kommunerna) och i sista hand lagts på dem som gör jobbet, det vill säga skolans personal och elever. I den nationella läroplanen och dess olika kursplaner för skolans ämnen anges övergripande mål för skolverksamheten. Kommunerna gör sedan sin tolkning av dessa mål och anvisningar i en kommunal skolplan. Med hjälp av de nationella och kommunala målen och anvisningarna samt den lokala kunskapen om den egna skolans villkor, ska man sedan på varje skola formulera en lokal arbetsplan, som ämne för ämne preciserar vilka mål att sträva mot respektive att uppnå som ska prioriteras, hur detta ska gå till och vilka kunskapskrav som ställs för de tre betygsgraderna Godkänd (G), Väl godkänd (Vg) och Mycket väl godkänd (Mvg) i år 8 och 9. Måloppluppfyllelse i musik handlar alltså dels om att lokalt förhålla sig till den nationella läroplanen och kursplanen, dels om att omsätta den lokala planens formuleringar i konkreta lektioner.

Sedan förra utvärderingen 1992 har som redan nämnts kommit en ny läroplan (Lpo 94) och två kursplaner, Lpo 94 och Kp 2000. Modin (2003) har

analyserat skillnaderna mellan dessa. Genom den s.k. matrismodellen, där kunskapsformer (färdighet fakta, förståelse, och förtrogenhet) kombineras med musikaliska aktiviteter (musicerande, musiklyssnande, musikkunnande och musikskapande) i en 4 x 4-matris, kan skillnaderna illustreras i form av en förskjutning i prioritering mellan kombinationerna av aktiviteter och kunskapsformer. De skuggade fyra fälten i mitten av de båda matriserna kan sägas utgöra ämnets kärna som respektive kursplan ser den:

Figur 5.1 Jämförelse mellan Lpo 94 och Kp 2000 i två kunskapsmatriser

Lpo 94

	Färdighet	Fakta	Förståelse	Förtrogenhet
Musicerande				
Musiklyssnande				
Musikkunnande				
Musikskapande				

Efter revideringen av kursplanen i musik år 2000 prioriteras sådana kunskapsformer och aktiviteter som, med matrisens begrepp, bildar en kärna om de fyra "F:en" respektive de fyra "M:en" jämfört med Lpo 94, parvis byter plats med varandra. Det är alltså andra faktorer än i föregående bild som konstituerar en ny kärna:

Kp 2000

	Fakta	Färdighet	Förtrogenhet	Förståelse
Musiklyssnande				
Musicerande				
Musikskapande				
Musikkunnande				

Om den senaste kursplanens mål trängt igenom ner i den praktiska verkligheten, har vi alltså anledning att förvänta oss att musikundervisningen koncentreras kring praktiskt musicerande och musikskapande, där kunnande av typen färdighet och förtrogenhet fokuseras.

Samtidigt bör de mera reflekterande inslagen, som betonades i 1994 års musikkursplan, ha fått en mer tillbakadragen plats. Det är den utgångshypotes undersökningen bygger på i det här fallet. På detta sätt har vi etablerat en modell av musikundervisnings mål, som kan användas vid jämförelserna i den fortsatta utvärderingen.

Hur lärarna tolkat målen framgår av enkätsvaren. Hur eleverna tolkat målen framgår av elevenkäternas motsvarande frågor.

Officiella texters betydelse för musikundervisningen

Officiella texter finns alltså formulerade på olika nivåer i skolsystemet. Hur ser lärarna på deras betydelse för musikundervisningen?

Tabell 5.1 Vilken betydelse har följande aspekter för din undervisning i musik:

	Mycket stor utsträckning n/%	Ganska stor utsträckning n/%	Ganska liten utsträckning n/%	Mycket liten utsträckning n/%	Förekommer ej n/%
Läroplanens mål	5/13	30/79	3/8	–	–
Kursplanens mål att sträva mot	5/13	30/79	3/8	–	–
Kursplanens mål att uppnå	10/26	24/63	4/11	–	–
Nationella betygskriterier	8/21,1	19/50	10/26,3	1/2,6	–
Lokala kursplaner	10/26,3	21/55,3	4/11	–	3/8,1
Lokala betygskriterier	10/26,3	21/55,3	3/7,9	1/2,6	3 /7,9

Om man slår samman kategorierna mycket stor- och ganska stor utsträckning framgår att den *nationella läroplanens mål samt kursplanens mål att sträva mot och att uppnå* är det som lärarna främst anser sig styrda av (92 %, 92 % resp. 89 %), mindre av de lokala planerna och betygskriterierna (81.6 % i båda fallen), trots att dessa är tänkta som mer konkreta styrdokument, direkt knutna till den lokala skolans förhållanden. Lägst inflytande på undervisningen (71.1 %) har de nationella betygskriterierna, vilket inte är så förvånande, även om procentsiffran är förhållandevis hög. Anmärkningsvärt är också att tre skolor uppger att de inte har lokala planer eller betygskriterier.

Lärarnas svar på frågan om musikundervisningens främsta uppgift i dagens svenska grundskola har kategoriserats utifrån de kategorier som användes 1992. En förändring har gjorts. Kategorin Musikaliska kunskaper och färdig-

heter har bytt namn i enlighet med den nya kunskapssynen som genomsyrar Lpo 94 och kallas numera Musikaliskt kunnande.

Innehållet är i stort sett detsamma, men man kan i svaren iaktta ett större betonde av det praktiska musicerandet 2003.

Tabell 5.2 Svartsfördelning på frågan till lärare om musikundervisningens främsta uppgift:

	Antal 2003	Procent 2003	Procent 1992
A: Personlig och social utveckling	15	41	32
B: Bestående värden och ideal	2	5	11
C: Musikaliskt kunnande	11	30	29
D: Musikalisk kommunikation och upplevelse	9	24	29
	n=37	100	100

Det kan konstateras att *Bestående värden och ideal* som främsta uppgift för musikundervisningen har få anhängare i denna undersökning. Nedgången för det tidigare dominerande syftet att ge eleverna en estetisk fostran, som kunde observeras redan 1992, har alltså fortsatt.

Istället lyfter lärarna starkare fram formuleringar som betonar den personliga och sociala utvecklingen. Musikaliskt kunnande, förvärvat genom praktiskt musicerande, ligger kvar på samma nivå som 1992, medan syftet Musikalisk kommunikation och upplevelse gått något tillbaka.

Nedan följer ett urval av de avgivna svaren under respektive kategori, vilket samtidigt kan bidra till att förtydliga vad respektive kategori står för:

Personlig och social utveckling:

”Att alla ska få en chans att tillämpa sin musikalitet! Att genom musikämnet stärka och främja elevernas eget tänkande.”

”Musicera tillsammans.”

”Få eleverna intresserade att spela och sjunga och upptäcka glädjen i musik.”

”Förmedla glädje och utveckla kreativitet.”

”Stimulera till att odla egna intressen och ge eleverna ett gott självförtroende. Vi vill visa dem att de duger! Tycker man något är kul så skall inget/ingen hindra en att prova på och kanske dessutom bli bättre. Lusten är trots allt förutsättningen.”

”Att ge eleverna praktiska musikupplevelser.”

”Få göra själv, vara en utövare, inte en passiv konsument.”

”Skapandet – visa glädjen – få eleverna att få en mer nyanserad bild – våga själva.”

”Att stimulera och vidareutveckla elever så att de breddar sig som människor. Att bli berörda!”

Bestående värden och ideal:

”Tradition, estetiskt uttryck.”

”Hålla igång traditioner, utveckla elevernas estetiska kunskaper.”

Musikaliskt kunnande:

”Att alla elever ska få chansen att pröva på och spela olika instrument.”

”Öka intresset hos ungdomar för att spela musik.”

”Ge lust att fortsätta musicera utanför skolan.”

”Ge en musikalisk allmänbildning.”

”Att arbeta praktiskt med eleverna.”

”Att lära eleverna att spela lite instrument, att låta eleverna praktiskt prova på musik, så de kan förberedas för ett aktivt förhållningssätt till musik i framtiden.”

”Att fungera i sin roll som kunskapsämne, och att locka fram lusten till att musicera och kommunicera med musik.”

”Att ge grundläggande kunskaper om musik samt att ge möjlighet att få pröva på hur det är att spela/skapa musik själv.”

”Att skapa nyfikenhet och väcka intresse för att spela, dansa eller sjunga!! Det är lite tid – inte för mycket teori – praktisk musik!!”

”Hjälpa vissa elever att fortsätta sina musikstudier.”

Musikalisk kommunikation och upplevelse:

”Att vidga vyerna hos eleverna så att de kan tillgodogöra sig olika typer av musik.”

”Ge en musikalisk upplevelse vid spelande, sjungande och lyssnande.”

”Att ta till vara musikintresset och inte döda det med gammal teori och historia.”

”Öka förståelsen för den musik de lyssnar på.”

”Att ge eleverna en möjlighet att uttrycka sig med musik i olika former och sammanhang.”

”Att få en inblick i hur musik har använts/används i samhället och hur den låter på olika ställen runt om i världen.”

”Stor pedagogisk roll, avslappning och ökad förståelse för främmande kulturer och förståelse människor emellan samtidigt som vi har roligt.”

En fråga som är besläktad med föregående är ”Vad vill du att musikundervisningen framför allt ska ge eleverna?” Samma svarskategorier gäller som vid tidigare utvärdering 1992:

Tabell 5.3 Svartsfördelning på frågan till lärare om vad musikundervisningen framför allt ska ge eleverna:

	Antal 2003	2003 (i %)	1992 (i %)
A: Personlig och social utveckling	18	49	29
B: Bestående värden och ideal	0	0	0
C: Musikaliskt kunnande	9	24	26
D: Musikalisk kommunikation och upplevelse	10	27	44
	n=37	100	100

Tendensen från 1992 när det gäller målet *Bestående värden och ideal* håller i sig. Inte heller denna gång är det representerat bland det som lärarna nämner att de vill musikundervisningen framför allt ska ge eleverna.

En tydlig förändring från *Musikalisk kommunikation och upplevelse*, som var det vanligaste argumentet 1992, till *Personlig och social utveckling*, som representerar hälften av svaren 2003, kan också konstateras. Det tilltagande betonet av individen inom snart sagt alla samhällets sektorer kan möjligen förklara den förändringen. Den högre andelen svar under denna kategori i jämförelse med frågan om musikundervisningens uppgift i skolan (ovan) kan även ha med frågeformuleringen att göra. Vad undervisningen ska ge eleven är mer individinriktat än musikundervisningens uppgift i skolan. En tydlig tendens kan dock spåras. Lärarna uppfattar ämnet mer som ett redskap för personlig och social utveckling än som ett kunskapsämne.

Personlig och social utveckling:

”Glädje och harmoni. Gemenskap, gruppkänsla.”

”Ett intresse!!! Många elever har inga intressen alls. Stärkt självkänsla och gemenskap med andra.”

”Att de ska tycka att det är roligt med musik; att de ska våga sjunga (även om de tror att de inte kan).”

”Positiva upplevelser om att det är roligt att skapa något själv.”

”Stimulans för kropp och själ.”

”Glädje, gemenskap, samarbetsträning, våga och vilja sjunga. Tränar ju mängder av allmänna färdigheter dessutom.”

”En upplevelse av att det är roligt att musicera och att det finns mycket spännande musik att upptäcka. Väcka nyfikenheten!”

Musikaliskt kunnande:

”Allmänbildning i musik.”

”Ett intresse för ämnet.”

”Ge en musikalisk allmänbildning, ge en musikalisk upplevelse vid spelande, sjungande och lyssnande.”

”Lära att utöva musik tillsammans.”

”Viljan och kunskapen att ha med sig musik i sin vardag livet ut.”

”Kunskaper att använda musik som uttrycksmedel, att lyssna på och att utöva själv.”

”Puls, rytm, inlevelse och utlevelse, kunskap om musiken i samhället, hur den påverkas och påverkar oss i historiskt och samtida perspektiv.”

”Ge eleverna redskap för sammusicerande, dvs. lära sig spela några akkord på instrument och lära sig spela tillsammans med andra.”

Musikalisk kommunikation och upplevelse:

”Förståelse och inblick i vad det är som styr musikens villkor, inte bara att det låter som det gör utan också varför. Och naturligtvis många andra saker...”

”Upplevelser i skapande och lyssnande!”

”Ett intresse för musik att bära med sig i livet.”

”Någon uppfattning om musikens omfattning i världen om hur viktig den är för välbefinnandet.”

”Hitta nya vägar som de ej själva hade hittat. Visa den musikaliska världen och dess mångfald.”

”Stimulera till att odla ett intresse för olika kulturella yttringar.”

”Att upptäcka att det inte är så svårt att uttrycka sig med musik och att de ska finna glädje i att göra det.”

”Kunskap i att lyssna och sätta egna värderingar och lite lätt kunna spela och sjunga.”

Lokala kursplanen

Som tidigare angivits är det meningen att man på den lokala skolan ska göra en egen tolkning av den nationella kursplanen i varje ämne och prioritera och utforma mål och innehåll mot bakgrund av den egna skolans villkor. På frågan om musikleärarna anser att den lokala kursplanen kommer till nytta i undervisningen har sammanlagt 34 lärare svarat. Av dessa svarar 31 (91 %) ja, 11 (32%) av dem med vissa förbehåll, två (6 %) undrar vad den lokala kursplanen är för något, en av dem med tillägget ”Jag trodde inte det fanns nån hos oss”. Slutligen är det en lärare (3 %) som kort och gott säger ”NEJ”.

På frågan om hur ofta den lokala kursplanen i musik revideras framkommer en något splittrad bild. Endast 24 lärare av 38 har besvarat denna fråga.

Av dessa anger sex att de inte vet, fem uppger att den ändras varje år eller kontinuerligt, 12 lärare anger att det sker mer sällan (intervallet varannat till vart åttonde år; inte ofta; ibland; när läroplanen ändras; titt som tätt) och slutligen menar en lärare att den aldrig ändras.

Av svaren på frågorna om den lokala kursplanen framgår att den har betydelse men genom att den inte revideras kontinuerligt, minskar rimligen dess mer direkta påverkan.

Eleverna fick frågan huruvida de fått reda på vad som är bestämt i kursplanen att de ska lära sig. Slår man samman kategorierna *Stämmer mycket bra* och *Stämmer ganska bra* svarar 56 procent av eleverna att de fått den informationen. Slår man samman motsvarande svars kategorier för lärarna uppger 92 procent att de har talat om detta för eleverna. Skillnaden i svarsfrekvens illustrerar att det läraren säger inte alltid motsvaras av vad eleverna uppfattat. Båda svaren kan alltså vara lika sanna och lärdomen är kanske att en sådan information måste upprepas för att få genomslag.

Lokala planens utformning

En innehållsanalys av insända lokala planer från de så kallade processkolorna visar på följande drag. Tre av de tio skolorna har trots påstötningar inte levererat någon lokal kursplan i musik. Ingen av de sju inkomna lokala kursplanerna består av undervisningsinnehåll och arbetsformer som man lokalt valt ut för att gestalta den nationella kursplanens Mål att sträva mot. Fem av de sju kursplanerna tar sin utgångspunkt i Mål att uppnå i Kp 2000, det vill säga betygskriterierna för betyget Godkänd.

En av dessa lokala kursplaner bygger på de nationella betygskriterierna för såväl Godkänd, Väl godkänd som Mycket väl godkänd och presenterar fyra lokalt formulerade kunskapsområden. Dessa ges konkreta uppnåendemål och konkreta exempel på arbetsuppgifter, vilket övergår i lokalt designade kriterier för G, Vg och Mvg. Trots den något bakvända konstruktionen ger den lokala planen intryck av att vara i fas med kunskapssynen från Lpo 94 och de specifika målformuleringarna kommer från nu gällande kursplan, Kp 2000. Även denna lokala plan är dock uteslutande en betygskonkretisering och inte en konkretisering av Mål att sträva mot.

I två av de lokala kursplanerna saknas de fyra musikbegreppen som indikatorer för den kunskapssyn som lanserades i Lpo 94. Detta är en iakttagelse som endast noteras och som alls inte behöver innebära att kunskapssynen inte uppmärksamats på skolan i fråga. I ytterligare två av de lokala kursplanerna saknas indikatorerna, men förekommer i eller präglar bedömningsgrunden för betygskriterierna.

En annan utformning av lokal kursplan består i att utdrag ur avsnittet ”Kursplan” ur Kp 2000 har sammanfogats med kortare formuleringar ur avsnittet ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”. Detta följs av samtliga Mål att sträva mot och Mål att uppnå ur Kp 2000. Därefter följer en innehållskonkretisering bestående av ett antal undervisningsmoment för respektive Musicerande, Musiklyssning, Musikkunnande och Musikskapande, det vill säga de fyra musikbegreppen från Lpo 94. Momenten har dock ingen direkt koppling till nu gällande Mål att sträva mot.

Det sista exemplet utgör en fem sidor lång text med en viljeinriktning som ganska väl stämmer överens med de allmänna intentionerna i Kp 2000, dock inte specifikt kopplat till Mål att sträva mot. Kunskapssynen från Lpo 94 tränger inte igenom i den lokala planen, men präglar bedömningsgrunden för betygskriterierna.

De olikheter i sätten att tolka den nationella kursplanen som visats här ska inte uppfattas som rätta eller felaktiga i någon normativ mening. Vi konstaterar bara att intentionerna i den nationella kursplanetexten inte alltid slår ige-

nom i de lokala tolkningarna, vilket kan tyda på att den förra behöver ses över och eventuellt förses med kompletterande texter, som kommenterar och exemplifierar kursplanens intentioner och olika sätt att lokalt tolka dessa.

Målprioriteringar

I kursplanen beskrivs en rad olika mål för musikundervisningen. I vilken grad prioriterar du följande mål i din undervisning (mål att sträva mot)?

Tabell 5.4 Lärares svar på frågan i vilken grad de prioriterar följande mål i sin undervisning:

Att eleven	Prioriterar i	Prioriterar i	Prioriterar i	Prioriterar i
	mycket hög grad n/%	ganska hög grad n/%	ganska liten grad n/%	liten grad n/%
a) utvecklar kunskaper på instrument och i sång som en grund för musicerande enskilt och i grupp och för fortsatt självständig vidare utveckling i musik	26/68,4	11/28,9	1/2,6	–
b) Utvecklar tillit till den egna sångförmågan och blir medveten om dess utvecklingsmöjligheter och sociala betydelse	12/32,4	22/59,5	3/8,1	–
c) utvecklar förmågan att själv skapa musik för att kommunicera tankar och idéer	3/7,9	27/71,1	7/18,4	1/2,6
d) utvecklar förmågan till medvetet lyssnande som en väg till musikupplevelse och fördjupad kunskap	6/15,8	29/76,3	3/7,9	–
e) använder sina musikkunskaper i gemensamt musicerande och därigenom utvecklar ansvar och samarbetsförmåga	22/57,9	16/42,1	–	–
f) blir förtrogen med musikens formstruktur, skriftspråk och uttrycksmedel samt dess funktioner och villkor i olika miljöer, kulturer och epoker	4/10,5	22/57,9	12/31,6	–
g) utvecklar sitt musicerande och lyssnande till att omfatta musik inom olika epoker och genrer, sin förmåga att kritiskt granska och värdera	4/10,5	20/52,6	13/34,2	1/2,6
i) utvecklar sin förmåga att använda IT som ett stöd både för lärande och musicerande samt som redskap för skapande i olika former	1/2,6	8/21,1	15/39,5	14/36,8

De två mål att sträva mot som flest musiklärare prioriterar i mycket hög grad är att *utveckla kunskaper på instrument och i sång* respektive att *använda sina musikkunskaper i gemensamt musicerande*. Slår man ihop de två högsta kategorierna lyfts förutom de redan nämnda också att *utveckla förmåga till medvetet lyssnande samt att utveckla tillit till den egna sångförmågan* fram. Detta stämmer väl överens med svaren på tidigare målfrågor.

Kommentarer om huruvida vissa av målen är svåra att arbeta efter och i så fall varför, har samlats under fyra rubriker: *IT, Tid, Gruppstorlek/lokaler* samt *Kunskapskrav*.

IT:

”Svårt med IT utan utrustning.”

”IT är svårt eftersom jag har tillgång till en dator men skolan har inte haft råd att köpa något musikprogram till den.”

”Har inte tillgång till datorer med helklass och eleverna får inte vistas ensamma i datasalen. Vad göra?”

”IT är omöjligt eftersom vi inte har en dator i musiksalen.”

”Ej tillgång till elevdatorer...”

”IT – målet: utrustningen och lokalerna finns inte.”

”IT är omöjligt eftersom vi inte har en dator i musiksalen.”

Tid:

”Tiden är för knapp för att mer än ytligt uppfylla målen.”

”Sedan måste jag prioritera väldigt mycket eftersom vi endast har en 40-minuterslektion per vecka och då tycker jag att det är viktigast att eleverna lär sig spela.”

”Ont om tid att hinna med allt som man borde hinna. Tiden räcker helt enkelt inte till för att nå alla målen.”

”Jag tycker inte att tiden räcker till att gå in på så mycket teori, räcker knappt till att spela. Att kombinera musik med andra gestaltningsformer låter jättekul men det finns inte tid att prioritera det heller...”

”Alla mål är väl bra, men tiden finns inte att hinna med allting. Och noter jämför jag med gitarranalys och tabulatur, anser inte att det är en högre nivå än de andra. De flesta har mera nytta av dessa symboler.”

När eleverna får frågan om det är för lite tid till musiken svarar en knapp majoritet (51.6 %) att det stämmer bra, medan motsvarande svar på frågan om det är för mycket tid blir 18.6 %. I detta fall verkar alltså lärare och elever vara tämligen överens.

Gruppstorlek och lokaler:

”När det gäller rörelse/dans finns det inte utrymme för det i musiksalen.”

”Skapande svårt när man har helklass. Kan inte finna bra tillvägagångsätt och arbetsro att skapa musik.”

Drygt tre fjärdedelar av lärarna anger att musikundervisningen försiggår i musiksalen medan 14 procent anger aulan som lokal. Drygt 60 procent anser att lokalerna är ändamålsenliga.

En fjärdedel av eleverna uppger att de har undervisning i halvklass, lika många anger 20-grupp och en dryg tredjedel uppger helklass (25–). Drygt 12 procent uppger att de har undervisning i tiogrupp eller mindre, vilket kan betyda att de upplever sig få jobba mycket i små grupper, även om det sker inom ramen för en större grupp.

Kunskapskrav:

”Elevernas förkunskaper är p.g.a. okunskap och dålig musikundervisning på låg/mellanstadieskolor så skrallade, att de inte har någon chans/tid att förkovra sig den kunskap som krävs. Gapet mellan uppnåendemålen och elevernas resultat/prestationer är beklagansvärt stort.”

”Målen står lite luddiga i läroplanen, det känns som den är skriven för en högre musikutbildning när det gäller musikbetygen.”

”Jag har en 42 % tjänst och började arbeta i mars. Det är svårt att ta över efter någon annan och samtidigt uppfylla alla krav. Om eleverna inte har gjort ”så mycket vettigt” under tidigare år är det oerhört svårt att få in allt som läroplanen säger på en halv termin.”

Av kommentarerna kring svårigheterna att arbeta efter kursplanemålen framgår att framför allt IT-målet är svårt att hantera på grund av brist på utrustning. Ambitionsgraden i målen att sträva mot kolliderar även med elevernas förkunskaper, den tid ämnet har till förfogande, lokalerna och undervisningsgruppernas storlek. Av formuleringarna att döma skiljer inte alla lärare mellan

mål att uppnå och mål att sträva mot, vilket kan förklara en del av de angivna problemen. Liknande svarsmönster kommer fram även på andra frågor om vad som begränsar undervisningens möjligheter, något vi ska återkomma till.

Arbetsformer

Tabell 5.5 Svar på frågan till lärare om hur ofta följande arbetsformer förekommer i deras musikundervisning:

	Ofta n/%	Ibland n/%	Sällan n/%	Aldrig n/%
a) "Vanlig" musiklektion	29/76,3	7/18,4	–	2/5,3
b) Tema eller projektarbeten	8/21,6	20/54,1	4/10,5	1/2,7
c) Grupparbeten	12/31,6	22/57,9	4/10,5	–
d) Arbete med dator	2/5,4	3/8,1	3/35,1	19/51,4
e) Musikuppvisning i skolan	3/8,1	24/64,9	8/21,6	2/5,4
f) Musikuppvisning utanför skolan	–	12/31,6	13/34,2	13/34,2
g) Annan, vilken...	–	–	–	–

Föga överraskande dominerar den "vanliga" musiklektionen. Hur denna ser ut återkommer vi till. De tidigare beskrivna problemen med att använda IT går igen i svaren även på denna fråga, där mer än hälften av lärarna uppger att de aldrig arbetar med dator på musiklektionerna. En dryg tredjedel av dem uppger att det aldrig förekommer att eleverna musicerar för publik utanför skolan som del av skolans musikundervisning. Mellan 60 och 76 procent av eleverna uppger att de aldrig sjungit, spelat eller dansat inför publik på skolan utanför klassen.

På delfråga g) anges tre "arbetsformer" som saknats i uppräknningen. Två av dem handlar om elevstyrd verksamhet (Elevernas egna förslag, elevens val/elevinitierade arbeten), och det tredje gäller att arbeta med konkreta uppnåendemål på ett sätt som för tanken till musikuppvisningen (Målinriktat för att glädja andra). Någon markering av hur ofta dessa arbetsformer förekommit har inte angetts.

I sina kommentarer kompletterar fyra av lärarna sina svar:

"Jag tycker det är enklast när eleverna spelar på sin nivå och bildar smågrupper själva."

"Eleverna har lektion två gånger i veckan. Vid ena tillfället är det praktisk musik (spellsång), vid det andra är det mer teoretiskt."

”Skulle vara kul att ingå i ett tema eller projekt, men tiden räcker inte till kursplanen då. För lite tid, för många elever, för mycket att lära.”

”Jobbar enligt modellen att vi diskuterar efter jag gått igenom vissa grejor.”

En vanlig musiklektion

En av frågorna i lärarenkäten löd: *Beskriv kortfattat hur du lägger upp en vanlig musiklektion.* Av svaren kan man dra några intressanta slutsatser. Lektioner är olika beroende på innehållet. Något sådant som en ”vanlig” musiklektion finns egentligen inte. Över 97 procent av lärarna utgår från egna undervisningsmål ofta eller ibland när de planerar och 86 procent använder eget material. I den meningen måste det finnas olika varianter på den vanliga lektionen. Vid en genomgång av svaren utkristalliserar sig dock ett grundmönster, som återkommer i flera beskrivningar. Enligt detta är den vanligaste lektionen uppbyggd efter mallen: *information om dagens program – genomförande – sammanfattning.* Inom de ramar som mallen erbjuder kan innehållet skifta och omfatta färre eller flera moment.

Sång- och spellektionen

Några exempel på en lektion, uppbyggd kring praktiskt musicerande:

”En praktisk lektion (med mycket spel) börjar jag med gemensam introduktion och information, visar material o.s.v. Sedan delar jag in klassen i 3–5 grupper, beroende på hur många de är, och så övar de tillsammans i grupprum och jag går emellan.”

”Kort beskrivning av vad vi ska göra och vad vi har för mål med lektionen. Allmän genomgång, övning ensam/grupp där jag har tillfälle att hjälpa de som har det lite svårare. Det finns alltid överkurser att ta till för dom som är duktiga. Avrundar övningen och kollar av att alla har gjort sina uppgifter. Vi sjunger i grupp. Avsluta med att se om vi nådde målen som vi satt upp i början av lektionen.”

”Sjunga, gå igenom hur låten är uppbyggd, vilka instrument som kan ingå. Dela upp uppgifterna och träna. När låten är klar så spelar vi in och lyssnar och kommenterar.”

Som förberedelse har läraren lagt ner ett betydande arbete:

”Jag letar efter låtar som är pedagogiskt bearbetbara, modifierar dem, anskaffar ljudande arbetsmaterial (skiva) och gör ett arbetsblad (text, ackord, form m.m.). Sedan presenterar jag materialet inför klassen, tar ca 7 minuter.”

Undervisningen planeras av läraren själv. Eleverna har inte mycket att säga till om. Tre fjärdedelar av lärarna uppger att de inte planerar tillsammans med eleverna. Drygt hälften av eleverna (51 %) håller med. Däremot anger 63 procent av lärarna att de tar reda på vad varje elev kan och inte kan i musik innan de börjar på ett nytt moment. 56 procent av eleverna säger samma sak. Lika många av dem anger att de fått gehör för sina synpunkter och förslag när de framfört sådana.

Teorilektionen

En typisk teorilektion (musikhistoria, musiklära, analys av olika sorts musik, förberedelse för prov) innehåller någon form av faktagenomgång, musiklyssnande och diskussion.

”Arbetar vi med musikhistoria t.ex. inför ett prov, blir det musiklyssning och faktaprat.”

”Först går vi igenom lite teori sedan diskuterar vi.”

Det är tydligt att det på sina håll förekommer separata teorilektioner, inte bara teori integrerad med det praktiska musicerandet i en slags blandad lektion, som är kursplanens synsätt.

Den blandade lektionen

En tredje typ lektion är den där man blandar många olika moment samma lektion för att skapa variation:

”Försöker få med både teori och praktik varje lektion.”

”Vill alltid att något praktiskt ska ingå så att musiklektionen aldrig blir helt teoretisk. Annars blandas mycket spellsång med lyssning, teori, eget skapande, m.m.”

”Försöker få med flera moment så det inte blir tråkigt, t.ex. rytmik, sång, spel, teori/historia, grupparbete. Alla nior har 80-minuterslektioner, så det går att variera rätt mycket. De har dock bara en termin.”

”Jag varierar praktik med teori. De får testa instrument och lära sig akord på köpet, etc... De spelar/gör egen musik.”

En variant av den blandade lektionen är att se det blandade som ett mål på lite sikt och koncentrera sig på en sak i taget:

”Eleverna sitter och spelar instrument 20 min. och vi sjunger tillsammans eller så jobbar eleverna med uppgifter på popmusikens utveck-

ling. Vissa perioder spelar eleverna hela tiden. Vissa perioder är det frågor eller musiklyssnande. Vissa perioder är det 'bara sångträning'."

Det är inte ovanligt att det är skillnad på hur lektionerna i år 7–8 ser ut i förhållande till år 9. Styrningen i de tidigare årskurserna är större och mer inriktad på att elever ska få prova på och skaffa sig överblick. I år 9 blir inriktningen mer analytisk och inriktad på fördjupning:

"År 7 gör vi en orkester av varje klass med avslutande konsert på vårterminen. År 9 mer individuell undervisning på gitarr och keyboard."

"År 7 och 8: Ofta sånguppvärmning. Sen sånger av olika slag så att alla sjunger, sjunger, sjunger. Kanske en kanon, spelträning stationsvis på bas, trummor, gitarr, keyboard, i början pröva – så småningom öva in själva och visa upp. Ibland ensemblespel. Pratar in begrepp, symboler, medan vi spelar. År nio, mera av analytiskt lyssnande plus någon musicerandeform som de själva valt (dator eller instrument)."

Musikundervisningens aktiviteter

Nedanstående frågor innehåller ett stort antal exempel på olikartade inslag som en musikundervisning kan innehålla. Frågorna är konstruerade så att de ansluter till kunskapsmatriSENS olika rutor, två frågor per ruta. Med matrisen som utgångspunkt visas sedan arten och graden av aktivitet samt vilka kunskapsformer som den beskrivna undervisningen tränar. Svaren uttrycks dels i absoluta tal, dels som viktade procenttal, baserade på dem som svarat.

Tabell 5.6 Svar på frågan till lärare om hur ofta det förekommer i deras musikundervisning att...:

A. eleverna...	Ofta n/%	Ibland n/%	Sällan n/%	Aldrig n/%
a) sjunger tillsammans	24/63,2	13/34,2	1/2,6	–
b) spelar instrument tillsammans	26/70,3	8/21,6	3/8,6	–
c) gör övningar i tal- och röstvärd	4/10,5	8/21,6	20/52,6	6/15,8
d) får veta olika fakta om musikinstrument	6/16,8	24/63,2	8/21,6	–

Sjunga och spela är de helt dominerande aktiviteterna av de nämnda. Över 90 procent anger att de förekommer ofta eller ibland.

Elevenkätens motsvarande siffror är 75 procent (sjunga) respektive 78 procent (spela).

Den kunskapsform som därvid tränas har färdighetskaraktär. Även att *få veta fakta om musikinstrument* är vanligt. *Övningar i tal- och röstvård* förekommer sällan eller aldrig i två tredjedelar av materialet. Det praktiska musicerandets faktaaspekter har mer med musikinstrumentens funktion att göra än med röstens.

Tabell 5.7 Svar på frågan till lärare om hur ofta det förekommer i deras musikundervisning att...:

B. eleverna...	Ofta n/%	Ibland n/%	Sällan n/%	Aldrig n/%
a) får samtala om hur det känns att spela tillsammans	1/2,6	22/57,9	15/39,5	–
b) får träna sig på att uttrycka sig med musik	4/10,5	25/65,8	8/21,1	1/2,6
c) spelar tillsammans för att öva upp sin samspelsförmåga	20/52,6	15/39,5	3/7,9	–
d) blir förtrogena med ett flertal olika sångstilar och sånguttryck	5/13,5	16/43,2	13/35,1	3/8,1

Praktiskt musicerande med inriktning mot förståelse- och förtrogenhetskunskap berörs i dessa frågor. *Samspelsförmågan* (förtrogenhet) och att *uttrycka sig med musik* (förståelse) ofta eller ibland dominerar klart (71 % resp. 59 %) medan *förtrogenheten med olika sångstilar och sånguttryck* sällan eller aldrig tränas i nästan hälften av alla fall. Eleverna ger en delvis annan bild. Enligt dem ligger samspel i topp tätt följt av att *ha blivit bättre på olika sångstilar* och att *uttrycka sig med musik*, som alla samlar kring hälften av elevsvaren. Samtidigt innebär detta att en lika stor grupp har motsatt uppfattning.

Tabell 5.8 Svar på frågan till lärare om hur ofta det förekommer i deras musikundervisning att...:

C) eleverna...	Ofta n/%	Ibland n/%	Sällan n/%	Aldrig n/%
a) lyssnar aktivt till inspelad musik	12/31,6	25/65,8	1/2,6	–
b) får prova att spela in, mixa och redigera ljud och bild	–	5/13,2	17/44,7	16/42,1
c) får lära sig känna igen olika instrument när de lyssnar på musik	5/13,8	23/60,5	9/23,7	1/2,6
d) övar sig att känna igen och höra skillnader mellan olika musikstilar	7/18,4	22/57,9	7/18,4	2/5,3

Dessa frågor behandlar musiklyssnande med inriktning mot färdighets- och faktakunskap. *Lyssna på inspelad musik* (färdighet) är den vanligaste aktiviteten alla kategorier. Även att lära sig *känna igen olika instrument* och *känna igen skillnader mellan musikstilar* förekommer tämligen ofta, medan att *spela in, mixa och redigera ljud och bild* (färdighet) förekommer sällan. Detta stämmer överens med andra svar som visar på en låg IT-användning i musikundervisningen. Eleverna anger att momenten *höra skillnader mellan olika musikstilar* och *känna igen olika instrument* förekommer oftare än att *lyssna väldigt noga på musikens uppbyggnad* (61, 57 resp. 51 %). IT användningen är låg även enligt eleverna.

Tabell 5.9 Svar på frågan till lärare om hur ofta det förekommer i deras musikundervisning att...:

D) eleverna...	Ofta n/%	Ibland n/%	Sällan n/%	Aldrig n/%
a) får i uppgift att tolka och förstå olika musikuttryck när de lyssnar	5/13,2	22/57,9	11/28,9	–
b) reflekterar över sina upplevelser av musik de lyssnar på	4/10,5	27/71,1	7/18,4	–
c) får öva sig att känna igen musik från olika kulturer och historiska tider	5/13,2	20/52,6	11/28,9	2/5,3
d) får träning i att tycka, bedöma och ha åsikter om den musik de lyssnar på i undervisningen	6/15,8	25/65,8	7/18,4	–

Av lyssnandeaktiviteter som stärker förståelse- och förtrogenhetskunskap dominerar att *reflektera över sina lyssnarupplevelser* (förståelse) och att *tycka, bedöma och ha åsikter om den musik man lyssnat på* (förtrogenhet). Anmärkningsvärt är kanske att en dryg tredjedel av lärarna uppger att eleverna sällan eller aldrig får träna sig på att *känna igen musik från olika kulturer och historiska tider*. Detta ger en bild av en musikundervisning som inriktar sig på elevens personlighetsutveckling snarare än på att förmedla kulturarvet och ge en repertoarmässig allmänbildning. Eleverna anger genomgående att alla fyra alternativen är jämt fördelade med en svag dragning åt det negativa hållet (mellan 51 och 58 % svarar sällan och aldrig).

Tabell 5.10 Svar på frågan till lärare om hur ofta det förekommer i deras musikundervisning att...:

E) eleverna...	Ofta n/%	Ibland n/%	Sällan n/%	Aldrig n/%
a) arbetar med att lyssna och återge rytmer och melodier på gehör	–	23/60,5	14/36,8	1/2,6
b) får i uppgift att skriva rytmer och melodier med noter	–	9/24,3	20/54,1	8/21,8
c) studerar hur olika instrument är konstruerade	–	11/28,9	23/60,5	4/10,5
d) arbetar individuellt med ett längre skriftligt arbete i musik	1/2,6	18/47,4	14/36,8	5/13,2

Musikkunnande av färdighets- och faktatyp berörs i dessa frågor men verkar prioriteras lågt. Det som är mest framträdande är att *notskrivning* sällan eller aldrig förekommer i tre fjärdedelar av materialet. Nästan lika sällsynt är att sikta in sig på kunskaper om *hur olika instrument är konstruerade*. Detta stämmer med den bild eleverna ger, även om deras siffror inte är lika långt ute på den negativa sidan.

Tabell 5.11 Svar på frågan till lärare om hur ofta det förekommer i deras musikundervisning att...:

F) eleverna...	Ofta n/%	Ibland n/%	Sällan n/%	Aldrig n/%
a) får i uppgift att tolka och förstå olika musikaliska uttryck	3/8,1	15/40,5	16/43,3	3/8,1
b) diskuterar musikens betydelse och funktioner i samhället	5/13,2	21/55,3	11/28,9	1/2,6
c) får uppgifter som går ut på att göra teoretiska musikbegrepp synliga i praktisk tillämpning	3/8,1	13/35,1	17/45,9	4/10,8
d) diskuterar sina egna uppfattningar om olika slag av musik	6/15,8	19/50	12/31,6	1/2,6

Musikkunnande av typen förståelse och förtrogenhet täcks in av dessa frågor. Att kunna diskutera *musikens betydelse och funktion i samhället* (färdighet) såväl som *sina egna uppfattningar om olika slag av musik* (förtrogenhet) är vanligt i

ungefär två tredjedelar av fallen säger lärarna. Eleverna anger sina högsta värden för att *de diskuterar sina egna musikuppfattningar* respektive märker att *de kan mer om musik än tidigare* (54 resp. 58 %).

Tabell 5.12 Svar på frågan till lärare om hur ofta det förekommer i deras musikundervisning att...:

G) eleverna...	Ofta n/%	Ibland n/%	Sällan n/%	Aldrig n/%
a) gör egna texter och melodier	7/18,4	21/55,3	8/21,1	2/5,3
b) skapar musik med hjälp av dator	1/2,6	5/13,2	7/18,4	25/65,8
c) är väl insatta i musikens grunder och byggstenar när de gör musik	1/2,6	22/57,9	11/28,9	4/10,5
d) skapar musik med så enkla arbetsmetoder som möjligt	8/21,1	19/50	10/26,3	1/2,6

Färdighets- och faktakunskaper i samband med musikskapande aktiviteter tas upp i denna grupp frågor. Att *göra egna texter och melodier* (färdighet) är vanligt liksom att *skapa musik med enkla metoder* (fakta), medan *musikskapande med hjälp av dator* (färdighet) sällan eller aldrig förekommer. Det senare förstärker den bild som redan givits av dator- och IT-användningen i musikundervisningen. Eleverna håller med om den bilden (82 % sällan plus aldrig). De anger också de andra tre aktiviteterna som mer sällan förekommande (mellan 57 och 62 %).

Tabell 5.13 Svar på frågan till lärare om hur ofta det förekommer i deras musikundervisning att...:

H) eleverna...	Ofta n/%	Ibland n/%	Sällan n/%	Aldrig n/%
a) får träna sin kreativa förmåga genom att göra egen musik	6/15,8	16/42,1	14/36,8	2/5,3
b) övar sig på att uttrycka känslöstämningar med musik	4/10,5	11/28,9	20/52,6	3/7,9
c) laborerar med musikens olika uttryckssätt	3/7,9	12/31,6	19/50	4/10,5
d) utvecklar ett eget personligt uttryck i sitt musikskapande	4/10,5	17/44,7	14/36,8	3/7,9

Här tas skapande som färdighets- och förtrogenhetskunskap upp. I två av frågorna (*får träna sin kreativa förmåga genom att göra egen musik resp. utvecklar ett eget personligt uttryck i sitt musikskapande*) svarar drygt hälften att detta förekommer ofta eller ibland, medan utfallet på de andra två frågorna är det omvända. Ingen av aktiviteterna avviker från vad som kan betraktas som normalt. Eleverna upplever att alla aktiviteterna är ovanliga (mellan 64 och 73 % svarar sällan och aldrig). De skillnader som förekommer mellan elevernas och lärarnas uppfattningar kan bland annat bero på de språkliga nyansskillnader som blivit resultatet när elevfrågorna klänts i en något annorlunda språkdräkt. Svaren ovan från samtliga lärare om musikundervisningens innehåll, kategoriserat i form av aktiviteter och kunskapsformer, har resulterat i följande svarsmatris:

Figur 5.2 Svarsmatris (Kp 2000) utifrån lärarenkäten

	Fakta	Färdighet	Förtrogenhet	Förståelse
Musiklyssnande	■	■	■	■
Musicerande	■	■	■	■
Musikskapande	■	■	■	■
Musikkunnande	■	■	■	■

Frågor som har att göra med *Färdighet* i kombination med *Musiklyssnande* och *Musicerande* har till mer än 90 procent besvarats med alternativen *Ofta* eller *Ibland*. Det innebär att ”kärnans” övre vänstra ruta, *Musicerande/Färdighet* överstiger 90-procentgränsen samtidigt som aspekten *Musikskapande* är mer

blygsamt representerad. Fokus ligger alltså inte i matrisens ”kärna”. Svaren från samtliga elever på motsvarande frågor ger följande bild:

Figur 5.3 Svarmatrix (Kp 2000) utifrån elevenkäten

	Fakta	Färdighet	Förtrogenhet	Förståelse
Musiklyssnande	Medium	Medium	Light	Medium
Musicerande	Medium	Dark	Medium	Light
Musikskapande	Light	Light	Very Light	Light
Musikkunnande	Light	Light	Medium	Light

En låg uppmärksamhet på Musikskapandets förtrogenhetsaspekter visar sig både i lärar- och elevmatrisen. Också i elevmatrisen märks ett fokus kring musiklyssnandets och musicerandets fakta- och färdighetsaspekter, om än inte lika påtagligt som i lärarenkäten.

I bilden av samtliga lärares och elevers utsagor om musikundervisningens innehåll ses en ojämn fördelning mellan de fyra rutorna i matrisens mitt (kärnan) genom att *Musicerande* inriktat mot *Färdighet* och *Förtrogenhet* har en avsevärt större representation än *Musikskapande* med samma inriktning.

Vilka slutsatser kan dras av dessa resultat? Det första som framträder är att Kp 2000 inte riktigt verkar ha fått genomslag, eftersom musiklyssnandet fortfarande dominerar på bekostnad av musikskapandet. Det andra är att det finns en variation i undervisningens inriktning mellan skolor. Den koncentration till ”kärnan” i matrisen som skulle motsvara en entydig och konsekvent måluppfyllelse utifrån den nationella kursplanen föreligger inte i materialet. Detta talar för att kursplanen som sammanhållen helhet inte har direkt styreffekt, även om lärarna anser detta.

Hur går det med likvärdheten i ett system där kursplanens intentioner inte tycks genomsyra verksamheten lika starkt överallt? För det första är detta snarast regel än undantag i ett decentraliserat system, där målen ska tolkas. För det andra tar förändringar i kursplanemål tid att slå igenom. Med andra ord ser vi detta som resultat av en långsam förändringsprocess, där även andra faktorer än kursplanemål avgör vad undervisningen kommer att handla om. Ett sätt att påverka takten i den förändringsprocessen är att organisera en återkom-

mande fortbildning, där lärare över kommungränserna får diskutera med kolleger hur kursplanemål på olika sätt kan översättas i praktiskt innehåll.

Resultaten talar för att kärnan i praktiken ligger i skärningspunkterna mellan musiklyssnande/musicerande och fakta/färdighet. Alla fält är dock representerade i matrisen, det vill säga att alla dessa olika former av undervisning förekommer. Det ger en samlad bild av en bred och mångfacetterad musikundervisning, men alla elever kommer inte att lära sig samma saker. Eftersom det föreligger en påtaglig konsensus kring det praktiska musicerandets plats i undervisningen, kan emellertid sägas att i detta väsentliga avseende är musikundervisningen ändå likartad från skola till skola. I den meningen styr målen och variationen är liten.

Lärares syn på hinder och begränsningar i arbetet

Tidigare beskrevs några begränsningar för undervisningen, som framkommit i svaren på öppna frågor. Lärarna hade också en direkt fråga, där de fick ta ställning till vilka faktorer som begränsar möjligheterna till en musikundervisning och målpuppfyllelse i enlighet med kursplanen.

Tabell 5.14 Svar på frågan till lärare om i vilken grad de anser att följande faktorer begränsar möjligheterna till en musikundervisning och målpuppfyllelse i enlighet med kursplanen:

	I hög grad n/%	I liten grad n/%	Inte alls n/%	I hög grad 1992 i %
a) Bristande stöd från skolledningen	6/16,7	16/44,4	14/38,9	–
b) Musikämnets utrymme i timplanen	22/59,5	10/27	5/13,5	90
c) Tillgången till lokaler	16/43,2	13/35,1	8/21,6	20
d) Tillgången till utrustning och läromedel	14/38,9	16/44,4	6/16,7	33
e) Tid till lektionsförberedelser	9/24,3	15/40,5	13/35,1	13
f) Möjligheter till samarbete med andra lärare	5/13,5	23/62,2	9/24,3	18
g) Bristar i egen utbildning	4/10,8	22/59,5	11/29,7	10
h) Möjligheter till fortbildning	7/18,9	21/56,8	9/24,3	31
i) Bristar i elevernas förkunskaper	16/43,2	18/48,6	3/8,1	39
j) Klassens/undervisningsgruppens storlek	27/73	6/16,2	4/10,8	53
k) Andra begränsningar, vilka?	–	–	–	

De enda tillägg som görs i listan under rubriken andra begränsningar gäller ”negativa ledare i klassen” och elevernas motivation. Hur stor roll den senare spelat anges ej, men den ”var nere på noll när jag började här”.

Det som framför allt begränsar möjligheterna att undervisa i enlighet med kursplanens mål är *undervisningsgruppens storlek* och *ämnets utrymme i timplanen*. Dessa två faktorer låg i topp även 1992, men ordningen dem emellan var då den omvända. Liksom 1992 spelar *elevernas förkunskaper* och *tillgång till utrustning och läromedel* också en begränsande roll 2003, och nivån verkar vara ungefär densamma. Däremot nämns lokalsituationen som ett klart större problem 2003, svarsfrekvensen har mer än fördubblats. Problemet med *bristande fortbildningsmöjligheter* uppvisar en motsatt utveckling, det har nästan halverats. *Tid att förbereda lektioner* och *brister i den egna utbildningen* utgör inte heller 2003 begränsande faktorer i någon nämnvärd utsträckning. Nytt för denna undersökning är *upplevelsen av skolledningens bristande stöd*. Att döma av svaren tycks denna faktor inte utgöra något större hinder i arbetet.

En faktor som ibland sägs påverka möjligheterna att bedriva en vettig undervisning i skolan är frågan om arbetsro. I enkäten frågades hur ofta störande oljud och dålig ordning förekom. Knappt 53 procent svarar att det förekommer *varje lektion* eller *ibland*. Samtidigt påpekar alla lärarna (100 %) att det ändå råder en trevlig och positiv stämning (samma alternativ). Eleverna svarar 63 respektive 86 % på motsvarande frågor. De har också besvarat två närliggande frågor om arbetsron. Den ena handlar om att elever inte lyssnar när läraren pratar, den andra om att arbetet kommer igång först långt efter det att lektionen börjat. Den sammanlagda svarsfrekvensen för kategorierna *varje lektion* och *ibland* är 65 respektive 52 procent. Av dessa resultat kan vi dra slutsatsen att arbetssituationen för både lärare och elever kunde vara bättre. Samtidigt döljer sig bakom dessa siffror skillnader mellan skolorna, som vi ska återkomma till. I enkätens slutkommentar tar ett par lärare återigen upp klasstorlekens begränsande inverkan, nu med visst eftertryck:

"...KLASSTORLEK HAR BETYDELSE!!! Helklass fungerar inte, få politikerna att förstå det!"

"Jag ser en stor frustration hos eleverna över att vi inte kan spela mer. Jag har erfarenhet av tiden då vi hade 15-grupper på 80-talet. Det var oerhört positivt. Det enda negativa var att de var för få för att stärka varandra i sången."

Behörighet och kompetens att undervisa i musik

Frågor ställdes i den allmänna lärarenkäten om lärarnas utbildningsbakgrund med inriktning på att kartlägga kompetensen för att undervisa i musik. För de högre stadierna i grundskolan omfattar behörighet som ämneslärare endast skolans musikundervisning. Tre fjärdedelar (76 %) av lärarna som undervisar i musik i årskurserna 7–9 har någon form av lärarutbildning i ämnet medan cir-

ka en fjärdedel (23 %) saknar lärarutbildning. Vid 1992 års utvärdering uppgav 85 procent att de har behörighet att undervisa i musik på högstadiet. 2003 har antalet behöriga musiklärare alltså sjunkit till 76 procent. Det är anmärkningsvärt många lärare som inte besvarat musikenkäten i de klasser där elevernas betyg också är sämre än medel. Ett problem som vi berörde i tidigare utvärdering 1992 var återgången till helklassundervisningen som skäl för att musikämnet inte kunde utvecklas på skolenheten. Arbetsituationen och arbetsvillkoren för musiklärare har inte påtagligt förbättrats sedan dess. Det kan möjligen också vara ett skäl till att behörigheten hos musiklärare har stagnerat enligt 2003 års utvärdering. Nedanstående tabellöversikt redovisar utbildningsbakgrunden för de lärare i musikenkäten som uppger att de har någon form av behörighetsgivande utbildning i musik.

Tabell 5.15 Klass- och musiklärare i år 9 fördelade på utbildningsbakgrund i jämförelse mellan förhållandena 1992 och 2003 (procentuell fördelning).

Utbildning	1992 (n=39)	2003 (n=27)
Klasslärarutbildning	–	7
Rytmiklärarutbildning	–	–
Instrumentalpedagogutbildning	6	4
Lärarutbildning i musik (G/G efter –79)	17	30
SÅMUS eller 2-ämneslärarutbildning	38	22
Behörighetsgivande kurs (SMLU, Sö, SMI)	29	30
Musikdirektörsutbildning (före –79)	10	7
Totalt	100	100

Översikten visar en varierad bild av olika utbildningar för att undervisa i musik grundskolans högre stadier. Bortfallet är emellertid stort på denna fråga. 1992 var bortfallet 7 procent och 2003 drygt 40 procent. Så här ser jämförelsen ut mellan förhållandena 1992 och 2003: År 1992 hade 38 procent utbildning vid SÅMUS eller 2-ämneslärarutbildning och 2003 har detta minskat till 22 procent. 29 procent av musiklärarna hade en s.k. SMLU-utbildning eller liknande år 1992, vilket sedan hållit sig konstant till år 2003 (30 %). Vid den tidigare utvärderingen hade 17 procent den ”nya” lärarutbildningen i musik (G/G), och vilken har stigit till 30 procent år 2003. Den tidigare musikdirektörsutbildningen har på motsvarande sätt minskat från 10 till 7 procent. Samma tendens ser vi för instrumentallärare som minskat från 6 till 4 procent.

Det är ändå helt klart att det skett ett generationsskifte av musklärare som undervisar i år 9 sedan 1992. Drygt hälften av de verksamma musklärarna är alltså från den reformerade lärarutbildningen i musik sedan slutet av 1970-talet både vid utvärderingen 1992 och 2003. Däribland är en del av de SÄMUS-utbildade lärarna (Särskild ämneslärarutbildning i musik) två-ämneslärare som sannolikt också arbetar med musik och något annat ämne. Vi kan också se att det finns ett konstant antal ”fyrbåkar” kvar från den tidigare s.k. SMLU-utbildningen (Särskild lärarutbildning i musik) som initierades av Skolöverstyrelsen i början på 1970-talet. Ett helt nytt inslag är att en viss andel med klasslärarutbildning, 7 procent, undervisar år 2003 i musik i grundskolans år 9, något som inte fanns i materialet vid 1992 års utvärdering.

Utvärdering och betygsättning

I ett mål- och resultatstyrt system som skolan är utvärderingen av verksamheten central. Den måste enligt Lpo 94 ”ske i aktivt samarbete mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmet som det omgivande samhället” (s.9). Det betyder att principen om ett självreglerande system föresvävat beslutsfattarna. Med utvärdering i skolans värld menas i första hand en uppföljning av verksamheten och undervisningen, inte bedömningen av enskilda individers prestationer. Till skillnad från den enbart värderande och konstaterande bedömningen, innebär utvärderingen också en reflektion över resultatet med åtföljande förslag till åtgärder.

NU-03 är ett exempel på hur detta kan ske på en mer övergripande nivå. Om det tänkta systemet med självreglering ska fungera måste utvärderingen emellertid i första hand försiggå på basplanet. En av frågorna som NU-03 ställer gäller just hur läraren utvärderar sin verksamhet. Vilken roll spelar eleverna därvid? På vilket sätt utvärderar elever sitt lärande?

Av undersökningen 1992 framgick att lärare i år 9 utvärderar sin musikundervisning på i princip två sätt. De är antingen inriktade på processen eller på produkten. Processen utvärderas formativt genom fortlöpande anteckningar efter lektionerna eller genom samtal i anslutning till dessa, då läraren försöker fånga elevernas synpunkter och förändra undervisningen efter hand. Processen kan också utvärderas summativt i form av skriftliga eller muntliga kursvärderingar i slutet på en termin eller ett läsår. Utvärdering med inriktning på produkten, undervisningens resultat, kan ske i form av förberedda eller oförberedda praktiska och/eller teoretiska prov i musik, genom inspelningar av klassens egna sånger och låtar, eller genom uppspelningar. Resultaten kan också jämföras med mål och huvudmoment i kursplanen. Materialet från 2003 har kategoriserats på samma sätt som 1992.

Hur utvärderar lärarna sin undervisning?

Svaren på frågan om hur lärarna utvärderar sin undervisning har delats in i fyra kategorier: Självreflektion, Informell utvärdering, Formell utvärdering och Ingen utvärdering alls.

Självreflektion:

Under denna kategori har samlats svar som handlar om vad lärarna gör på lektionerna, vad som varit lyckat respektive mindre lyckat. Svaren berättar dock inte så mycket om vilka metoder de använt utan mer om att lärarna reflekterat över den egna undervisningen. 1992 tolkades detta som ett tecken på att de kunde ha svårigheter med att tolka begreppet utvärdering och kanske saknade redskap för att värdera musikaliska verksamheter. Det kan inte uteslutas att det problemet kvarstår och att insatserna vad det gäller utvärdering kan behöva ses över både inom grundutbildning och lärarfortbildning. Några citat:

”Motivationen för ämnet hos eleverna var nere på noll när jag började här.”

”Ser vad jag planerar att göra och vad jag får gjort.”

”Efter ett år på skolan har jag knappt hunnit jobba in mig, mycket finns som jag skulle vilja förbättra. Antalet musiklektioner kan variera mycket mellan klasserna, då det faller bort veckodagar/arbetsdagar ibland.”

”Ganska skiftande. I bland mycket god och i bland tung och jobbig!”

”Jag känner att jag har en bra undervisning.”

”Diskuterar med mig själv, försöker ju individualisera så att målen ska vara rimliga för var och en. Försöker få till tre grupprum, utrustade för spel, som skulle förhöja kvalitén avsevärt.”

Informell utvärdering:

Informell utvärdering innebär svar som beskriver hur lärare på ett informellt sätt utvärderar undervisningen medan den pågår eller i anslutning till den. Utgångspunkten är som regel elevernas reaktioner. 1992 angavs också olika former av musikprogram, konserter och musikaler som exempel på utvärderingar under denna rubrik. Några sådana återfinns inte bland 2003 års svar, vilket givetvis inte behöver betyda att sådana inslag inte längre förekommer (av elevenkäterna framgår att eleverna varit med om den typen av redovisningar/utvär-

deringar ofta eller ibland i mellan 12 och 24 % av fallen), bara att de inte nämnts här av lärarna:

”Jag sitter och funderar för mig själv.”

”Hela tiden.”

”Hör reaktioner och försöker ändra på undervisningssättet.”

”Bedömer efter varje lektion.”

”Det som inte fungerar försöker jag att ändra tills det gör det.”

Formell utvärdering:

En formellt inriktad utvärdering kan baseras på mer eller mindre formaliserade samtal med elever och kolleger, genom enkäter, prov av olika slag, anteckningar från lektioner eller jämförelser mellan mål och undervisningsresultat. Några exempel:

”Jag för dagbok över mina lektioner och skriver ned saker som händer.”

”Är av naturen mycket självkritisk. Tar alla tillfällen jag får att bolla idéer mot eleverna och att fråga om deras uppfattning om hur musikundervisningen fungerar. Elevernas kommentarer inför utvecklingssamtalen är ovärderliga.”

”Jämför planeringen med vad eleverna uppnått. Vad kan ändras? Bli det bättre då?”

”Pratar med eleverna.”

”Återkopplar till eleverna och tester samt sparar resultat ifrån tidigare årskurser.”

”Eleverna får utvärdera skriftligt. Inför utvecklingssamtal varje termin.”

”Eleverna får skriva en anonym lapp där de skriver om allt vi har gjort under kursen.”

”Enskild utv, grupp utv, specialarbete.”

”Tillsammans med klasserna och med kollegorna.”

”Efter avslutad musikperiod brukar vi prata om det vi gjort i helklass eller så gör jag en enkät om vi hinner.”

”Ibland får eleverna utvärdera skriftligt. Högst en gång per termin.”

”Pratar med kollegan.”

Ingen utvärdering alls:

Det förekommer inga kommentarer med denna innebörd på just den här frågan 2003, men av svaret på nästa fråga framgår att det ändå finns några lärare som säger sig inte utvärdera alls.

Hur ofta utvärderar lärare och elever musikundervisningen?

En fråga i lärarenkäten gällde om läraren regelbundet utvärderar sin undervisning tillsammans med eleverna. Drygt 44 procent anser att detta stämmer med deras verklighet.

På frågan om hur ofta man utvärderar sin musikundervisning anger knappt hälften av dem som svarat (46 %) en gång per termin, 13 procent anger att det sker oftare eller kontinuerligt, lika många att det sker en gång per år, 17 procent att det sker mera sällan och 13 procent att det aldrig förekommer. Eftersom bortfallet är stort (50 %) är det svårt att dra några säkra slutsatser.

Ett sätt att utvärdera undervisningen är att samtala med eleverna. I elevenkäten säger en tredjedel av eleverna att de inte alls talar med läraren om hur det går medan 45 procent anger att det skett en gång per termin. Annars menar eleverna att det framför allt är genom utvecklingssamtalen (76 %) och proven (68 %), som de får veta hur det går för dem i musik.

De har vidare fått frågan om läraren är tydlig med vad hon/han förväntar sig av eleverna i musik. 60 procent anser att detta stämmer.

Prov

Prov i musik är som framgått ett sätt för eleverna att få reda på hur det går för dem. Det intresset delar de med läraren, som även ser proven som ett sätt att kontrollera att eleverna nått uppsatta mål. Ungefär två tredjedelar av lärarna uppger att de ger eleverna ett prov per termin, en femtedel ger två prov per termin medan en dryg tiondel uppger att de inte alls använder prov i sin undervisning.

Detta stämmer rätt väl med elevernas uppfattning. En dryg tiondel uppger sig ofta ha prov i musik, knappt hälften har det ibland, en tredjedel har det sällan och en tiondel säger sig aldrig ha musikprov.

Hur ser proven ut? Lärarnas beskrivningar kan sammanfattas i två kategorier: Skriftliga prov på teoretiska kunskaper och praktiska prov. Teoriproven innehåller en skriftlig del med eller utan lyssnarexempel. I dessa prov berörs sådant som musklära, musikhistoria, instrumentkunskap, musik från olika stilar, genrer och kulturer samt elevernas värdering av musiken. Som ett specialfall ses individuella eller gruppvisa fördjupningsuppgifter. Det teoretiska kunskapsprovet tycks vara vad en majoritet av lärare förknippar med begreppet

prov. En minoritet nämner att de också har praktiska spelprov (sång, instrumentalspel, rytmik och rörelse, framförande för publik), som regel i kombination med de skriftliga.

Skriftliga/teoretiska kunskapsprov:

”Kan handla om musik från olika kulturer där eleverna får ett häfte att öva på innan.”

”Proven handlar om t ex musikinstrumenten, folkmusik, pop och rock, musikhistoria.”

”T.ex. rytmikprov eller prov i klassisk musik.”

”Musikhistoria och teori blandat.”

”Olika beroende på arbetsområde. Kan t ex vara att fylla i noternas namn på en klaviatur eller notera ett antal gitarrackord.”

”15 frågor på popmusikens utveckling som eleverna själva letat fram svaren på. Beskriva musik som vi lyssnar på.”

”Lyssna på musikbitar – placera dom i tidsepoker.”

”Proven ska vara möjliga att få godkänt på även för elever med inlärningssvårigheter, men svåra att få Mvg på. De innehåller ofta musikexempel, bilder o dyl, sällan längre skrivuppgifter.”

”I 9:an får de ett prov i pop/rockhistoria. Det är upplagt efter lyssnar-exempel. De ska i första hand kunna skilja på olika musikstilar, som blues, country, 50-tal, Beatles m.m. Det innehåller också faktafrågor, som t.ex. de mest typiska dragen som kännetecknar en viss musikstil eller någon känd låt som ska kopplas till en viss artist.”

”Skriftligt fördjupningsarbete.”

”År 9 pop-rockhistoria. Lyssnardel (G) Känna igen olika stilar, Vg del, analysera och använda relevanta ord. Även teoridelen är upplagd enligt samma modell. Mvg-frågan är en musikrecension där man ska ta med ursprung, utveckling, sociala faktorer, analys, åsikter m.m.”

”Instrumentkännedom inom rock/pop. Vi har ett häfte som vi jobbar med parallellt med ensemblespel. Efter att vi gått igenom häftet och spelat ett antal gånger på instrumenten får de ett teoretiskt prov om instrumentens uppbyggnad, historia osv.”

”Hur bygger man ackord? Jazzhistoria (elementär) Pop- och Rockhistoria Klassisk musikhistoria (elementär) Texter om ”främmande” kultu-

rer” Intressant artikel om aktuellt ämne t.ex. öronproppar vid rockfestivaler – varför det?”

”Åk 9 får ett prov i musikhistoria. Eleverna får instuderingsmaterial, bl.a. en översikt över epoker, stilar och kompositörer. Provet består i ett tomt översiktsblad i A3-format, där eleverna skriver allt de kan, reflektioner osv.”

”Dom handlar om att höra olika instrument, musikstilar och grundläggande teori om instrument.”

”Formanalys av två låtar.”

”Proven skall vara ett test på hur väl eleverna når upp till uppnåendemålen och att de har förkovrat den kunskap som jag anser viktig för allmänbildningen, tillika nyttig och rolig att kunna.”

”Musikteori. Klassiska pärlor, kända musikstycken. Varje prov ger 100 poäng, 50 poäng godkänt.”

”Musikhistoria (klassisk, pop och rock), lyssningsprov (att känna igen och reflektera över musik de hör).”

Av kommentarerna att döma finns många olika sätt, på vilka man kan utforma denna typ av skriftliga prov. Det är påfallande att det ändå finns många likheter mellan dessa exempel och det i vår utvärdering använda Columbusprovet. Det är vidare intressant att se att det också finns exempel på lärare som gjort en kvalitativ nivåuppdelning av uppgifter efter betygsgrad, vilket är en logisk konsekvens av gällande kriterierelaterade betygssystem. Hur bedömningsfrågan hanterats i övriga fall framgår inte, utom i ett, där 100 poäng anges som max och hälften är godkänt, vilket är ett exempel på det gamla kvantitativa sättet att bedöma. Det finns anledning misstänka att det fortfarande är detta sätt att tänka som dominerar poängsättningen.

Praktiska prov:

”Enkel musikteori, samt ett spelprov i piano och gitarr.”

”Praktiska prov på instrument och sång.”

”Oftast är det någon form av slutredovisning. Uppspelning för publik.”

”Noter dels praktiskt och dels skriftligt.”

Det ligger nära till hands att fundera över den relativt ringa förekomsten av praktiska prov i lärarkommentarerna, mot bakgrund av att lärarna främst ser

musikämnet som ett praktiskt ämne. Det är dock oklart om detta har semantiska orsaker (att ordet ”prov” för lärarna helt enkelt betyder frågor som ska besvaras skriftligt och mäta teoretisk kunskap) eller om det praktiska musicerandet faktiskt bedöms. Det finns tecken som tyder på att det senare är fallet. Ett sådant är att eleverna säger att läraren oftast tar reda på vad de kan i musik genom att kontinuerligt se vad de gör på lektionerna (40 %), därefter genom prov (19 %). 82 procent av eleverna säger att de inte kan påverka hur proven i musik ska se ut, det är uppenbarligen lärarens ansvar.

När resultaten på NU-03:s kunskapsprov (”Columbusprovet”) jämförs med elevernas slutbetyg, visar det sig att sambandet är lågt ($r=0.32$), vilket talar för att betygsättningen även omfattar andra faktorer än de teoretiska, som kunskapsprovet mäter. Runberg (2000) har visat att musicerande är den enskilda musikaktivitet som lärare säger sig värdera mest vid utvärdering/betygsättning och den bedömningen sker kontinuerligt under lektionerna, inte genom speciella prov. De resultaten stödjer och belyser resonemanget ovan.

En annan reflektion som kan göras är att bara någon enstaka formulering handlar om musikämnets estetiska, upplevelsemässiga och kommunikativa dimensioner, som visserligen är svåra att mäta och bedöma, men som icke desto mindre är viktiga. Tidigare har visats att 24 procent av lärarna angivit detta som det viktigaste målet för musikundervisningen medan kunskapsmålet företräds av 30 procent och det personlighetsutvecklande målet av hela 41 procent. Kan det vara så att lärarna i musik i år 9 när det kommer till utvärdering och bedömning ändå accepterat musikkursplanens definition av ämnet som ett kunskapsämne, helt enkelt för att de aspekterna är lättare att bedöma? De personlighetsutvecklande inslagen kan då ses som resultatet av vad Ericsson (2003) kallar *förströdd tillägnelse*, det vill säga som något man fått på köpet när man ägnat sig åt praktiskt musicerande? De upplevelsemässiga och kommunikativa dimensionerna faller bort, eftersom de inte direkt förknippas med de former av kunskap som bedöms. En avslutningskommentar från en desillusionerad lärare slår ett slag för musiken som kunskapsämne och vill garantera kvaliteten genom mer kontroll:

”Varför ses inte musikämnet som ett kunskapsämne, och varför kontrolleras det inte mer hur undervisningen ser ut i våra grundskolor? Jag är övertygad om att många skolor inte skulle nå upp till de krav som ställs i uppnåendemål åk 5. Dessutom borde det vara obligatoriskt med halvklasser i musik i grundskolans åk 1–6, precis som i slöjden, då en betydande del kommer i åk 5–6 handla om individuell undervisning på ngt instrument (om nu sådana fanns) och att krav på ändamålsenliga musiksalar med adekvat utrustning borde vara lika minutiös som

det är på t.ex. gymnastiken och träslöjden. Tänk bara på arbetsmiljön. Kan detta vara en orsak till varför så många nyutbildade musiklärare bränner ut sig då de med en oanvändbar metodik och otjänliga lokaler till trots försöker bedriva något som skall likna musikverksamhet? Naturligtvis. Mer musik till barnen.”

Nationella prov

Skulle det vara bra med ett nationellt prov i musik? Ja, säger en knapp femtedel av lärarna, Nej, säger drygt hälften, medan den resterande fjärdedelen säger sig inte ha någon åsikt. Utifrån den tidigare svarsbilden lär det bli svårt att finna en tillräckligt stor gemensam kunskapsbas för att kunna konstruera ett sådant teoretiskt prov med rimlig validitet. Erfarenheterna från ”Columbusprovet” stödjer detta ställningstagande.

Men ett nationellt prov bör också innehålla praktiska delar. Med hjälp av kunskapsmatrisen skulle man kunna konstruera en samling av exempel på olika typer av prov och provuppgifter, både teoretiska, praktiska och kombinationsformer och göra dem tillgängliga för lärare, exempelvis via nätet. Det skulle kunna bidra till att musikproven i grundskolan i framtiden verkligen mätte sådana kunskapsformer, som kursplanen anger och därmed skulle provens och med dem bedömningarnas validitet öka.

Betygsättning

Även om utvärdering i skolan i första hand gäller om verksamheten är i överensstämmelse med målen, baseras den på sådant som enskilda individer gjort. Det är ofrånkomligt, vare sig man utgår ifrån vad skolledning, lärare, övrig personal eller elever presterat. I skolans uppdrag ingår det att bedöma elevernas kunskapsutveckling. Som framgått är olika typer av prov ett instrument för detta men även andra metoder har nämnts. I lägre årskurser informeras eleven och dennes målsman om resultatet av bedömningen vid utvecklingssamtalen och på grundval av det som därvid kommer fram diskuteras eventuella åtgärder. I år 8–9 sker informationen dessutom i form av betyg enligt ett kurs- och kriterierelaterat system, som för musikundervisningens del beskrivits av Heiling (1995). Betyg sätts i tre steg, Godkänt (där kraven motsvarar *mål att uppnå* för år 9 i kursplanen), Väl godkänt och Mycket väl godkänt. Kriterierna för de båda senare är separat formulerade i den nationella kursplanen i musik. För att få de högre betygen ska eleverna i princip ha uppnått samtliga kriterier för respektive betyg. Brister avseende något av dem kan uppvägas av en mer välutvecklad förmåga i de andra. Den nationella planens kriterier ska på den lokala nivån översättas till kriterier, som är relevanta för den inriktning musikunder-

visningen har på varje enskild skola. Lokala prioriteringar i valet av ämnesinnehåll och arbetsformer bör alltså återspeglas i de lokala betygskriterierna. Dessa kriterier ska eleverna ha rätt att ta del av när kursen börjar, så de vet vilka prestationer som krävs för ett visst betyg.

I den nationella kursplanen i musik ges vissa anvisningar för bedömningens inriktning:

”Elevens musikkunskaper utvecklas i växelverkan mellan aktivt musicerande och skapande och kontinuerlig tillämpning av ämnets grundläggande begrepp inom dessa aktiviteter. Bedömningen avser därför dels denna kunskap som helhet och dels de olika aspekterna av den.

I musicerande bedöms både den enskilda prestationen och elevens förmåga till samspel och interaktion med andra i musicerandet. Bedömningen av elevens skapande i ämnet avser förmågan att använda sig av musik som personligt uttrycksmedel – individuellt och tillsammans med andra. Vidare skall elevens förmåga att analysera, värdera och ta ansvar för eget musicerande och skapande ligga till grund för bedömningen (s.45).”

Lokala betygskriterier

För att i den nationella utvärderingen i musik kunna jämföra olika skolors lokala kursplaner och lokala betygskriterier och studera likheter och skillnader i prioriteringar, tolkningar och konkretiseringar, uppmanades lärarna att tillsammans med den skriftliga enkäten bifoga ett exemplar vardera av dessa lokala dokument.

Det har tidigare konstaterats att några sådana dokument först inte kom in och tänkbara orsaker till detta har beskrivits. Efter påminnelse till processskolorna har vi fått tillgång till lokala planer och betygskriterier från åtta av tio, vilket är ett litet material men ändå tillräckligt stort för att spegla variationer i tolkningarna. En analys av betygskriterierna ger följande bild:

Vad den nationella kursplanen tar upp som sina mål att uppnå utgör samtidigt nationella betygskriterier för betygssteget Godkänt. De nationella målen har i sex fall av åtta direkt kopierats över i den lokala kursplanen som lokala mål att uppnå, utan någon bearbetning eller anpassning. I hälften av dem är det dessutom målen ur Kp 94, som övertagits. Det betyder att de lokala betygskriterierna för betyget Godkänt i dessa sex fall inte givits någon lokal konkretisering. Nu stämmer detta inte helt. I två av dem har man visserligen tagit målen att uppnå ur kursplanen, men i betygskriterierna för betyget Godkänt valt att konkretisera kraven. En av dessa skolor hör till dem, vars mål att uppnå hämtades från Kp 94.

Tre av skolorna har formulerat sina betygskriterier utifrån de fyra musikaktiviteterna: musicerande, musiklyssnande, musikkunnande och musikskapande och är därmed mera detaljerade i sina krav än de övriga. Två skolor har valt att presentera både nationella mål, lokala mål, exempel på aktiviteter och exempel på vad eleven ska kunna göra för att uppnå respektive betygsnivå i sina lokala kursplaner och är därmed tydliga i sina krav på ett pedagogiskt sätt om än inte lika detaljerade innehållsmässigt.

Är kraven för de olika betygsstegen någorlunda likvärda mellan skolorna? Att döma av betygskriterierna är de inte det, vilket framgår av följande tre exempel, som alla gäller kraven på betyget Godkänd:

Exempel 1.

Musicerande: Eleven ska i samspel med andra i ett musikaliskt sammanhang kunna

- aktivt delta i sång
- ackompanjera på elbas, både med lösa strängar och grepp,
- ackompanjera på klaverinstrument med användande av enkel treklangs-harmonik,
- ackompanjera på trumset och andra rytminstrument genom att återge enklare rytmer,
- ackompanjera på gitarr genom att använda minst tre olika ackord,
- utföra enklare dans- och rörelseövningar till olika slags musik.

Musikskapande: att eleven har

- förmåga att skriva en enklare melodi av begränsad längd,
- förmåga att skriva text till ett musikaliskt sammanhang,
- förmåga till enkel improvisation i ett musikaliskt skeende,
- deltagit i försöken att skriva enkel ackordanalys till en melodi.

Musiklyssnande: Eleven ska utifrån kulturell, historisk och emotionell utgångspunkt ha förmåga att aktivt lyssna, analysera, föra samtal och diskutera kring musik

Musikkunnande: Att eleven har

- förmåga att förklara och förstå enkel musikteori,
- förmåga att kunna bygga enklare treklanger,
- förmåga att kunna redogöra för vår västerländska musikhistoria, förmåga att känna igen och någorlunda tidsplacera valda stycken ur den klassiska repertoaren, förmåga att teoretiskt känna igen några av våra vanligaste instrument i vår västerländska kultur.

Exempel 2.

- Du sjunger med och gör ditt bästa, kan vara med på enkelt spel på piano, gitarr, bas och trummor efter given instruktion. Du kan läsa av en grepptabell och ta ackord på t.ex. en gitarr.
- Du kan lyssna koncentrerat på en låt och göra en enkel textanalys (vad låten handlar om) och samtala om det.
- Du kan några musikbegrepp som puls, rytm, ackord och melodi. Du kan följa med i en sångtext och ett enkelt spelschema.
- Du kan skriva en egen text till en känd melodi.

Exempel 3.

- Eleven måste delta på lektionerna och aktivt visa sina kunskaper och färdigheter. Det betyder att eleven måste ”göra sitt bästa” i sång, spel, dans, skapande och teori – oavsett sitt personliga utgångsläge.
- Musik i grundskolan är en social aktivitet. När man skapar musik i grupp krävs samarbetsvilja och lyhördhet. Alla elever måste hitta en plats i det gemensamma musikutövandet. Därmed får de en chans att uppleva lust och glädje genom musiken. Det är vårt allmänna mål.

Det första exemplet är i jämförelse med de två andra mer detaljerat och innehåller många krav, som de andra inte uttryckt så tydligt eller över huvud taget inte ställer. Därmed är de uttryckta kraven på en godkänd prestation klart mera omfattande på denna skola. Det andra exemplet kan sägas vara ett typexempel på hur det ser ut på de flesta håll, där man inte bara skrivit av de nationella målen.

Det tredje exemplet ser annorlunda ut än de övriga genom att dels inte vara så specificerat, dels genom att ställa tydliga krav bara på de sociala faktorerna samarbetsvilja och lyhördhet, förutom på att man ska göra sitt bästa, vilket inte är kunskapskrav och därmed lämnar stort utrymme för godtycke. Dessa krav verkar dessutom vara hämtade från mål att sträva mot, inte från mål att uppnå. Vi har tidigare konstaterat att lärare verkar ha blandat ihop dessa mål i sitt arbete.

Alla elever måste vidare hitta sin plats i musicerandet och få chansen att uppleva glädje, sägs det. Det är också ett strävansmål och kravet ställs snarare på skolan som institution än eleverna. Vad som i detalj ligger bakom en godkänd prestation enligt detta exempel i jämförelse med de två övriga, är omöjligt att avgöra, men känslan man får är att det här inte krävs lika mycket kunskapsmässigt, varken i mängd eller djup. Som information till eleverna har det uppenbara brister.

Kraven på Vål Godkänd respektive Mycket Vål Godkänd i den Nationella kursplanen i musik framgår av tabell 5.16 och 5.17 nedan. På en av de åtta skolorna saknas formulerade kriterier för dessa nivåer i den lokala planen. Där sägs bara att ”Betygskriterierna gäller med stigande omfattning och svårighetsgrad fram till och med slutet av år 9”, vilket antyder att kraven på de högre betygen är primärt kvantitativa och lämnar stort utrymme för tolkning. Två andra skolor har valt att formulera kraven för ett högre betyg med att det krävs mer av samma sak som på lägre nivåer plus något tillägg, det vill säga man anger att skillnaderna mellan lägre och högre betyg är både kvalitativa och kvantitativa, vilket är i överensstämmelse med Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om betygs-kriterier för grundskolan (SKOLFS 1995:65; 1998:6). Övriga skolor skiljer helt mellan kraven på de tre betygsstegen och verkar därmed se skillnaderna i första hand som kvalitativa.

I fyra fall används de nationella betygs-kriterierna för Vål Godkänd respektive Mycket Vål Godkänd också som lokala, i två av dem kommer kriterierna dessutom från Lpo 94, som bara beskrev nationella kriterier för de två lägre betygsnivåerna, varför kraven för högsta betyg i dessa fall formulerats lokalt och därför skiljer sig något åt. I de resterande fyra är kraven mer detaljerade och även här finns en spridning vad det gäller kravnivå.

Den bild som framträder vid analysen av de lokala betygs-kriterierna är att man i hälften av fallen gjort det lätt för sig genom att använda den nationella planens kriterier som lokala. Därmed har man skapat en skenbar likhet i krav på lokal nivå. De oprecisa nationella formuleringarna är emellertid avsedda att ligga till grund för mer precisa lokala tolkningar och om dessa inte gjorts på ett medvetet och genomtänkt sätt och formulerats i skrift, lämnas stort utrymme för godtycke vid betygs-sättning. Förfarings-sättet skulle möjligen kunna ses som uttryck för en önskan att få en starkare central styrning.

Där en lokal tolkning skett och formulerats i skrift varierar kraven för de olika betygsstegen så mycket, att de inte kan sägas vara jämförbara. Detta är kanske det mest framträdande draget. Att dessutom tre skolor av de åtta efter tre år fortfarande inte registrerat att det kommit en ny kursplan och nya betygs-kriterier i musik, är uppseendeväckande och även om förhållandet inte är generaliserbart visar det ändå på en brist i förankringen av de officiella texterna. Hela situationen pekar på ett behov av återkommande bearbetning och förankring, om betygs-reformen ska slå igenom. Liksom i fallet med den lokala kursplanen behöver lärare i musik från olika skolor träffas, jämföra sina betygs-kriterier och diskutera likheter och skillnader så att man kan komma fram till någorlunda enhetliga tolkningar med bibehållen respekt för den lokala varia-

tionen. Så skedde runtom i landet när det nya betygssystemet introducerades 1995, och det finns uppenbarligen behov av en ny omgång.

Nationella betygskriterier

Av resultaten från 1992 framgick att lärarna i årskurs 9 var klivna inför betygssättning av kunskapsprestationerna i ämnet musik. Hur ser det ut 2003? I enkäten fick lärarna frågan: *I vilken grad tycker du att följande mål att uppnå tydliggör hur betygssättningen för betyget Godkänd i musik ska utföras?*

Tabell 5.16 Svar på frågan till lärare om i vilken grad de tycker att följande mål att uppnå tydliggör hur betygssättningen för betyget Godkänd i musik ska utföras:

Skolan skall i sin undervisning i musik sträva efter att eleven:	Tydliggör i mycket hög grad (n/%)	Tydliggör i ganska hög grad (n/%)	Tydliggör i ganska liten grad (n/%)	Tydliggör i mycket liten grad (n/%)
a) skall använda sin röst i unison och flerstämmig sång	10/27	21/56,8	6/16,2	–
b) skall kunna delta i gruppmusicerande med melodi-, rytm- och ackordspel samt kunna reflektera över och bedöma utförandet	14/38,9	17/47,2	5/13,9	–
c) skall kunna använda musik, text och andra uttrycksformer i skapande och improvisation för att gestalta tankar och idéer	5/13,9	15/40,5	17/47,2	–
d) skall kunna tillämpa centrala ämnesbegrepp i eget musicerande, musikskapande och musiklyssnande	21/58,3	11/30,6	1/2,8	–
e) skall ha kunskaper om musikens uttrycksformer, funktioner och traditioner i olika kulturer samt kunna reflektera kring dessa utifrån musiken i dagens svenska samhälle	3/8,1	16/43,2	17/45,9	1/2,7
f) skall vara medveten om olika ljud- och musikmiljöers påverkan på människan och vikten av hörselvård	7/19,4	18/50	10/27,8	1/2,7

Eftersom lärarna tidigare angivit att de prioriterar det praktiska musicerandet, är det ingen överraskning att de kriterier för betyget godkänt, som de har lättast att identifiera, är de som handlar om att tillämpa *centrala ämnesbegrepp i eget musicerande, musikskapande och musiklyssnande* respektive att *kunna delta i gruppmusicerande med melodi-, rytm- och ackordspel och kunna reflektera över och bedöma utförandet*. Däremot upplever de inte att den nationella planen ger dem ledning att i praktisk handling översätta krav som att *kunna använda musik, text och andra uttrycksformer i skapande och improvisation* respektive att *ha kunskaper om musikens uttrycksformer, funktioner och traditioner i olika kulturer och kunna reflektera kring dem*.

Vid en analys av innehållet i de lokala kursplaner, som innehåller mer detaljerade tolkningar, kan man se att det blivit lättare att konkretisera också dessa krav i de fall där man arbetat med de fyra musikaktiviteterna som hjälpstruktur.

I sina kommentarer framhåller lärarna som tidigare att framför allt **tiden** lägger hinder i vägen för att eleverna ska kunna uppfylla kraven på godkänt. Några exempel:

”Vi har 40 minuter per vecka med ca 25 olika personligheter som skall ges tid att uttrycka sig!”

”Med mera ämnestid skulle det nog gå bra, men musicerande och skapande, som tonvikten i ämnet ligger på, tar så mycket tid att det är svårt att hinna över hela orienteringen, dvs. utomeuropeiskt, musikhistoria, pophistoria m.m.”

”Alla mål är svåra att uppnå för mig, brist på tid.”

”Om man skulle lägga mycket tid på att gå igenom t.ex. musikhistoria så skulle musiken bara bli ännu ett teoretiskt ämne i skolan, musik är mer!”

Vid sidan om tiden nämns också brister i den egna **kompetensen**:

”Jag tycker att jag inte har tid och kompetens att klara av allt som Läroplanen föreskriver.”

Andra lyfter fram svårigheterna med att bedriva praktiskt musicerande i **stora grupper**:

”Lokalerna påverkar möjligheterna till att kunna spela på ett vettigt vis. Det är inte lätt att spela ihop med grupper på ca 25 på en gång, utan möjlighet att dela upp eleverna.”

”Det finns ingen möjlighet att uppnå alla mål eftersom det finns för lite tid. Man får välja. Dessutom är det svårt att musicera i helklass. Vi måste få mer undervisning i halvklass.”

Det förtjänar påpekas att i rådande decentraliserade system måste läraren själv förhandla med sin skolledning för att få till stånd förändringar i förutsättningar för musikundervisningen. Det är ingenting som längre kan regleras centralt.

Ett fjärde problem har att göra med **hur kriterierna formulerats, deras relevans och ambitionsnivå**:

”Den historiska biten och andra kulturer är ej så intressanta (för eleverna).”

”Punkt c ovanför (skapande) är svår att uppnå.”

”Eget musikskapande med ett personligt uttryck är lite för svårt för de flesta som inte håller på med musik på fritiden.”

”De är ganska luddigt formulerade.”

Slutligen kommenteras **elevernas motivation**:

”Alla vill inte spela egna instrument eller sjunga.”

”Sången är väldigt känslig för pojkar i tonåren, eftersom de är i mål-brottet och inte kan styra sin röst. Det krävs ett stort mått av självförtroende och trygghet med kompisarna för att det ska vara möjligt.”

En analys av dessa kommentarer stryker återigen under behovet av fortbildning, där lärare i musik får diskutera hur man kan översätta nationella kriterier till lokala och där hänsyn tas både till jämförbarhet och till lokala begränsningar. Det kan också vara viktigt att få diskutera olika sätt att argumentera för att skapa förändrade förutsättningar för sin undervisning.

Lärarna har även fått tillfälle att ta ställning till hur väl betygskriterierna för Väl godkänt respektive Mycket väl godkänt tydliggör vilka betyg man ska sätta på eleverna:

Tabell 5.17 Svar på frågan till lärare om hur väl betygskriterierna för Väl godkänd tydliggör vilket betyg man ska sätta på eleverna:

Betygskriterier för Väl godkänd (Vg)	Tydliggör i mycket hög grad (n/%)	Tydliggör i ganska hög grad (n/%)	Tydliggör i ganska liten grad (n/%)	Tydliggör i mycket liten grad (n/%)
a) Eleven deltar i sång och spel på melodi-rytm och ackordinstrument i olika former av gruppmusicerande	16/43,2	18/48,6	3/8,1	–
b) Eleven tar ansvar i gruppmusicerande och skapande genom att i enkla former planera och genomföra musikaliska aktiviteter	13/35,1	19/51,4	5/13,5	–
c) Eleven utvecklar egna idéer och prövar dessa i musikaliska former och uttryckssätt, förstår och använder sig av grundläggande begrepp och musikaliska symboler vid sång och spel och ärförtrogen med en personlig repertoar	5/13,5	25/73	5/13,5	–
d) Eleven uppfattar väsentliga drag och sammanhang i musikens utveckling genom tiderna	5/13,5	22/59,5	7/18,9	3/8,1

För Väl godkänt är kriterierna att *delta i sång och spel* respektive att *ta ansvar i gruppmusicerande och skapande* de som klarast tydliggör kraven. Tveksammast är lärarna till kravet på att *uppfatta väsentliga drag och sammanhang i musikens utveckling*, där en dryg fjärdedel tycker att kriteriet är otydligt. Mot bakgrund av att en tredjedel av lärarna uppgivit att de sällan eller aldrig sysslar med att låta elever öva sig i att känna igen musik från olika kulturer och historiska tider är det resultatet begripligt.

Tabell 5.18 Svar på frågan till lärare om hur väl betygskriterierna för Mycket väl godkänd tydliggör vilket betyg man ska sätta på eleverna:

Betygskriterier för Mycket väl godkänd (Mvg)	Tydliggör i mycket hög grad (n/%)	Tydliggör ganska hög grad (n/%)	Tydliggör ganska liten grad (n/%)	Tydliggör mycket liten grad (n/%)
a) Eleven utför sång eller spel på något instrument på en nivå som fungerar både i grupp och som soloinslag	20/54,1	14/37,8	2/5,4	1/2,7
b) Eleven använder musik som ett personligt uttrycksmedel i eget skapande och gör estetiska överväganden	17/45,9	14/37,8	5/13,5	1/2,7
c) Eleven exemplifierar musikens olika uttryck och funktioner ur ett historiskt och globalt perspektiv och relaterar dessa till varandra	10/27	18/48,6	8/21,6	1/2,7

När det gäller Mycket väl godkänd uppfattas målområdenas tydlighet på likartat sätt som på Vg-nivån. *Att utföra sång eller spel på något instrument på en nivå som fungerar både i grupp och som soloinslag* respektive *att använda musik som ett personligt uttrycksmedel i eget skapande och göra estetiska överväganden* uppfattas båda som tydliga, medan det mer teoretiska och musikhistoriska kriteriet uppfattas som otydligt av ungefär en fjärdedel av lärarna, precis som på Vg-nivån.

Inga kommentarer har avgivits gällande kraven på betyget Vål godkänd. För Mycket väl godkänd finns däremot ett antal kommentarer, som på olika sätt pekar på att det ställs **höga krav** på Mvg, som är både kvalitativa och kvantitativa:

”Eleven måste visa skicklighet/musikalitet för att kunna uppnå Mvg.”

”Samma moment som G och Vg fast svårare.”

”Det är oerhört höga krav (Mvg).”

Att det är höga krav på Mvg är inget märkligt. När betygssystemet konstruerades angavs att kraven skulle läggas på en sådan nivå att det betyget bara skulle kunna uppnås av en mycket liten grupp. Av kommentarerna kan dock utläsas en viss skepsis mot nivån.

Att man kan handskas med kraven på lite olika sätt framgår av några kommentarer, som dels tar upp tar upp **vikten av ansvar, engagemang och aktivi-**

tet (som inte är kunskaper i läroplanens mening men enligt bedömningsanvisningarna viktiga ändå), dels **sammanvägningen av de olika kriterierna:**

”Många ungdomar är drivna musiker för sin ålder. De tar helt och hållet ansvar för sitt eget musicerande, och hjälper ofta övriga elever till bättre resultat. Förutom det som nämns... vid Vg är de goda förebilder för övriga elever.”

”Duktig, engagerad, aktiv – gärna egna instrument, mycket goda testresultat, gärna musikalisk eller väldigt intresserad trots omusikalitet. Obs rösten är icke alls av betydelse för betygen.”

”En elev som är mycket duktig på att spela eller sjunga behöver inte vara på högsta nivå [i alla avseenden] för att kunna få det högsta betyget. Det kan räcka med en godkänd nivå på den mer teoretiska biten. Eleven kan ändå få betyget Mvg.”

”Om en elev uppfyller något av dessa tre kriterier [som återfinns i kursplanen] tycker jag oftast att eleven ska ha Mvg.”

Hur många av kriterierna som ska vara uppfyllda för att ett visst betyg ska ges verkar oklart. Enligt Skolverkets allmänna råd för betyget Mycket väl godkänd bör eleven utöver att uppfylla kriterierna för VG, antingen ha djupare och bredare kunskaper i ämnets samtliga kunskapskvaliteter eller ha betydande djup eller bredd i sina kunskaper när det gäller något eller några väsentliga områden inom ämnet (SKOLFS 1998:6). De anvisningarna lämnar ett betydande tolkningsutrymme och därmed uppstår skillnader i krav mellan skolor.

Kritik mot kraven och deras otydlighet framkommer också.

”Vad innebär ’fungerar’? Vad är estetiskt? Kan något vara estetiskt dåligt?”

Det är först på den högsta nivån (Mvg) som estetiska krav diskuteras. Av kommentaren ovan framgår att estetik kan betyda olika saker och även i detta fall kan olikheter i tolkning bidra till skillnader i bedömning. Det kan konstateras att läraren som avgivit kommentaren inte verkar ha upptäckt, att det som gäller är att själv formulera sin tolkning av dessa begrepp i de lokala betygskriterierna. I den meningen finns inte rätt eller fel i tolkningen. Den ska bara tydliggöras.

En intressant koppling görs beträffande konsekvenserna av **bristande tid** för ämnet, när det gäller möjligheterna att få högsta betyg:

”Elever som når Mvg spelar mycket på fritiden och oftast tillsammans med andra, hemma eller i musikskolan. Vi har alldeles för lite tid i skolan för att eleverna skall kunna nå upp till de mål som nämns.”

Det är knappast förenligt med de politiska intentionerna med den obligatoriska grundskolan att högsta betyg i musik förutsätter att eleven måste spela på sin fritid för att klara kraven. Om inte den tillgängliga tiden för ämnet musik i skolan räcker för att nå målen, måste antingen mer tid anslås eller också målen revideras.

Slutligen kommenteras **klassrumssituationens betydelse** vid betygsättningen:

”När det är en orolig klass så påverkar det undervisningsnivån totalt i klassen och då kanske jag inte fått tillräckligt säkert underlag för att göra en sådan bedömning. Orättvist mot de elever som faktiskt visar intresse och tar vara på allt de kan få i undervisningen.”

Enligt vår studie finns det ett tydligt samband mellan studieresultaten i form av betyg och arbetsro i klassen. Hur detta kan påverka bedömningssituationen beskrivs tydligt i denna kommentar.

I övriga kommentarer som lärarna gjort i slutet av enkäten framkommer också synpunkter som har med betygsättningen att göra:

”Jag anser att betyg i musik är av ondo, det hämmar det som jag tycker är viktigt, dvs att kunna få möjlighet att spela och ha kul. Musikhistoria är totalt meningslöst och leder till att eleverna pluggar till något de inte kommer att komma ihåg i framtiden om de inte redan råkar vara intresserade. En elev som är oerhört musikalisk kan falla på att denne inte kan komma ihåg namnet på någon barockkompositör som skrev musik som inte alls intresserar denne elev.”

”Den [kursplanen]borde läggas upp lite modernare [med] betygsriterier som tar hand om själva musiklyssnandet och musicerandet.”

Av dessa kommentarer att döma kan målet ”spela och ha kul” inte knytas an till betygsriterierna. Det är dock fullt möjligt att välja att prioritera ett sådant mål i den lokala planen, om detta har med den enskilda skolans kultur att göra. I så fall skulle givetvis inte den beskrivna eleven kunna stupa på bristande faktakunskaper om barockkompositörer. De lokala betygsriterierna ska ju spegla den lokala kursplanens prioriteringar av ämnets mål och innehåll och i detta fall skulle en sådan provuppgift inte ges.

Att musiklyssnandet inte fått tydliga betygskriterier kan bero på att den aktiviteten i Kp 2000 inte tillhör den tidigare beskrivna ”kärnan”. Att den ingår i en ”lokal kärna” på flera håll är uttryck för att denna aktivitet prioriterats lokalt och då bör detta avspeglas i de lokala betygskriterierna.

Information om betygskraven

Lärarna har fått frågor om i vilken grad de talar om för eleverna vad *de ska klara av för att få olika betyg i musik*. Om vi slår samman alternativen *stämmer mycket bra* och *ganska bra*, svarar 100 % att de gör detta. Det kan jämföras med Runbergs (2000) resultat, där 88 % av musiklärarna i hans undersökning säger sig ha gått igenom kriterierna med eleverna. Det torde alltså vara en rutin bland musiklärare.

Hur har den informationen uppfattats av eleverna? De har fått frågan om de tydligt får reda på vad de ska klara för att få olika betyg i musik. En klar majoritet (62 %) anser att det stämmer, vilket är ett ganska gott resultat och dels tyder på att betygskriterier i någon form finns och påverkar verksamheten, dels på att lärarnas information nått fram, även om den skulle kunna effektiviseras. Som tidigare påpekats är det en viss skillnad på vad läraren uppger sig ha sagt och elevernas behållning av det sagda.

Sammanfattningsvis kan sägas att undersökningen inte kunnat svara på exakt hur lärarna går tillväga i sin betygsättning, men den har visat hur de uppfattar centralt formulerade kriterier, hur dessa översatts (eller inte översatts) till lokala kriterier och hur lärarna uppger att de förhåller sig till kriterierna. Av detta kan vi konstatera att betygsättningen går till på olika sätt på olika skolor, att kraven för att få ett visst betyg godtyckligt kan skilja sig åt från skola till skola och att idén med lokala betygskriterier inte slagit igenom överallt. Som vi ser det krävs tämligen omfattande fortbildningsåtgärder om måluppfyllelse ska uppnås vad det gäller betygsättningen.

Nulägesbild av provkunskaper i musik

Som tidigare nämnts konstruerades ett kunskapsprov med namnet *Musik världen runt – en färd i tid och rum i Columbus spår*, inför NU-92. Provet bestod i att eleverna i ett uppgiftshäfte skulle svara på ett antal frågor som utarbetats utifrån huvudmomenten i den kursplan för musikämnet som hörde till den då gällande läroplanen Lgr 80. Ämnesområdena omfattade *Musiken i världen*, *Musiken i historien*, *Musik och dans*, *Musikinstrument*, *Musikens skrivsätt* samt *Populära artister och musiker*.

Inför NU-03 framfördes kritiska synpunkter kring lämpligheten av att lägga fram ett centralt utformat prov som skulle kunna uppfattas normativt och ut-

göra en mall för ”vad man ska kunna” i musik. Den gällande kursplanens (Kp 2000) processinriktade kunskaps- och färdighetsmål inbjöd inte direkt till frågekonstruktioner inom ramen för enkätformatet. Detta problem löstes på planeringsstadiet genom att införa en processtudie, som dels gav möjlighet att studera videoinspelade lektioner, dels möjlighet att ta del av lärares och elevers portföljanteckningar. Att konstruera ett nytt prov, där eleverna fick visa sitt kunnande i form av praktiskt musicerande och skapande, bedömdes visserligen som möjligt, men var inte realistiskt inom givna ekonomiska och tidsmässiga ramar. Mot bakgrund av detta beslutades att det ursprungliga kunskapsprovet från NU 92 i repeatsyfte ändå skulle användas efter en modifiering, som helt enkelt bestod i att lyfta ut ämnesområdet *Populära artister och musiker*. Det primära syftet med det ”nygamla” kunskapsprovet, kom därför att bli att över tid spegla eventuella förändringar i elevers kunskaper om musik, eller, för att vara mer precis, kunskaper om *några aspekter av ämnet musik*. Övriga aspekter skulle åtminstone delvis täckas in av processtudien var det tänkt. När denna visade sig varken kunna genomföras eller bearbetas som planerat, kvarstår kritiken och provresultatet måste tillmätas ett begränsat värde.

Resultat i Kunskapsprovet

Om man kategoriserar de 18 frågorna i Columbusprovet utifrån musikämnets kunskapsmatrix kan man säga att faktakunskaper som har med musikklyssnande och musikkunnande att göra efterfrågas i 12 av 18 frågor (fig. 5.4). Förtrogenhetskunskaper handlar det om i sju av de 18 frågorna, i fyra fall tillsammans med musikkunnande och i tre fall i samband med musicerande.

När det gäller de horisontellt uppställda aktiviteterna visar det sig att musikklyssnande präglar åtta frågor, samtliga med inriktning mot faktakunskaper. Tre av Columbusprovets frågor kan sägas ha med musicerande att göra, och då i kombination med förtrogenhet.

Musikkunnande representeras i åtta av de 18 frågorna, i fyra av frågorna tillsammans med fakta och i fyra fall med förtrogenhet.

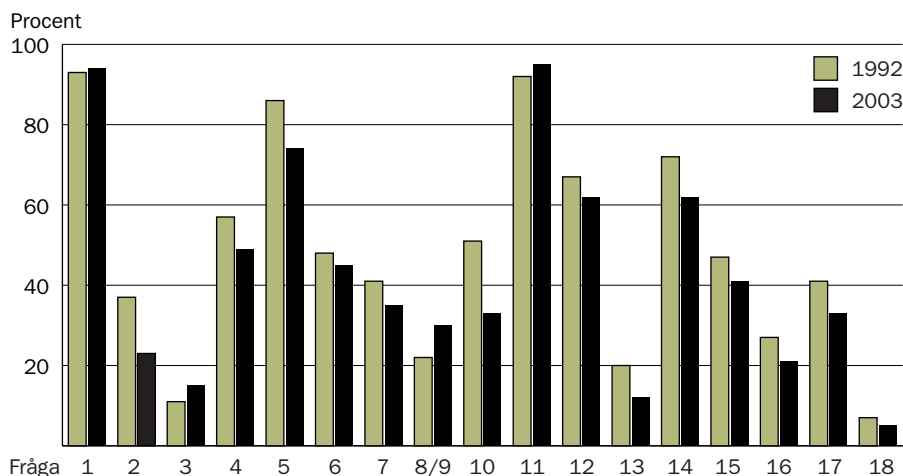
Figur 5.4 Columbusprovets frågor placerade i en kunskapsmatris enligt Kp 2000

	Fakta	Färdighet	Förtrogenhet	Förståelse
Musiklyssnande	Fråga 1, 2, 3, 11, 12, 13, 14, 18			
Musicerande		Fråga 8, 9, 15 "Kärna"		
Musicerande				
Musikkunnande	Fråga 4, 6, 7, 16		Fråga 5, 10, 17, 18	

Columbusprovet avspeglar alltså huvudsakligen kunskaper som har med musiklyssnande – fakta och musikkunnande – fakta/förtrogenhet att göra.

Kunskaper och "resultat" utifrån gemensamt musicerande i grupp, som prioriteras högt i den nu gällande kursplanen i musik, har sin huvudsakliga hemvist i de fyra innersta rutorna. Endast tre av Columbusprovets 18 frågor kan sägas höra hemma inom matrisens gråtonande "kärna". Provet kan därför endast i begränsad mening sägas mäta någon måluppfyllelse gentemot den nu gällande kursplanen i musik, Kp 2000. Dess värde ligger som vi tidigare konstaterat främst i att det gamla provet kan användas som underlag för en jämförelse med resultaten från 1992.

Figur 5.5 Resultat Columbusprovet 1992 och 2003



Resultaten 2003 är nästan genomgående något lägre än 1992. Som tidigare konstaterats har de huvudsakligen faktainriktade frågorna ganska liten relevans för att mäta måluppfyllelse gentemot Kp 2000. Svarsprofilen ser praktiskt taget likadan ut 2003 som 1992, vilket kan uppfattas som att samma frågor är ”lätta” respektive ”svåra” vid båda tillfällena.

I redovisningen av resultaten för de tio klasser som varit föremål för processtudier finns ett diagram som visar i vilka avseenden respektive klass avviker från genomsnittsresultaten i kunskapsprovet.

Klassernas inbördes ”resultatlista” har visat sig stämma ganska dåligt överens med klassernas genomsnittsbetyg. Korrelationskoefficienten mellan klassernas placering utifrån Columbusresultat respektive genomsnittsbetyg är 0,4. Korrelationen mellan individuellt Columbusresultat och betyg för hela den undersökta gruppen är 0,32, vilket talar för att betygen huvudsakligen mäter andra former av kunskap, som inte tas upp i provet.

Några granskade aspekter i processklasserna

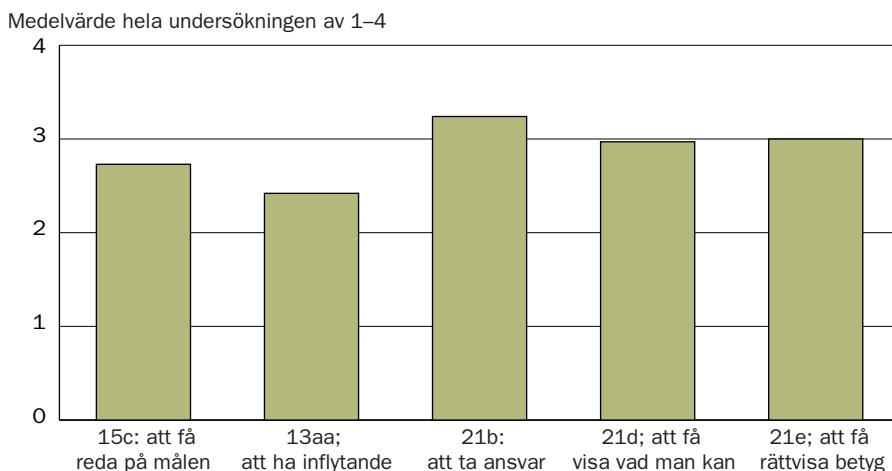
Som en del i kartläggningen av hur läroplanens och kursplanens intentioner kommer till konkret uttryck i skolans musikundervisning redovisas 10 fallstudier där ett antal iakttagelser sammanställs. De 10 klasser som redovisas är samma klasser som skulle vara föremål för mer ingående processtudier. Urvalet av klasser gjordes av projektledningen för NU-03 och de representerar stor variation avseende resultat i kunskapsprovet och betygsnivåer. Redovisningen innehåller följande delar:

Mål, inflytande, ansvarstagande, att få visa kunskaper och att få rättvisa betyg.

Fem frågor har därför valts ut i syfte att avspegla i vilken utsträckning eleven; säger sig vara informerad om målen för musikämnet (fråga 15c), säger att eleverna kan påverka musikämnets innehåll (fråga 13aa), säger sig ta ansvar för sitt arbete i musik (fråga 21b), säger sig få visa vad han/hon kan i musik (fråga 21d) och säger att läraren ger honom/henne rättvisa betyg i musik (fråga 21e).

Fråga 13aa har svarsalternativen Mycket, Ganska mycket, Ganska litet och Inget alls. Svarsalternativen för de övriga frågorna är Stämmer mycket bra, Stämmer ganska bra, Stämmer ganska dåligt och Stämmer mycket dåligt. Svaren har kodats med siffervärdena 4, 3, 2 och 1. Ett genomsnittligt medelvärde för var och en av de fem frågorna från samtliga ca 1 740 elevsvar anges här i ett stapeldiagram.

Figur 5.6 Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg.



Som ett mått på hur målstyrningen fungerar i praktiken, vore därför en hög och jämn nivå av instämmande det kanske mest önskvärda utfallet av de fem frågorna i det inledande diagrammet. Genomsnittsvärdena för fråga 15c och 13aa är lägre än för de övriga tre frågorna, och hamnar i en zon som utgör något av ”Stämmer varken bra eller dåligt”.

Som en viktig del i målstyrningstanken, att lärare och elever gemensamt planerar det konkreta undervisningsinnehållet (dokumenterat i en lokal kursplan) borde värdena för fråga 15c och 13aa åtminstone ligga på samma nivå som de andra tre frågorna, det vill säga minst nivå 3. I presentationerna av de enskilda processklasserna nedan, är värdena för fråga 15c (information om mål) och 13aa (elevinflytande) också av intresse för hur matrisen över undervisningens innehåll ser ut.

Matris över undervisningens innehåll

Eftersom en av utvärderingens huvuduppgifter är att kartlägga hur kursplaneintentionerna i såväl Lpo 94 som Kp 2000 kommer till konkret uttryck i skolans musikundervisning, görs en bedömning av i vilken utsträckning elevsvarens bild av undervisningens innehåll har störst likhet med en matrisuppställning enligt intentionerna i Lpo 94 eller Kp 2000. Svarmatrisen för elevenkätens fråga 30–37 avser att återspegla vilken inriktning eleverna menar att deras undervisning har. Alla elever har inte besvarat alla frågor. Därför redovisas först det totala svarsbortfallet i varje klass och därefter hur stor andel av de avgivna svaren som består av alternativen Ofta och Ibland. Matrisen täcker 16 frågeområden, där varje ruta visar frekvensen för svarsalternativen Ofta och Ibland i form av en ljusare eller mörkare gråtoning i sex skalsteg som tidigare beskrivits.

Läxor/prov/lärande

Från lärarenkäten redovisas lärarens uppgifter om vilka läxor och prov som kan förekomma. Här redovisas också hur många procent av eleverna som svarat att de [på musiklektionerna] Ofta eller Ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare (elevenkätens fråga 35c).

Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

En beskrivning av den lokala kursplanen i musik redovisas och kommenteras. Här anges också hur lärarens svar på frågan om musikämnets viktigaste uppgift i den svenska skolan kategoriserats (se s. 50–53).

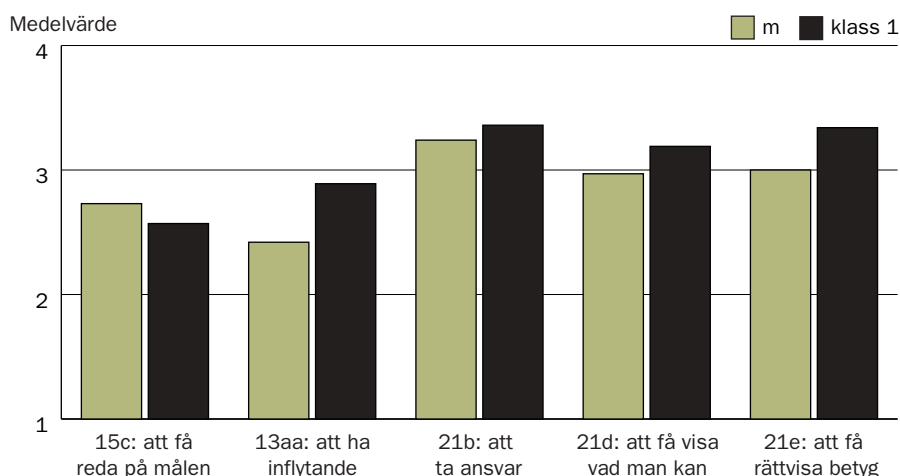
Kunskapsprovet/Betyg

Därefter redovisas klassens placering i kunskapsprovet som genomförts av 79 klasser. Markanta avvikelser från den genomsnittliga resultatbilden (figur 5.5, s. 94) kommenteras för respektive klass. För de 85 klasser vars betyg kommit utvärderingen till del har dessa omräknats till meritpoäng där varje G ger 10 poäng, Vg ger 15 och Myg ger 20 poäng. Varje klass kan således ges ett meritvärdesgenomsnitt. I de 10 processklasserna finns en spridning mellan meritvärdet 16,4 och 8,2. I rangordningen av samtliga klassers meritvärdesgenomsnitt placerar sig dessa klasser på platserna 3, 9, 18, 21, 29, 31, 65, 73, 74 och 79.

Klassens meritvärdesgenomsnitt samt fördelningen av betyg inom klassen visas i ett diagram.

Sammanfattning processklass 1

Figur 5.7 Processklass 1; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg

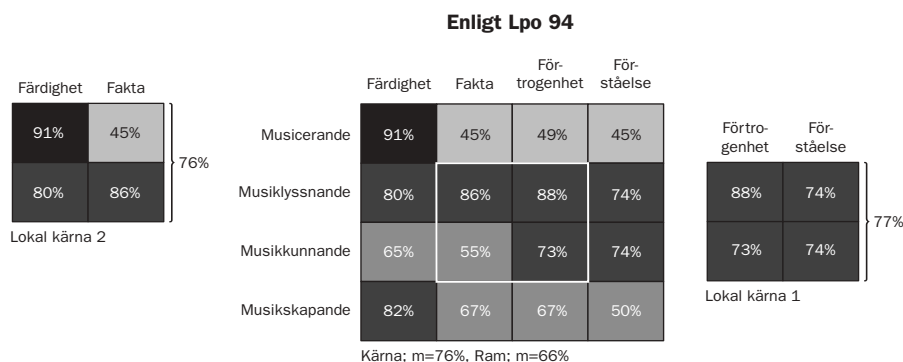


Diagrammet visar att medelvärdena för klass 1, med undantag för fråga 15c, (att eleverna anser att de får reda på vad de skall klara av för att få olika betyg,) ligger över medelvärdet för samtliga elevsvar i undersökningen. Värdet för fråga 13aa ligger därtill påtagligt högre än genomsnittet.

Matris över undervisningens innehåll

Svarsbortfallet är endast 12 % och alternativen Ofta eller Ibland når den i detta sammanhang mycket höga svarsfrekvensen 54 %. Med en Lpo 94-inriktad uppställning av resultatmatrisen avspeglar matrisens egentliga kärna att 76 % av eleverna svarat att de utför de aktiviteter som anges i just dessa enkätfrågor Ofta eller Ibland.

Figur 5.8 Processklass 1; svarsmatris över undervisningsinnehåll



Eftersom alternativen Ofta eller Ibland samtidigt uppgår till 77 % av svaren för de frågor som beskriver aktiviteter som har med Musiklyssnande och Musikkunnande i kombination med Förståelse och Förtrogenhet att göra uppstår också en något högre representerad lokal kärna 1, belägen till höger om den egentliga Lpo 94-kärnan.

Att man dessutom Ofta eller Ibland ägnar sig åt sådant som hör hemma i området Musicerande och Musiklyssnande i kombination med Färdighet och Fakta hävdas av 76 % av de avgivna enkätsvaren. Det innebär att man kan säga att det också finns en tredje kärna, som vi får beteckna som en lokal kärna 2. Huvuddelen av vad eleverna anger att de Ofta eller Ibland ägnar sig åt har större överensstämmelse med kursplanen i Lpo 94 än i Kp 2000. Den höga representationen av färdighetsinriktning för Musicerande och Musikskapande, samt förtrogenhetsinriktning angående Musiklyssnande och Musikkunnande kan dock sägas vara i linje med andan i den reviderade kursplanen, Kp 2000.

Läxor/prov/lärande

Lärarens exempel på läxa är att förbereda ett föredrag. Exempel på prov är att lyssna på musikbitar – placera dom i tidsepoker. 74 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

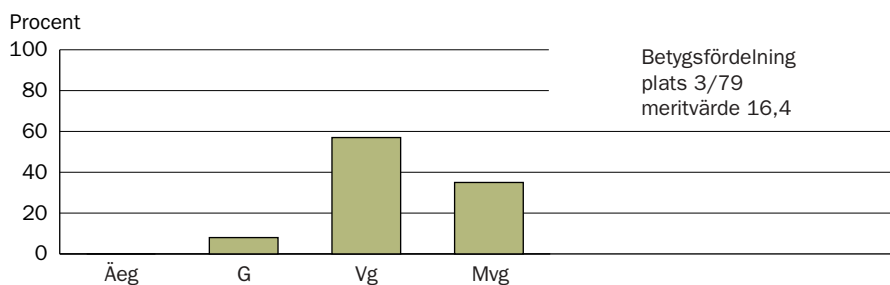
Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

Den lokala kursplanen bygger på kriterierna för betyget Godkänd i Kp 2000 och fyller alltså inte den funktion det är tänkt att en lokal kursplan skall ha. Det val av innehåll som görs indikerar att inriktningen kan kategoriseras som Musikaliskt kunnande. Kunskapssynen från Lpo 94 tycks inte ha slagit igenom. Lärarens enkätsvar om musikämnets viktigaste uppgift har kategoriserats som att ge ”musikaliskt kunnande”.

Kunskapsprov/betyg

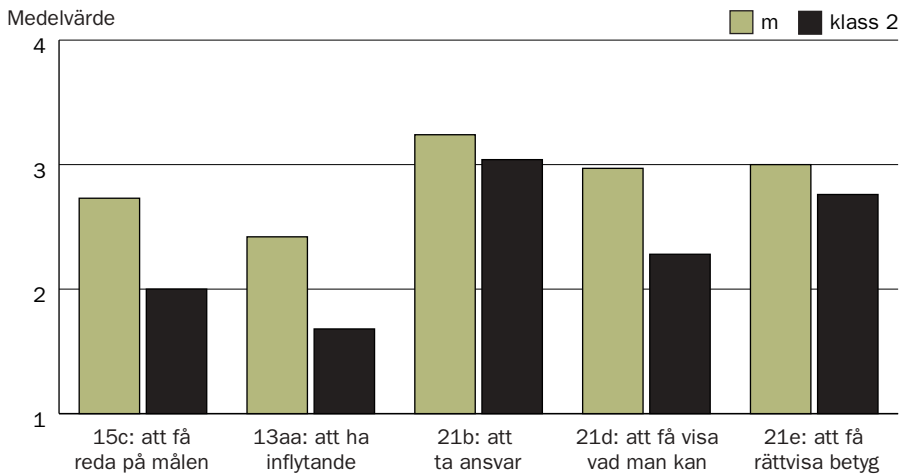
I kunskapsprovet har klassen placering nr. 35 (av 85) och resultaten överensstämmer ganska väl med samtliga klassers genomsnittresultat. Resultatet för fråga 15, (dansuppgiften), ligger med sina 63 procent rätt betydligt högre än genomsnittet, som är 42 procent. Fråga 5, (att identifiera en bild av krumhornsfamiljen) har besvarats rätt av endast 39 procent. Det genomsnittliga nivån för rätt svar på denna fråga är 73 procent.

Figur 5.9 Processklass 1; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Sammanfattning processklass 2

Figur 5.10 Processklass 2; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg

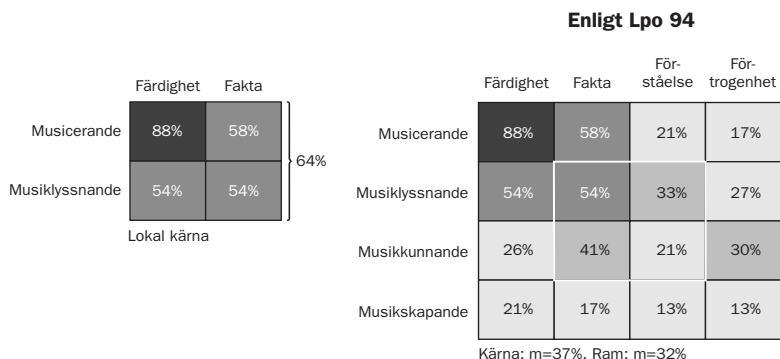


Klass 2 uppvisar en helt annan bild, där graden av instämning ligger under eller mycket under genomsnittet för samtliga elevsvar. Den största avvikelsen från medelvärdet finns i frågan som gäller elevernas inflytande, fråga 13aa, där det mycket låga värdet 1,68 inte ens når upp till svarsalternativen Ganska litet. Också svarsbilden för fråga 15c och 21d är betydligt lägre än genomsnittet för samtliga elevsvar.

Matris över undervisningens innehåll

Svarsbortfallet är 12 procent. De svarsalternativ som alstrar matrisens gråskala (Ofta och Ibland) uppnår endast en nivå av 22 procent av svaren. Det betyder att 78 procent av de avgivna svaren utgörs av alternativen Sällan och Aldrig.

Figur 5.11 Processklass 2; svarmatrix över undervisningsinnehåll



En matrisuppställning enligt Lpo 94 ger en kärna som med sina 37 procent är något starkare representerad än ramens 32 procent. Den starkaste representationen finns dock i den lokala kärnan, där 64 procent av svaren Ofta och Ibland har hamnat. Matrisen avspeglar alltså ett lokalt profilerat undervisningsinnehåll med viss anknytning till Lpo 94.

Läxor/prov/lärande

Lärarens kortfattade exempel på läxor och/eller prov är "Läxa eller prov". 25 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

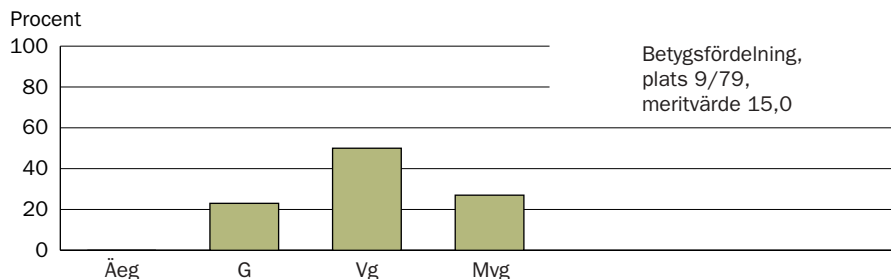
Här finns en lokal arbetsplan för årskurserna 4–9. Innehållet för årskurs 9 har ingen synlig koppling till mål att sträva mot i Lpo 94 eller Kp 2000 utan består av cirka 20 olika undervisningsmoment. Informationen är alltför knapp för att kunna kategoriseras. Den kunskapsyn som lanserades i Lpo 94 präglar inte den lokala kursplanen eftersom kunskapsbegreppen Musicerande, Musiklyssnande, Musikkunnande och Musikskapande inte uttryckligen nämns. Begreppen förekommer dock i betygskriterierna.

Lärarens enkätsvar om musikämnets viktigaste uppgift har kategoriserats som "Musikalisk kommunikation och upplevelse."

Kunskapsprov/betyg

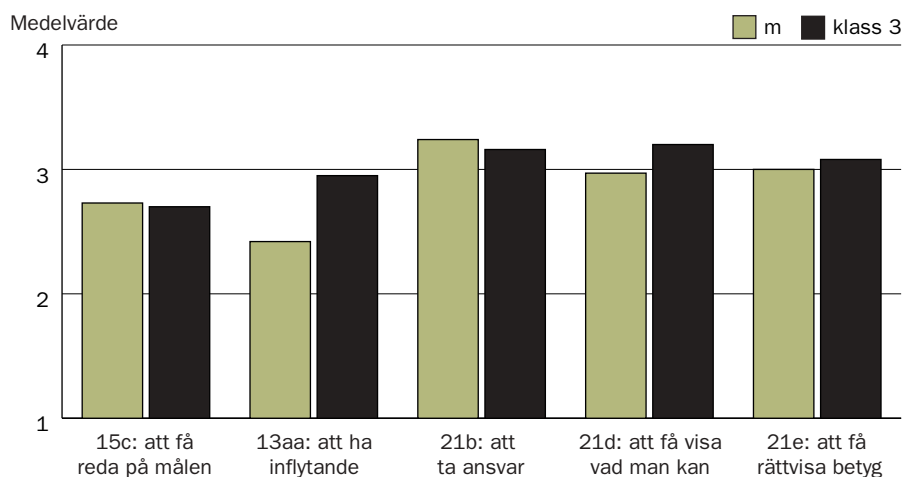
Klassen har placering 28/85 och resultaten överensstämmer ganska väl med samtliga klassers genomsnittsresultat. Fråga 2 ("kören") har besvarats rätt av nästan dubbelt så många (42 %) som genomsnittet (23 %). Också resultaten för fråga 15 (dansuppgiften) och 16 (noterad trumrytm), är något högre (58 resp. 35 %) än genomsnittet (42 resp. 21 %).

Figur 5.12 Processklass 2; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Sammanfattning processklass 3

Figur 5.13 Processklass 3; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg



Klass 3 uppvisar små eller mycket små avvikelser från den genomsnittliga svarsbilden med undantag för fråga 13aa. Frågeställningen som gäller i vilken utsträckning eleverna anser att de kan påverka undervisningens innehåll, uppnår ett genomsnittsvärde som är nästan exakt 3 som utgör svarsalternativet Ganska mycket.

Matris över undervisningens innehåll

Svarsbortfallet är 10 procent och svarsfrekvensen 36 procent för alternativen Ofta och Ibland, kan sägas vara ganska låg. Med en Kp 2000-uppställning erhålls en kärna som med 58 procent av svaren Ofta och Ibland, är klart starkare än ramens 40 procent.

Figur 5.14 Processklass 3; svarsmatris över undervisningsinnehåll

Enligt Kp 2000

	Fakta	Färdighet	För- trogenhet	För- ståelse
Musiklyssnande	45%	33%	35%	26%
Musicerande	39%	88%	67%	38%
Musikskapande	52%	42%	36%	26%
Musikkunnande	45%	46%	61%	38%

Kärna; m=58%, Ram; m=40%

Matrisen kan sägas avspegla ett undervisningsinnehåll med tydlig koppling till Kp 2000.

Läxor/prov/lärande

Läraren har inte givit några exempel på läxor eller prov. 61 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

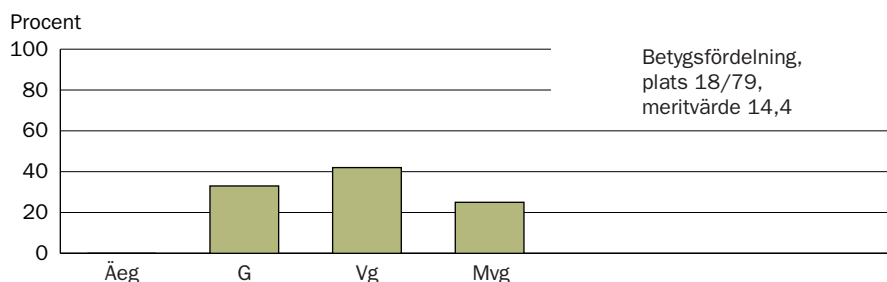
Också här består den lokala kursplanen av betygsriterierna för betyget Godkänd, det vill säga Mål att uppnå i Kp 2000. Detta är alltså inte en lokalt utformad beskrivning av hur mål att sträva mot skall förverkligas och den uppvisar inte heller någon viljeinriktning som kan kategoriseras. Den kunskapsyn som lanserades i Lpo 94 tycks här inte ha slagit igenom eftersom kunskapsbegreppen Musicerande, Musiklyssnande, Musikkunnande och Musikskapande inte uttryckligen nämns. Lärarens enkätsvar om musikämnets viktigaste uppgift har kategoriserats som "Personlig och social utveckling".

Kunskapsprov/betyg

Klassen har placering nr. 27 (av 85) och resultaten överensstämmer ganska väl med samtliga klassers genomsnittresultat. Resultatet för fråga 16 (noterad

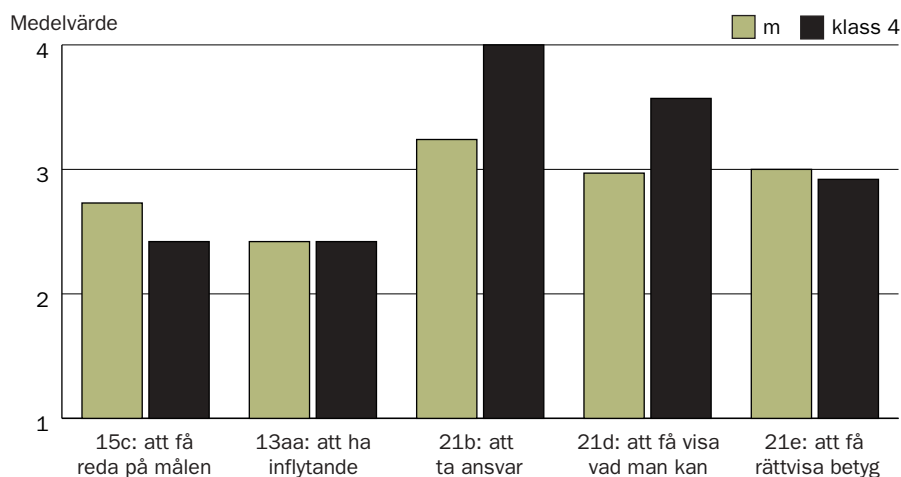
trumrytm) är nästan dubbelt så högt (40 %) som genomsnittet (21 %). Övriga avvikelser från genomsnittresultatet är ganska små.

Figur 5.15 Processklass 3; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Sammanfattning processklass 4

Figur 5.16 Processklass 4; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg



I klass 4 hävdar samtliga elever att de tar ansvar för sitt arbete (21b). Fler än genomsnittet anser också att de får visa vad de kan i ämnet (21d). En lägre grad av instämelse jämfört med genomsnittet uppnås i fråga 15c, som berör i

vilken utsträckning eleverna anser att de får reda på vad de skall klara av för att få olika betyg.

Matris över undervisningens innehåll

Figur 5.17 Processklass 4; svarsmatris över undervisningsinnehåll

Enligt Kp 2000

	Fakta	Färdighet	För-trogenhet	För-ståelse
Musiklyssnande	50%	43%	29%	50%
Musicerande	50%	100%	72%	43%
Musikskapande	86%	35%	21%	43%
Musikkunnande	58%	93%	69%	36%

Kärna; m=57%, Ram; m=54%

Svarsbortfallet är så högt som 52 procent och svarsalternativen Ofta och Ibland uppnår endast den mycket låga svarsfrekvensen 22 procent. I en Kp 2000-uppställning uppnår kärnan värdet 57 procent och ramen 54 procent. Matrisen kan alltså sägas avspegla ett undervisningsinnehåll med ganska tydlig anknytning till Kp 2000.

Läxor/prov/lärande

Lärarens exempel på läxa är skrivuppgift och inläsning inför prov i musikteori. Exempel på prov är enkel musikteori, samt ett spelprov i piano och gitarr. 67 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

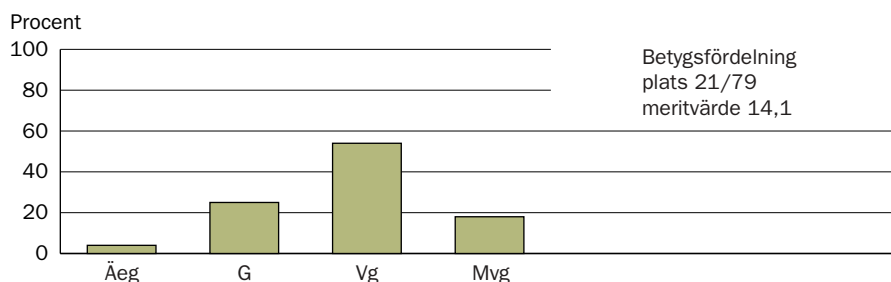
Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

Här finns en lokal kursplan för skolår 6–9 som består av sex olika undervisningsområden som direkt anknyter till Mål att uppnå i Kp 2000, det vill säga betygsriterierna för betyget Godkänd. Den knapphändiga informationen indikerar dock kategorin Musikaliskt kunnande. Av betygsriterierna att döma har kunskapssynen från Lpo 94 slagit igenom eftersom bedömningsgrunden bygger på kunskapsbegreppen Musicerande, Musiklyssnande, Musikkunnande och Musikskapande. Lärarens enkätsvar om musikämnetts viktigaste uppgift har kategoriserats som ”Personlig och social utveckling”.

Kunskapsprov/betyg

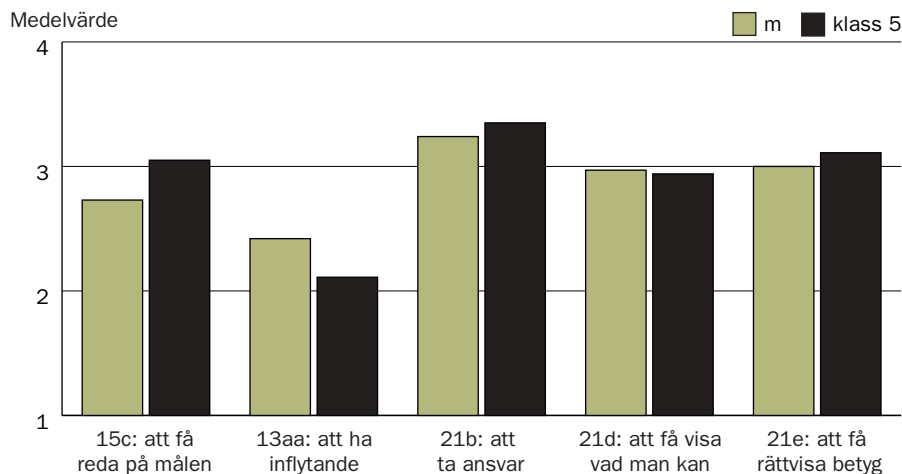
Klassen har placering nr. 6 (av 85) och resultaten avviker från samtliga klassers genomsnittresultat. Resultatet för fråga 2 ("kören") är avsevärt högre (69 %) än genomsnittet (23 %). En helt annan tendens visas i fråga 3 (att identifiera ett senmedeltida musikstycke) där inte ett enda riktigt svar avgivits (alltså 0 % rätt). Samtliga klassers genomsnittresultat på denna fråga är 15 %. Resultatet på fråga 4 (att välja rätt notbild) är betydligt högre (75 %) än genomsnittet (49 %). Också resultaten på fråga 17 ("kartan") som speglar musikgeografiska kunskaper är högre (50 %) än genomsnittets (34 %).

Figur 5.18 Processklass 4; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Sammanfattning processklass 5

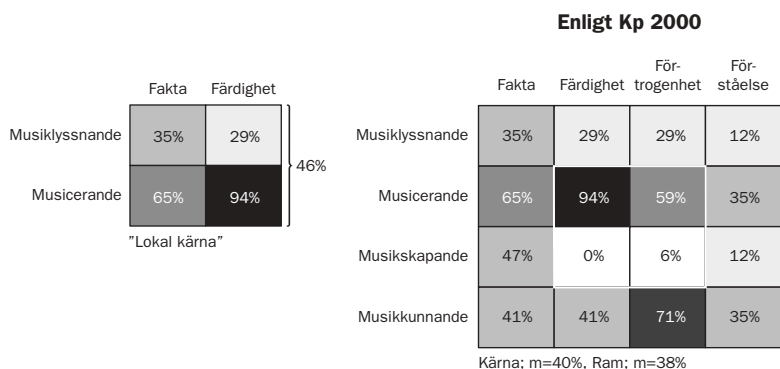
Figur 5.19 Processklass 5; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg



Här menar något fler än genomsnittet att de får reda på vad de skall klara av för att få olika betyg. Svarsbilden för denna fråga (15c) motsvarar svarsalternativet Stämmer ganska bra. Svarsbilden för fråga 13aa, som handlar om i vilken utsträckning eleverna anser att de kan påverka undervisningens innehåll motsvarar svarsalternativet Ganska litet. Svaren på de övriga frågorna ligger mycket nära genomsnittet för samtliga elevsvar.

Matris över undervisningens innehåll

Figur 5.20 Processklass 5; svarmatris över undervisningsinnehåll



Här finns inget svarsbortfall och alternativen Ofta och Ibland får den ganska låga svarsfrekvensen 39 procent, vilket innebär att alternativen Sällan och Aldrig utgör 61 procent av de avgivna svaren. I en Kp 2000-uppställning uppnår matrisens kärna 40 procent, trots att den del av kärnan som omfattar Musikskapande är mycket lågt representerad.

En lokal kärna, som samlar 46 procent av svaren Ofta och Ibland blir den del av matrisen som avspeglar elevernas bild av vad undervisningens innehåll främst består av. Med reservation för frånvaron av Musikskapande finns en viss koppling till Kp 2000, främst till följd av att Musicerande har en stark knytning till Färdighet.

Läxor/prov/lärande

Läraren ger inga exempel på läxa, men exempel på prov är musikteori, klassiska pärlor, kända musikstycken. ”Varje prov 100 poäng 50 poäng godkänt.” 71 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

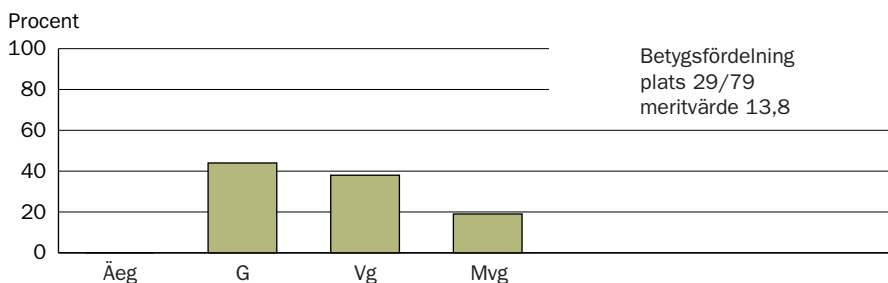
Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

Under rubriken "Lokal kursplan i musik" återfinns utdrag ur avsnittet "Kursplan" (Kp 2000) som sammanfogats med kortare formuleringar ur "Ämnets karaktär och uppbyggnad". Detta följs av samtliga mål att sträva mot och mål att uppnå. Under rubriken "Arbetsplan för år sex – år nio" anges tre–fyra undervisningsmoment för respektive Musicerande, Musiklyssning, Skapande och Musikkunskap, det vill säga kunskapsbegreppen från Lpo 94. Momenten har ingen direkt koppling till mål att sträva mot och indikerar inte heller någon särskild kategoriinriktning. Lärarens enkätsvar om musikämnetts viktigaste uppgift har kategoriserats som Personlig och social utveckling.

Kunskapsprov/betyg

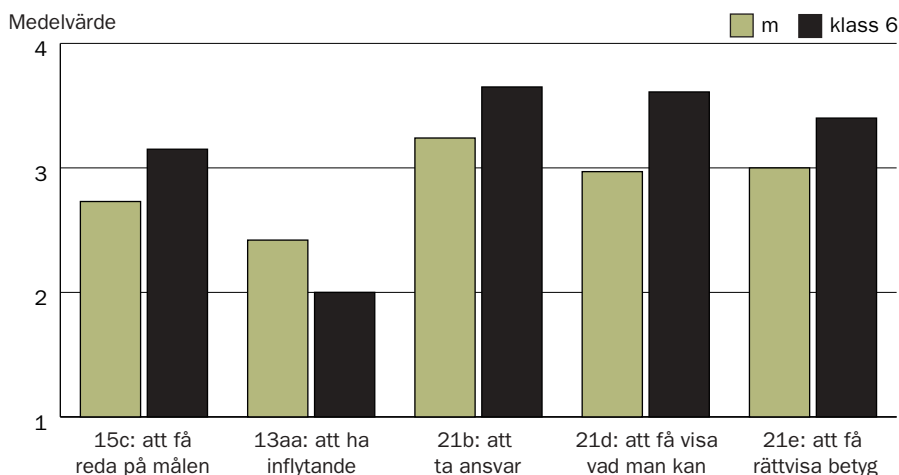
Klassen har placering nr. 73 (av 85) och resultaten är nästan genomgående något lägre än samtliga klassers genomsnittresultat. Resultatet för fråga 2 ("kören") är dock högre (46 %) än genomsnittet (23 %).

Figur 5.21 Processklass 5; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Sammanfattning processklass 6

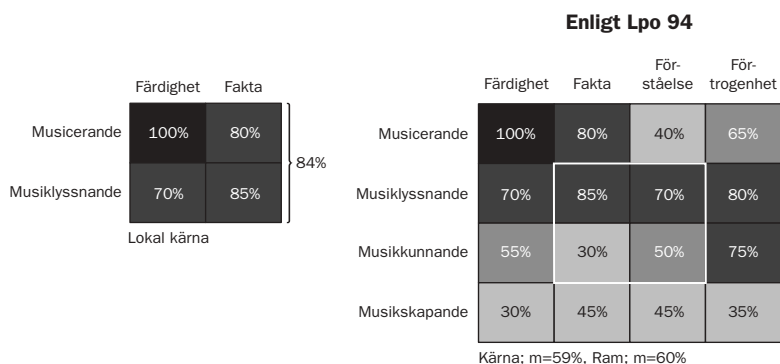
Figur 5.22 Processklass 6; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg



Också i klass 6 anser eleverna att deras möjlighet att påverka undervisningens innehåll är Ganska litet. Svartsbilden för de övriga frågorna ligger mellan de ”högsta” svarsalternativen Stämmer ganska bra och Stämmer mycket bra.

Matris över undervisningens innehåll

Figur 5.23 Processklass 6; svarmatris över undervisningsinnehåll



Svarsbortfallet är 17 procent och alternativen Ofta och Ibland uppnår den ganska höga svarsfrekvensen 49 procent. Fördelningen av svar är här sådan att en kärna med starkare representation än ramen inte uppnås vare sig med en Lpo 94 – eller en Kp 2000-uppställning. Hela 84 procent av alternativen Ofta och Ibland har samlats i de matrisrutor som bildar en lokal kärna som består av Musicerande och Musiklyssnande i kombination med Färdighets- och Faktakunskaper. Undervisningens inriktning har mer lokal än kursplanepåverkad karaktär.

Läxor/prov/lärande

Lärares exempel på läxa är läxa i musikhistoria och musikteori. Exempel på prov är ”t ex musikhistoria och musikteori, men också praktiska, t ex att spela upp på gitarr, keyboard, trummor eller sång.”

75 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

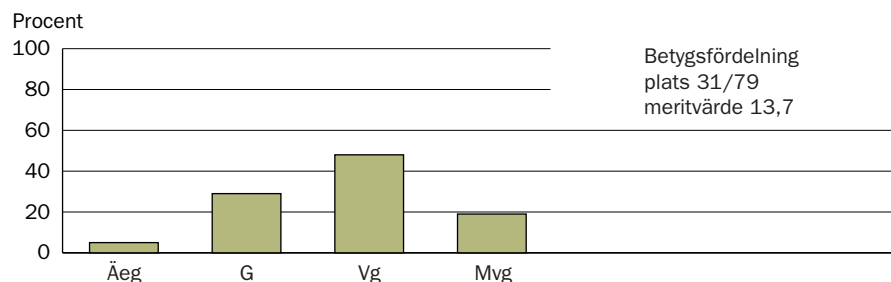
Lokal kursplan/lärares didaktiska grundsyn

Lokal kursplan har ej redovisats. Lärares enkätsvar om musikämnets viktigaste uppgift har kategoriserats som musikalisk kommunikation och upplevelse.

Kunskapsprov/betyg

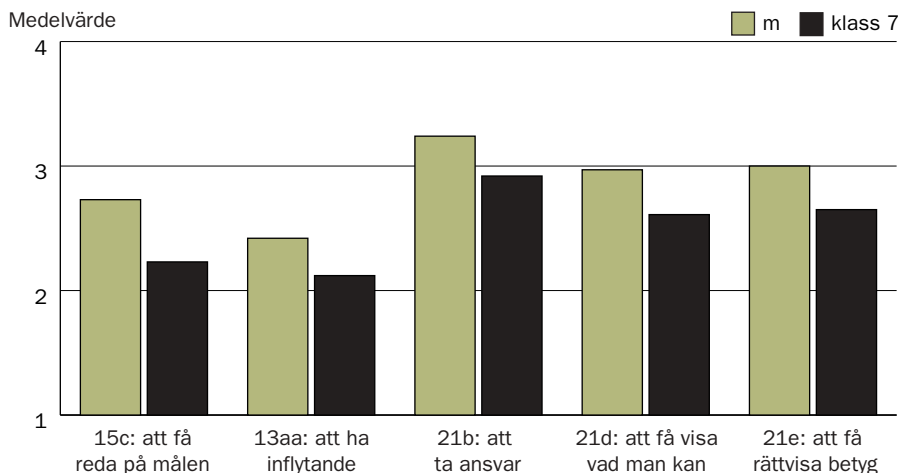
Klassen har placering nr. 18 (av 85) och resultaten överensstämmer ganska väl med samtliga klassers genomsnittresultat. Avvikelse värd att notera är fråga 4 (att välja rätt notbild) där 74 procent svarat rätt (genomsnittresultatet i samtliga klasser är 49 %). Fråga 14, som handlar om att kombinera ett avlyssnat musikstycke med rätt bild, har besvarats rätt av 95 procent av eleverna (62 % rätt i samtliga klasser). Resultaten på fråga 15 och 16, 21 respektive 5 procent rätt är mycket lägre än genomsnittresultaten som är 42 respektive 21 procent rätt.

Figur 5.24 Processklass 6; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Sammanfattning processklass 7

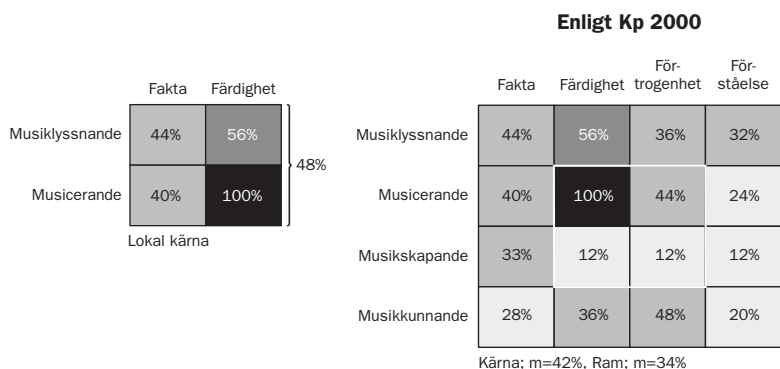
Figur 5.25 Processklass 7; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg



Synen på elevernas möjlighet att påverka undervisningens innehåll motsvarar också i klass 7 svarsalternativet Ganska litet. Också svarsbilden för fråga 15c, som handlar om i vilken utsträckning eleverna anser att de får reda på vad de skall klara av för att få olika betyg ligger i det område som motsvarar svarsalternativet Ganska litet. Den genomsnittliga svarsnivån för de övriga frågorna ligger under genomsnittet för samtliga elevsvar i undersökningen.

Matris över undervisningens innehåll

Figur 5.26 Processklass 7; svarsmatris över undervisningsinnehåll



Svarsbortfallet är 4 procent och alternativen Ofta och Ibland förekommer i knappt en tredjedel (29 %) av svaren. Drygt två tredjedelar av de avgivna svaren består alltså av alternativen Sällan och Aldrig. Fördelningen är sådan att en egentlig kärna med genomsnittsvärdet 42 procent uppstår i en matrisuppställning enligt Kp 2000.

Här finns dock en ännu starkare ”lokal” kärna där 48 procent av svaren angetts med svarsalternativen Ofta eller Ibland. Eftersom det just är korspunkten mellan Musicerande och Färdighet som har den allra högsta representationen i den lokala kärnan kvarstår en tydlig koppling till intentionerna i Kp 2000.

Läxor/prov/lärande

Läraren ger inget exempel på läxa. Exempel på prov är ”musikhistoria, t. ex jazzens eller konstmusikens.”

40 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

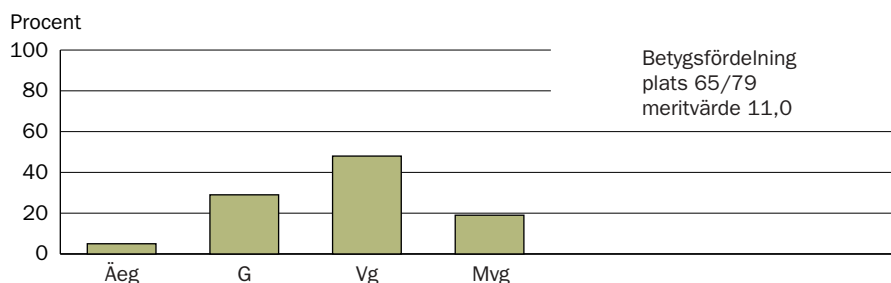
Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

Ingen lokal kursplan har redovisats. Lärarens enkätsvar om musikämnetts viktigaste uppgift har kategoriserats som Musikaliskt kunnande.

Kunskapsprov/betyg

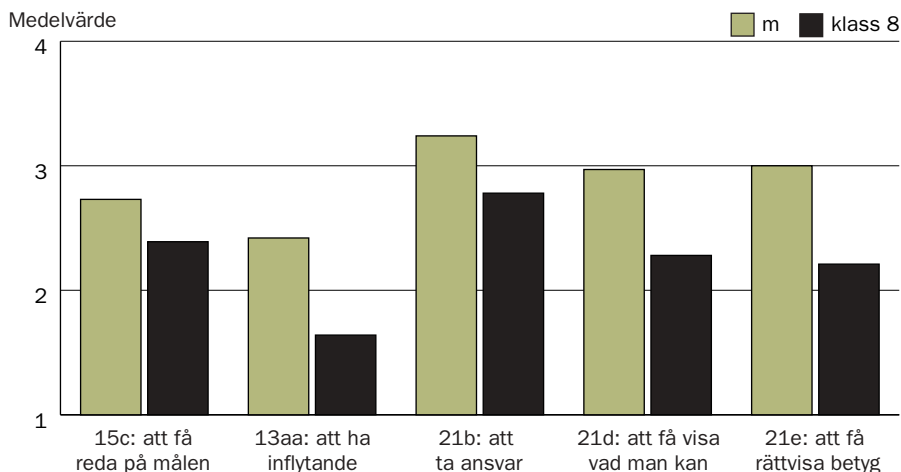
Klassens placering i kunskapsprovet är plats 39 av 85 och resultaten avviker delvis från den genomsnittliga profilen. Nivåmässigt ligger klassens resultat i mitten. Endast en elev har svarat helt rätt på fråga 2, ”kören”, vilket kan jämföras med genomsnittresultatet som är 23 procent rätt. I fråga 3 som går ut på att identifiera senmedeltida musik har 32 procent av eleverna avgivit rätt svar, vilket är klart högre än genomsnittresultatet som är 15 procent rätt. Också i fråga 15 (dansuppgiften) är resultatet 72 procent rätt klart högre än genomsnittet som är 42 procent rätt. Resultaten för fråga 5 (krumhornsfamiljen) och fråga 6 (identifiera rätt partitur) är med 44 respektive 28 procent rätt dock lägre än genomsnittet som är 73 respektive 45 procent.

Figur 5.27 Processklass 7; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Sammanfattning processklass 8

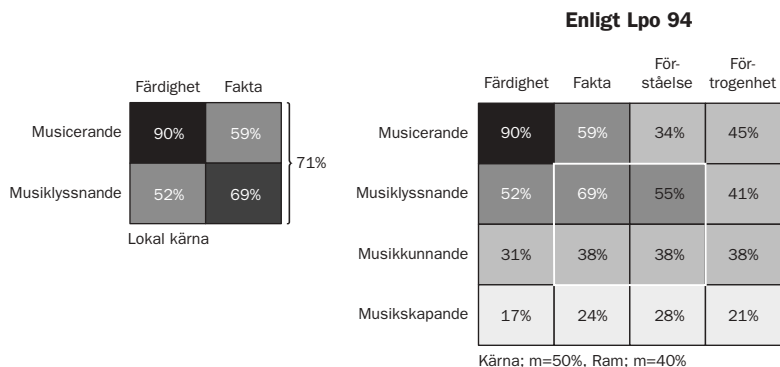
Figur 5.28 Processklass 8; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg



I klass 8 är elevernas skattning av sina möjligheter att påverka undervisningens innehåll (13aa) så låg att den ligger emellan svarsalternativen Ganska litet och Inget alls. Endast fråga 21b, Jag tycker att jag tar ansvar för mitt arbete i musik, får en svarsbild som närmar sig svarsalternativet Stämmer ganska bra.

Matris över undervisningens innehåll

Figur 5.29 Processklass 8; svarsmatris över undervisningsinnehåll



Här finns inget svarsbortfall och svarsalternativen Ofta och Ibland förekommer i 39 procent av svaren. I en matrisuppställning enligt Lpo 94 etableras en kärna som är starkare än ramen. Starkast representerad är dock en lokal kärna som attraherat 71 procent av svarsalternativen Ofta och Ibland. Den lokala kärnan har viss likhet med delar av såväl Lpo 94 som Kp 2000 samtidigt som matrisen som helhet saknar viktiga inslag från båda kursplanerna.

Läxor/prov/lärande

Lärarens exempel på läxa är ”träna hur man räknar ut dur och moll ackord; läsa om en viss musikstil eller epok”. Exempel på prov är ”Hur bygger man ackord? Jazzhistoria (elementär) Pop- och Rockhistoria Klassisk musikhistoria (elementär) Texter om främmande kulturer” Intressant artikel om aktuellt ämne t.ex. öronproppar vid rockfestivaler- varför det?”

33 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

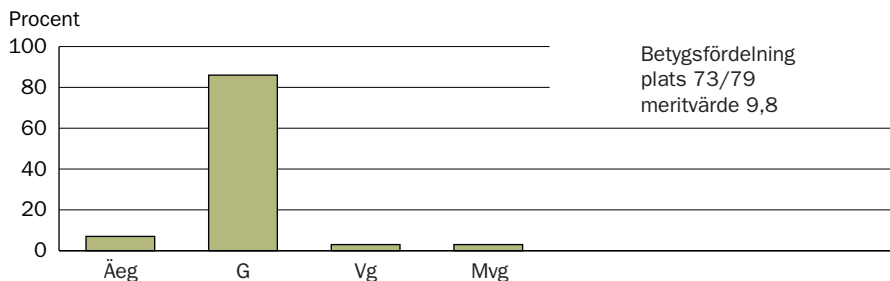
Den lokala kursplanen omfattar fem sidor text. Som en inledande ingress finns tre punkter som uttrycker en viljeinriktning som ganska väl stämmer överens med intentionerna i Kp 2000 och närmast kan kategoriseras som Personlig och social utveckling. Av betygskriterierna att döma har kunskapssynen från Lpo 94 slagit igenom eftersom bedömningsgrunden bygger på kunskapsbegreppen Musicerande, Musiklyssnande, Musikkunnande och Musikskapande.

Lärarens enkätsvar om musikämnetts viktigaste uppgift har kategoriserats som Personlig och social utveckling.

Kunskapsprov/betyg

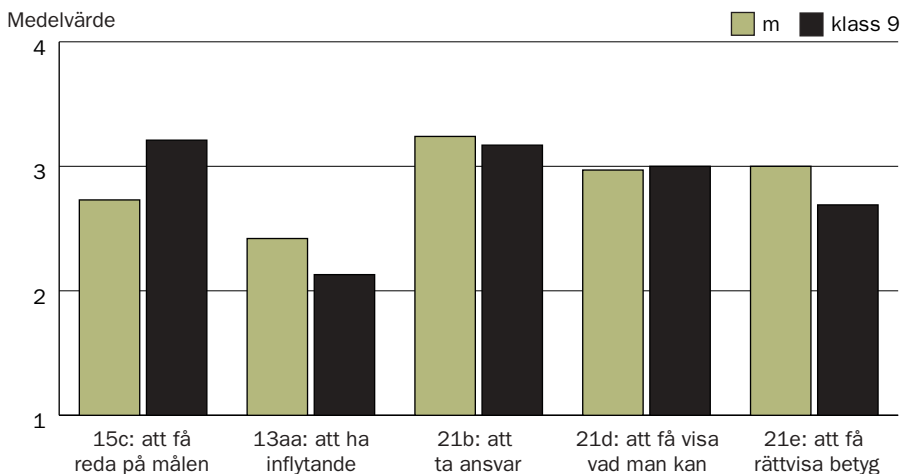
Klassens resultat i kunskapsprovet ger plats 83 av 85. I tre av de arton frågorna tangeras genomsnittresultaten. Fråga 2 (”kören”) och 14 (dansuppgiften) har väsentligt lägre resultat, 4 respektive 11 procent rätt jämfört med genomsnittet som är 23 respektive 42 procent. Övriga resultat ligger cirka 10 procentenheter under genomsnittresultaten.

Figur 5.30 Processklass 8; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Sammanfattning processklass 9

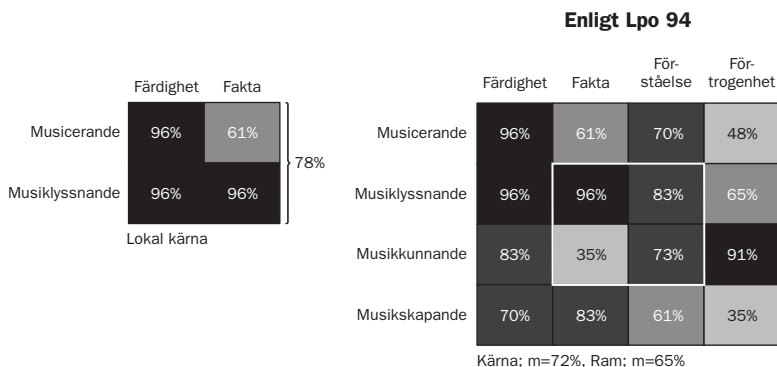
Figur 5.31 Processklass 9; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg



Elevernas bedömning av sina möjligheter att påverka undervisningens innehåll har värdet 2,13 som kan sägas motsvara värdet för svarsalternativet Ganska litet. Svartsbilden för fråga 21e, Läraren ger mig rättvisa betyg i musik, är lägre än genomsnittet för samtliga elevsvar och uppnår inte den nivå som motsvarar alternativet Stämmer ganska bra. Värdet 3,21 för fråga 15c innebär att den genomsnittliga svartsbilden angående i vilken utsträckning eleverna anser att de får reda på vad de ska klara av för att få olika betyg ligger klart över gränsen för alternativet Stämmer ganska bra. Svartsbilden för de övriga frågorna ligger mycket nära genomsnittet för samtliga elevsvar.

Matris över undervisningens innehåll

Figur 5.32 Processklass 9; svarsmatris över undervisningsinnehåll



Här finns inget svarsbortfall och nästan två tredjedelar av svaren (62 %) har angetts med svarsalternativen Ofta och Ibland. En Kp 94-uppställningen av matrisen ger en starkt representerad kärna, som dock är något svagare än en lokal kärna med 78 procent representation för svarsalternativen Ofta och Ibland. Som helhet avspeglar matrisen ett ganska komplicerat och sammansatt undervisningsinnehåll utan tydlig koppling till endera av Lpo 94 eller Kp 2000.

Läxor/prov/lärande

Lärarens exempel på läxa är; ”Praktiskt, skriva bluestext efter mall. Forska genom att intervjua någon i familjen.” Exempel på prov är ”poporockhistoria. Lyssnardel (G) Känna igen olika stilar, VG del, analysera och använda relevanta ord. Även teoridelen är upplagd enligt samma modell. MVG-frågan är en musikrecension där man ska ta med ursprung, utveckling, sociala faktorer, analys, åsikter.”

91 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

Den lokala kursplanen ser ut att bygga på de centralt formulerade Mål att uppnå samt betygskriterierna för Vg och Mvg. Här beskrivs de fyra områdena Röst, Spela, Skapa och Teori där vart och ett av områdena består av ”uppnåendemål År 8” och ”exempel på arbetsuppgifter”. Dessa leder till ”Vad du måste kunna inom detta område”, vilket innehåller lokalt designade kriterier för betygen G, Vg och Mvg. Trots den något bakvända konstruktionen ger den loka-

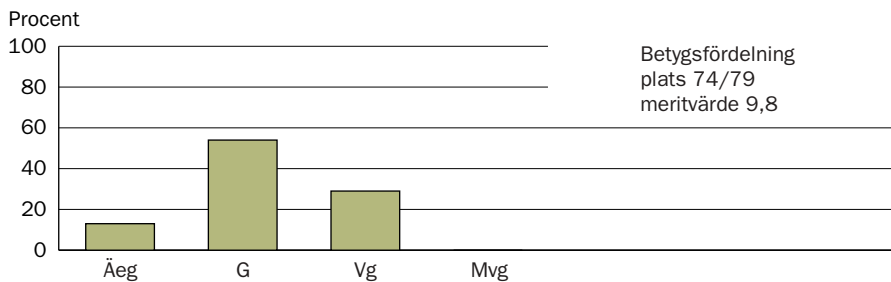
la planen intryck av att vara i fas med de intentioner som gavs i Lpo 94 och målformuleringarna kommer från den reviderade kursplanen, Kp 2000. Efter som den lokala planen uteslutande är en ”betygskonkretisering” blir det mycket svårt att kategorisera någon särskild ”inriktning”.

Lärarens enkätsvar om musikämnetts viktigaste uppgift har kategoriserats som Personlig och social utveckling.

Kunskapsprov/betyg

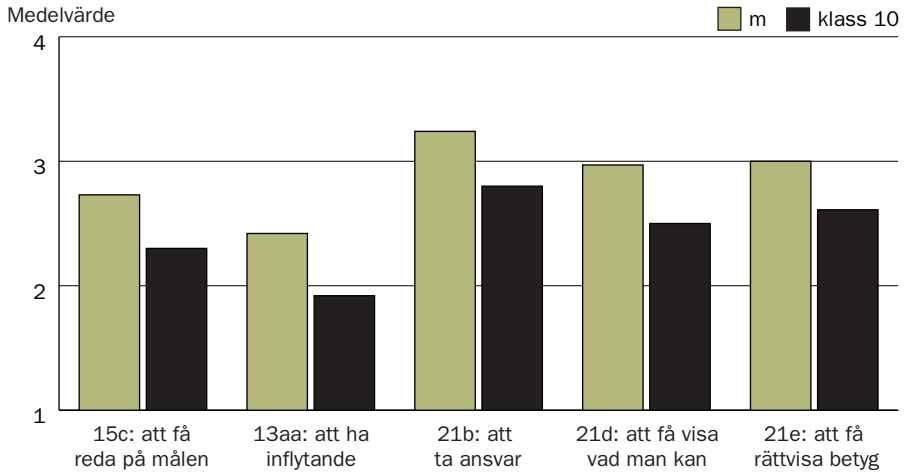
Klassen har placering nr. 40 (av 85) och resultaten ligger mycket nära genomsnittresultaten. Vissa frågor ligger något över, andra något under. De största avvikelserna är drygt 10 procentenheter.

Figur 5.33 Processklass 9; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Sammanfattning processklass 10

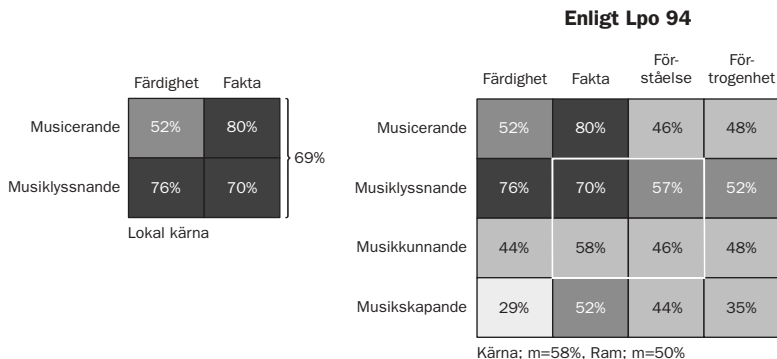
Figur 5.34 Processklass 10; Mål, inflytande, ansvarstagande, få visa kunskaper, få rättvisa betyg



Elevernas syn på sina möjligheter att påverka undervisningens innehåll (fråga 13aa) ligger lägre (1.92) än gränsen för svarsalternativet Ganska litet. Värdena för de övriga svaren ligger samtliga mellan Stämmer ganska dåligt och Stämmer ganska bra.

Matris över undervisningens innehåll

Figur 5.35 Processklass 10; svarsmatris över undervisningsinnehåll



Svarsbortfallet är 20 procent och 35 procent av de avgivna svaren har getts med svarsalternativen Ofta eller Ibland. Också här ger en Kp 94-uppställning- en av matrisen en kärna som är starkare representerad än ramen, tillsammans med en ännu mer starkt representerad lokal kärna. Den bild som uppstår har lite gemensamt med Lpo 94 alternativt Kp 2000.

Läxor/prov/lärande

Information saknas eftersom läraren inte lämnat någon lärarenkät. 48 procent av eleverna anger att de på musiklektionerna ofta eller ibland märker att de kan mer om musik än de kunde tidigare.

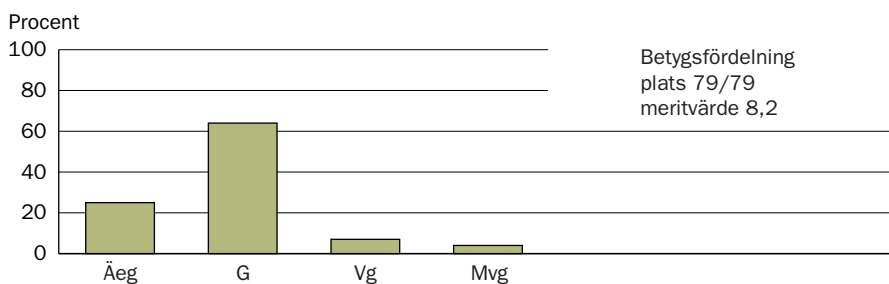
Lokal kursplan/lärarens didaktiska grundsyn

Både lokal kursplan och lärarenkät saknas.

Kunskapsprov/betyg

Klassen har placering 84 av 85. Två frågor ligger något över, fyra tangerar medan övriga resultat ligger under genomsnittsresultaten, de flesta med mer än 10 procentenheter.

Figur 5.36 Processklass 10; betygsnivå, betygsfördelning, meritvärde



Kommentarer till utfallet i de tio processklasserna

Att känna sig vara informerad om vilka mål som gäller, att tro sig kunna påverka verksamhetens innehåll, att ta ansvar för sitt eget arbete, att tycka att man får möjlighet att visa vad man kan, och slutligen – tycka att man erhåller rättvisa betyg kan ur ett elevperspektiv utgöra en checklista över några viktiga moment i en målstyrd verksamhet.

Det inledande diagrammet visar att i de klasser där värdena för både 15c och 13aa ligger under genomsnittsvärdet (klass 2, 7, 8 och 10) hamnar man också under genomsnittet i samtliga frågor. Här finns också en intressant samvariation med svaren på fråga 35c; På musiklektionerna märker jag att jag kan

mer om musik än jag kunde tidigare. I klass 2, 7, 8 och 10 når svarsalternativen Ofta och Ibland nivåerna 25, 40, 33 respektive 48 procent. I övriga klasser redovisas 74, 61, 67, 71, 75 respektive 91 procent. Vilka eventuella samband som kan ligga bakom denna omständighet (bristande intresse, trivsel, tillit, samarbetsförmåga etc.) kan bli föremål för djupare analys.

Som tidigare konstaterats (s. 69 f) har svarsmatrisbilden av undervisningens innehåll, i både lärar- och elevenkäten, sitt fokus i svarsmatrisens övre vänstra hörn. Så är också fallet i åtta av de tio klasser vi här tittat närmare på.

Den speciella profil som utgörs av musiklyssnandets och musicerandets fakta- och färdighetsaspekter har här fått benämningen lokal kärna.

Oftast är Musikskapande det ”m” som har den lägsta inbördes graden av representation. Förtrogenhets- och förståelsekunskap är genomgående lägre representerad än fakta- och färdighetskunskap. Med undantag för processklass 10 är musicerande i kombination med färdighet det svarsområde som når den allra högsta representationsnivån.

Från processklass 10 saknas många uppgifter eftersom läraren inte besvarat lärarenkäten. Tre av lärarna ger inga exempel på läxor. Fem av de sex befintliga exemplen på läxa är inriktade mot intellektuella prestationer och förberedelser inför kommande prov. I ett fall (processklass 9) beskrivs läxuppgifter av mer praktisk karaktär.

Från tre av lärarna saknas uppgifter om prov. I enlighet med den tidigare beskrivningen av lärares exempel på prov (s. 76 ff) återfinns här teoretiska kunskapsprov hos samtliga av de sju lärarna. I två fall nämner man att också praktiska spelprov ingår. I processklass 9 anges en kvalitativ nivåuppdelning av uppgifter efter betygsgrad.

Svaren på frågan om att tycka sig kunna mer om musik än man kunde tidigare (fråga 35c) visar en tendens mot ett utfall i linje med de inledande frågorna kring mål, inflytande, ansvar, att få visa vad man kan och att få rättvisa betyg. Det är tänkbart att frågan rymmer ett validitetsproblem i den mening att elever som trivs med och är nöjda med undervisningen är mer benägna att bekräfta frågans påstående än dem som inte är det. Man bör därför vara uppmärksam på möjligheten att denna fråga också kan alstra svar på något annat än det är tänkt att den skall besvara.

Eftersom flertalet av de lokala kursplanerna tar sin utgångspunkt i Mål att uppnå blir följderna att de lokala kursplanerna endast fungerar som en ”betygskonkretisering”.

När det gäller lärarnas syn på musikämnets viktigaste uppgift i den svenska skolan prioriteras Personlig och social utveckling av fem lärare, Musikaliskt kunnande av två samt Musikalisk kommunikation och upplevelse av två av lärarna.

Resultatnivån i kunskapsprovet har som tidigare nämnts ingen eller endast svag koppling till betygsnivån, vilket framgår av sammanfattningen av de 10 processklasserna. Man kan dock se att i stort sett varje klass har bättre eller avsevärt bättre resultat än genomsnittet *i någon* av de 18 provuppgifterna. De ”lokala kärnor” som matrisbilderna av undervisningsinnehållet visar kan därför antas generera kunskaper – kunskaper som ser olika ut från skola till skola. Intentionen att undervisningsinnehållet skall konkretiseras på lokal nivå, tycks i detta avseende fungera.

Elevbilden av musikämnet

Elevperspektivet

Att genomföra en utvärdering som denna utan att redovisa ungdomarnas egna kommentarer skulle ge en ofullständig bild, främst för att utvärderingsmaterialet är designat och framtaget av vuxna med någon form av yrkesmässig pedagogisk och musikalisk bakgrund, som ser och värderar musik på sitt sätt. De *öppna frågorna*, motsatsen till frågorna med färdiga svarsalternativ, har fungerat som elevernas andningshål, där de fått möjlighet att fritt kommentera och reflektera över sin situation i förhållande till musik och musikundervisning.

I svaren finns hela skalan representerad från elever som avstått från att fylla i dessa öppna frågor, via dem som sökt formulera vad de känner, men på grund av handstil eller språkliga brister inte lyckats helt, till de elever som klart och nyanserat formulerar sina åsikter. Sammantaget sätter kommentarerna i de öppna svaren färg på resultaten och ger denna studie en personlig och kvalitativ prägel.

Det material som de här tolkningarna baserar sig på är de öppna svaren från de tio processkolorna. Det är viktigt att komma ihåg att de inte ger någon komplett bild av skolämnet musik, men att man ändå ur dem kan utläsa trender och tendenser som återfinns i totalmaterialet. Svaren illustreras i några fall med stapeldiagram nedan för att ge en bild av hur olika typer av svar är förankrade i detta material. Övriga frågor illustreras med citat från de öppna svaren. Kategorierna har i samtliga fall vuxit fram ur materialet.

Sången i skolan

Sången i grundskolans år 9 får stå i bakgrunden till förmån för det instrumentala spelandet. Under de tidigare åren i skolan torde sången dock fortfarande spela huvudrollen. Anledningarna till att sången verkar marginaliseras under grundskolans senare år kan vara flera. Röstomfånget som krävs i stora delar av den moderna popmusiken kan vara en, en annan kan vara den minskade sången i samhället rent allmänt. Dessutom befinner sig många av ungdomarna

(i första hand pojkarna) i målbrottet och för dem har det inte känts bekvämt att använda rösten till annat än tal. Ett par citat speglar detta:

”Alla kan ju inte sjunga lika bra som vissa...”

”Jag kan inte sjunga!”

Samtidigt finns en grupp ungdomar, framför allt flickor, som vill sjunga mer, men då ofta i kombination med instrumentalt spel:

”Vi får aldrig spela instrument – vi får sjunga för lite!”

”Vill sjunga och spela mer.”

”Alltså vi sjunger för lite och får ut för lite sångtexter.”

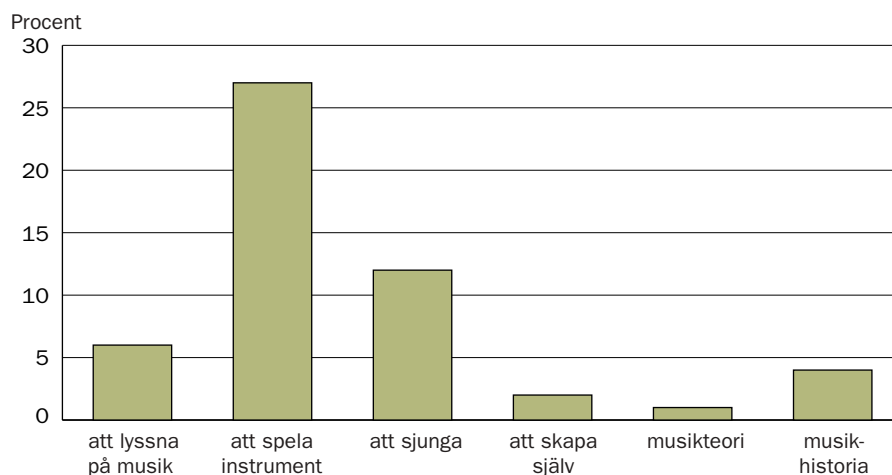
”Mer spelning med instrument och sång, ett helt läsår fattades.”

”Att lyssna på modern musik, spela instrument, sjunga.”

”Mer sjungande, träna noter.”

Sången är ett basalt och grundläggande musikaliskt uttryckssätt, men enligt de öppna svaren har sången inte den positionen i grundskolans år 9. I fig.5.37 visas en sammanställning av vilka lektionsaktiviteter eleverna i sina öppna svar säger sig uppskatta:

Figur 5.37 Vad elever säger sig uppskatta i undervisningen



Som framgår av diagrammet uppger bara 12 procent av eleverna att de uppskattar att få sjunga på musiklektionerna.

Att spela tillsammans i skolan

Av de öppna svaren att döma kan värdet av att musicera i grupp inte underskattas. Undervisningsformen kräver stor koncentration och ställer höga krav på en väl fungerande gruppdynamik, där givande och tagande på flera nivåer är en förutsättning för att överhuvudtaget få ett resultat. Situationen blir inte mindre komplicerad av att både lärare och elever kan sägas vara "levande" läromedel, eftersom båda parter på sitt sätt tillför situationen utvecklande pedagogiska element. Bland eleverna finns en utbredd medvetenhet om detta. En majoritet ser situationen som personlighetsutvecklande; den utgör en arena där man får lov att uttrycka sina egna känslor genom musicerandet:

"[att spela] Instrument, att uttrycka sig genom det."

"[musiken] är ett ämne där man kan uttrycka sig själv på lektionstid genom att spela eller sjunga."

"Man får spela och sjunga, praktiska och roliga saker!"

"Att lära mig spela instrument och våga göra det inför publik."

Att utveckla en känsla för gruppen och känna grupptillhörighet kan aktivt motverka eventuella mobbningstendenser. Att bli en dynamisk "lagspelare" är liktydigt med en sorts social fostran, där man tvingas ta hänsyn till andra individers uttrycksbehov och vara lyhörd för deras känslouttryckningar.

Musiken som kunskapsämne eller avkoppling

Många ungdomar verkar se musikämnet som en autonom företeelse, som lever sitt eget liv utanför de traditionella skolstrukturerna, som de upplever dagligen. Ämnet ses som ett andningshål i vardagen, fyllt av lustfyllda aktiviteter, som kan berika individen med annat än rena kunskaper. Flertalet elever uttrycker sådana uppfattningar. Några exempel:

"Musik är inte som de andra ämnena, man kan slappna av och vara sig själv."

"Vi får sjunga och slippa tänka på skolan en stund."

"Man kan ibland somna till, det är rätt mysigt."

I dessa svar anas en syn på musikämnet, där dess roll som förmedlare av avspänning och avkoppling sätts i fokus. Många lärare brottas med problemati-

ken att legitimera musiken som ett kunskapsämne vid sidan av de andra ämnena i enlighet med kursplanens syn. Detta kommer igen i elevsvaren men ofta med ett tillägg. För ungdomarna verkar det självklart att musiken tillför något annat också:

”Vi har roligt och samtidigt lär jag mig de där alla krumelurerna (noterna) som aldrig har betytt ett smack tidigare. Nu förstår jag.”

”Kommer inte på något speciellt mer än att musiken är ett av de roligaste ämnena man ser fram emot.”

”Typ att det inte är som ett vanligt ämne, och läraren får mig att bli intresserad.”

Kopplingen *kunskap – upplevelse* är inte självklar, men *upplevelsen* av en *kunskap* – att vi har lärt oss något och praktiserat det – har alla erfarit. Att musikämnet ger upplevelser som nästan inget annat ämne gör, vittnar många positiva kommentarer i materialet om.

”Det är roligt att sjunga och lära oss olika musikgenrer.”

”Att vi får lära oss och får allmänbildning.”

”Det är bra att man får lära sig mycket om musikens kultur från hela världen, och det är skönt när musik ljuder genom öronen.”

”Får spela mycket, praktiskt ämne, bra genomgångar o. lätta låtar till dem som inte förstår.”

”Man får lära sig instrument som man egentligen inte kan spela...”

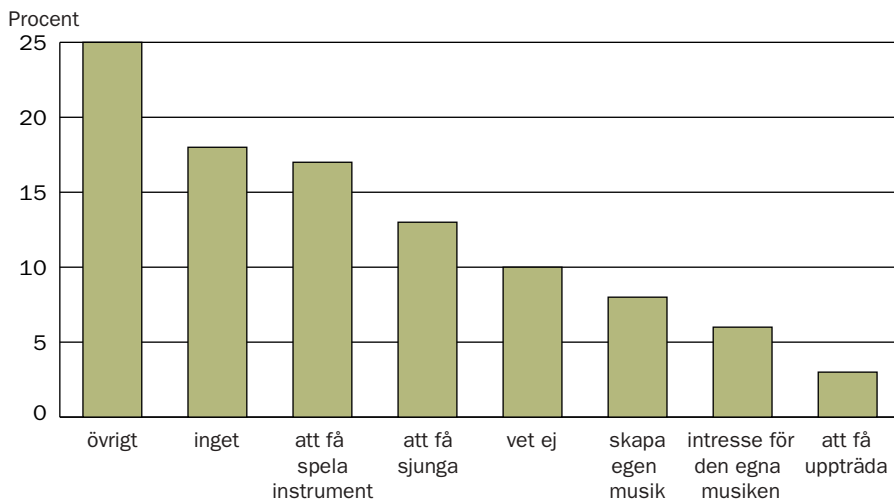
När eleverna får möjlighet att tillägna sig färdigheter på en nivå som de behärskar och praktisera sitt kunnande tillsammans med andra, då infinner sig en känsla av välbefinnande. De får upplevelsen av praktiskt använd kunskap, som de förvärvat själva. Detta bekräftas i många av svaren med utrop som: ”Jag vill spela mer – det är kull!!”

Eleverna har lyfts till en annan nivå – de erfar *upplevelsen av kunskap!* Om begränsningar i form av för lite tid, för stora grupper, undermålig materiel och bristfälliga lokaler leder till en musikundervisning, där eleverna inte kan beredas möjligheten att få den upplevelsen, förtas i elevernas ögon poängen med musikämnet.

Vad har saknats i musikundervisningen?

En sammanställning av svaren på frågan om vad eleverna tycker har saknats i musikundervisningen i grundskolans år 7–9 redovisas i figur 5.38.

Figur 5.38 Vad elever tycker har saknats i musikundervisningen



De avgivna svaren har kategoriserats i enlighet med diagrammet. Av detta framgår att en knapp tredjedel av eleverna inte besvarat frågan och att tio procent anser sig inte veta. Vidare kan man lägga märke till att 18 procent av eleverna inte saknar något utan är nöjda med den undervisning de fått. Mer än två tredjedelar (41 %) av eleverna saknar aktiviteter som direkt har att göra med det praktiska musicerandet (spela instrument, sjunga, skapa musik, att få uppträda). Sex procent av svaren handlar om valet av repertoar. Övriga svar, som utgör 25 procent, tar upp sådana anledningar till att det inte blivit som eleverna önskat, som inte uttalat har med de musikaliska aktiviteterna eller innehållet att göra, till exempel kritik mot läraren, mot att man bara haft en halv termins musikundervisning under tre år och att man vill ha artistbesök, men även de lakoniska konstaterandena att inget är bra.

Tid, utrustning och lokaler.

Ungdomarna upplever överlag att de får för lite musikundervisning, vilket inte behöver innebära att skolorna missköter sitt uppdrag, utan snarare att musikämnet generellt borde ha mer tid till sitt förfogande. Av svaren på lärarenkäten framgår att det förekommer elevens val i musik på hälften av skolorna och att en dryg tredjedel erbjuder en musikprofil som skolans val. I sina svar utgår eleverna från den obligatoriska musikundervisningen som de haft. Att majori-

teten av dem då reflekterar över att lektionstiden är för kort, är ett gott betyg åt ämnet. Samtidigt gör tidsbristen att eleverna inte hinner visa vad de kan:

”Tid har saknats. Lektionerna är för korta och man kan ibland mer än vad man ska kunna men får inte visa det.”

”Alldeles för lite undervisning. Vi har bara haft en lektion i veckan under nian.”

”För korta lektioner.”

Många negativa kommentarer kring musikämnet kretsar kring resonemang om för lite tid. Man har inte hunnit spela så mycket som man skulle vilja, eller inte hunnit fördjupa kunskaperna till den nivå att känslan av att ha erövrat riktig kunskap har infunnit sig.

”Man måste lära sig själv ganska ofta.”

”Det blir för lite tid med varje instrument, man hinner inte lära sig ordentligt.”

”Tid för att mer noggrant lära sig spela ett instrument.”

”Tid!!! Vi har bara en termin med seriös undervisning, i sjuan var läraren jättedålig. Fördjupning är därför svår att göra.”

Musicerande i grupp i skolan utgår i stor utsträckning från läraren. Det förutsätter någon form av handledning, inte sällan handgriplig sådan. Gott om tid blir då en förutsättning för framgång. Detta är tydligen en bristvara, att döma av svaren.

Ett annat problem tas också upp här. Det har att göra med lärarens (och kursplanens) ambition att låta alla elever få skaffa sig färdigheter på flera instrument, vilket i sämsta fall kan leda till att man egentligen inte lär sig spela något ordentligt. Mot detta ställs idealet att från början fördjupa sig på ett egenvalt instrument. I det senare fallet missar eleven den breda instrumentkunskapen, men i gengäld kan han/hon få uppleva att tiden räcker till för att lära sig så mycket, att man får känna sig kompetent.

Skapande

Det egna skapandet lyser som vi konstaterat med sin frånvaro på de flesta skolor. Anledningarna till detta kan vara många, men som framgått av både elev- och lärarsvaren är det främst ett lokal- och utrustningsproblem, då det varken finns tillgång till rätt utrustade datorer eller en datasal. Självfallet behöver inte skapande aktiviteter i musik vara avhängiga tillgången på vare sig datorer eller

datorer, men senare forskning på området (t.ex. Folkestad 1996; Nilsson 2002) har visat att datorerna är utmärkta hjälpmedel för ett elevanpassat musikskapande, där nivån på de instrumentala färdigheterna inte behöver utgöra ett hinder. I den belysningen är det kanske inte så konstigt att både elever och lärare ser datortillgången som en förutsättning för skapande musikundervisning.

"[jag saknar] mycket, till exempel att få skriva några egna låtar och egen musik."

"Vi får inte göra egen musik med dator."

"[...vi önskar] att göra egen musik på dator."

"Vi får aldrig göra egna melodier, rytmer eller texter. Aldrig mixa eller använda datorer."

Speciellt verkar det vara pojkar som önskar jobba med muskdatorer. Med tanke på att pojkar inte tycks känna sig lika hemma i skolan som flickorna är det extra viktigt att datorsituationen löses för deras och musikundervisningens del.

En annan faktor som är källa till missnöje är bristen på instrument. På många ställen finns det ingen rimlig möjlighet att bedriva en musikundervisning som motsvarar kursplanens krav:

"Vi har inte så många instrument på vår skola."

"För lite tillgång till instrument."

"För få instrument..."

Trots detta tycks lärarna göra stora insatser för att få den dagliga verksamheten att rulla så gott det går, alla materiella hinder till trots. Att deras strävanden oftast uppskattas vittnar ungdomarna flitigt om i sina svar och i huvudsak är de tacksamma och nöjda med undervisningen, även om undantag också finns:

"Bra lärare, det är kul."

"Vi har sjyssta lärare..."

"[det bästa i musiken] är att vi har en duktig lärare."

"I sjuan och åttan hade vi nästan ingen musik alls så jag får väl säga att jag saknat ordentlig undervisning med utbildad lärare. Nu i nian har vi inte haft musik så länge. Men läraren är OK."

"[Jag skulle vilja ha] en bra lärare."

En mindre grupp av eleverna efterlyser mer modern musik i undervisningen. Här åsyftas inte konstmusikaliska avantgarde-experiment utan de genrer som ungdomarna är omgivna av i sin vardag. Exempel på detta är hip-hop, hårdrock, soul etc.

”Den musiken som jag gillar finns inte med på lektionerna.”

”Det är alldeles för lite undervisning i modern musik.”

”Att man borde hålla på med lite nyare musik också, inte bara klassisk som det för det mesta är.”

Dessa kommentarer kan verka överraskande. Musikundervisningen har ju visat sig bygga på praktiskt musicerande. Musicerandet i klassrummet utgår från de instrument, som man där numera brukar ha tillgång till, i första hand gitarrer och elgitarrer, piano och syntar, elbas och trummor. Det betyder att det knappast är den klassiska musiken som utgör repertoaren man spelar. Istället handlar det om sådan musik som ibland med ett samlingsbegrepp kallas ”rytmisk”. Ändå är eleverna inte nöjda.

Tidigare har visats att man lokalt ägnat mycket tid åt musiklyssnande. Det är rimligen i detta sammanhang den klassiska musiken kommer in i bilden. Musikläraren känner ett ansvar för att få med den delen av kulturarvet. Det betyder ju å andra sidan inte att repertoaren måste vara smal, även om man lyssnar mycket på lektionerna.

Elevsvaren ovan speglar även ett annat dilemma. Lärarna, som enligt egen utsago oftast väljer repertoaren, känner sig kanske mer hemma i en förenklad bluesbaserad rock och väljer den när de ska välja lite modernare repertoar, medan detta för ungdomarna inte är deras musik. De vill ha sin rytmiserade hard-core eller textbaserade hip-hop. Här speglas konflikten mellan kulturell konsonans (ämnet eller momentet uppfattas som verkligt och i överensstämmelse med kända förhållanden och situationer i omvärlden) och kulturell dissonans (ämnet eller momentet upplevs som överkligt och främmande i förhållande till egna erfarenheter av omvärlden) (Stålhammar 1998). Samtidigt ska det påpekas att den kulturella dissonansen inte tycks vara det som är mest kännetecknande för musikundervisningen enligt elevernas öppna svar. En mer närliggande förklaring kan vara att man på några skolor valt att i nian ha en mer teoretisk inriktning på undervisningen, för att få med sådana delar i kursplanen som är svåra att knyta till det praktiska musicerandet och det är då inte konstigt att vissa elever reagerar.

Här finns utrymme för reflektion kring vad musikundervisningen egentligen skall handla om. I uppdraget ingår både att vidmakthålla och värna om en

tradition och att tillmötesgå eleverna och ”följa med sin tid”. Det är ett uppdrag som möjligen är typiskt svenskt i den meningen att det gäller att finna en tredje ståndpunkt, en avancerad kompromiss, som både kan accepteras av eleverna och vara i samklang med kursplanen och lärarens kompetens. Efter som lärarna uppgivit att det är de själva som väljer innehållet i undervisningen, kan en lösning möjligen ligga i en ökad samplanering med eleverna.

Ungdomarnas lyssningsvanor

Lyssnandet som en av flera musikaktiviteter på lektionerna har kommenterats tidigare. Men ungdomarna lyssnar ju ingalunda till musik bara på lektionerna. Därför är deras lyssningsvanor intressanta att studera närmare. Genom att notera var och i vilket sammanhang de lyssnar på musik, kan vi också få en fingervisning om hur de lyssnar. Det koncentrerade, aktiva lyssnandet verkar vara på väg bort och ”konsumerandet” av musik som bakgrundskuliss eller som stimulans för något annat än örat, tenderar att dominera. Här är några exempel ur materialet:

”Irakiska kulturhuset/Syrianska föreningen.”

”Dans/cheerleadingträningar.”

”Ute på min CD-freestyle.”

”Raster på skolan.”

”Gymmet.”

”Café, bilen m.m.”

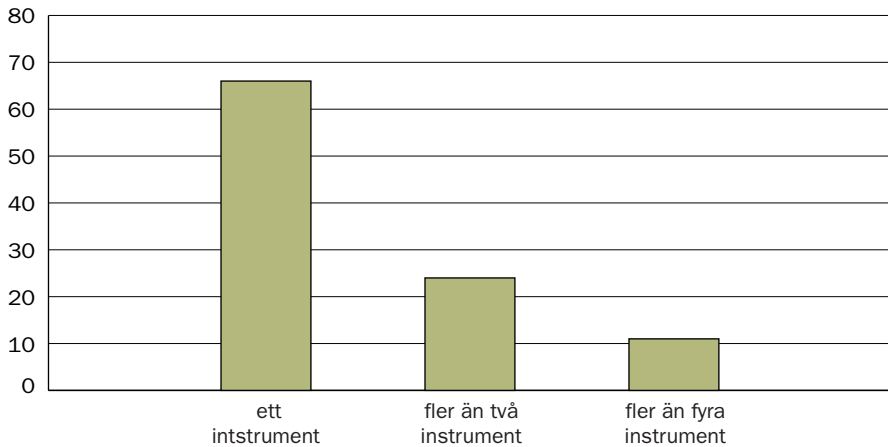
”I skolan.”

Ungdomarna lyssnar i ett sammanhang och gärna tillsammans med andra, för att skapa eller befästa en identitet genom grupptillhörighet, eller för att markera sin egen individualism och särart. Det är lätt att konstatera att lyssnandet därvid inte alltid stämmer överens med det klassiska, analytiskt koncentrerade sättet att lyssna till musik. Olika sammanhang och musikstilar verkar istället kunna förknippas med olika sätt att lyssna, vilket ställer krav på en mer allsidig syn på aktiviteten musiklyssnande i undervisningen. Den slutsatsen stöds av elevernas svar i denna undersökning.

Fritidsmusicerandet

En förutsättning för elevernas fritidsmusicerande är tillgången på instrument. En fråga gällde antal instrument i hemmen och en annan vilka instrument man hade därhemma.

Figur 5.39 Antalet instrument i hemmet



Många ungdomar har tillgång till musikinstrument i hemmen. Två tredjedelar har tillgång till minst ett musikinstrument i hemmet, en fjärdedel till mer än två instrument och en dryg tiondel anger att de har fler än fyra instrument hemma. I dessa fall finns det alltså goda möjligheter till skapande och musicerande utanför skolans väggar och de förutsättningarna tycks också tas tillvara. På de bundna frågorna uppger tre fjärdedelar av eleverna att de spelar och sjunger tillsammans med andra på sin fritid. Vanligast är att det sker i band som man bildat själva. Nästan två tredjedelar säger att detta sker ofta eller ibland. På de öppna frågorna har eleverna fått ange om de spelar med i någon orkester eller något band på skolan. Av svaren framgår att det fanns i snitt minst ett aktivt band i varje klass deltog i fritidsmusicerande i bandform på skolan. På frågan om vad de spelar, svarar dessa elever:

”Vi spelar blandad musik i vårt band.”

”Vi spelar rock, metal [i vårt band]”

”Jag och två kompisar spelar lite slakrock, vi skriver låtarna själva.”

”Mitt band är ett Hip-hopband och vi kallas för hip-hopbönder. Vi är fem i bandet.”

”Vi spelar olika låtar, det är blandade instrument, både blås och stråk.”

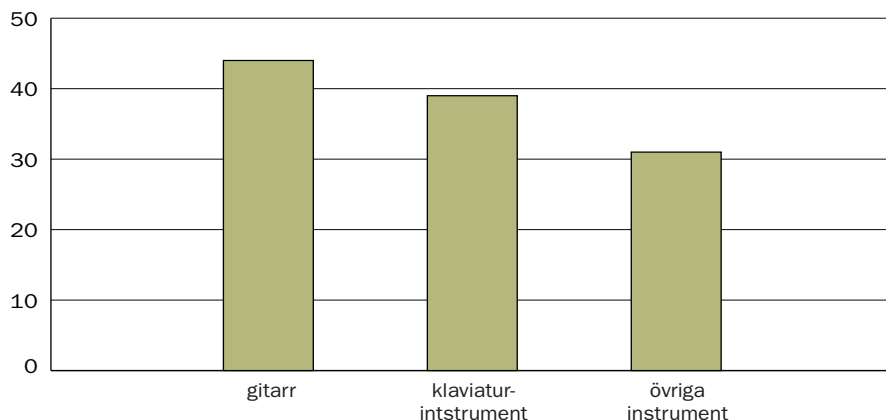
”Jag och mina kompisar brukar lägga stämmor på låtar vi gillar, sedan sjunger vi dem.”

”Musikal, bara tillfälligt.”

”Ungdomssymfoniorkester.”

Ett ytterligare exempel på fritidsmusicerande som finns representerat i materialet är körverksamhet (3 % av alla elever).

Figur 5.40 Vilka instrument finns i hemmen?



Vilka instrument är det som finns i hemmen? *Gitarren* dominerar. Hela 44 procent av hemmen har minst en gitarr. Tätt efter gitarren kommer kategorin *klaviaturinstrument* (39 %), som innehåller allt ifrån akustiska pianon och synthesizers till en förvånansvärt stor andel tramp- och elorglar. 31 procent säger sig ha andra instrument hemma som tromboner, klarinetter, blockflöjter etc, som tillsammans utgör gruppen *övriga instrument*. En elev har angivit en ”turntable” som instrument, alltså en skivspelare som används inom hip-hop för att utföra ”scratching”. Här nedan är några exempel på floran av instrument som finns i de mer välutrustade hemmen, notera särskilt mångfalden!

”Bas, elgitarr, akustisk gitarr, kazoo, munspel, tamburin, nyckelharpa, fiol, trumset m.m.”

”Gitarr, flöjt, piano, keyboard, klarinett, saxofon, bongotrumma.”

”Stor anläggning på landet, till för ett band!”

Sammanfattning

De öppna svaren i utvärderingen 2003 tillför kvalitativa dimensioner i bilden av det redan så komplexa musikämnet. Det finns därför anledning att studera verkligheten ur ungdomarnas ögon. Där den skiljer sig från bilden man får i övrigt kan Stålhammars (2000) dualistiska syn på undervisningssituationen med kulturell konsonans och dissonans ge en förklaring, det vill säga att eleverna känner sig främmande för den musik som de möter i skolan. Samtidigt överensstämmer huvudtendensen i de öppna svaren med den bild som givits av övriga data. Först som sist är det viktigt att påpeka att dessa nedslag i tio skolor inte kan berätta hela sanningen om musikundervisningen. De kan dock ses som nyckelhål, där vi kan kika in i ungdomsvärlden, en möjlighet att ana hur strömningar och stämningar flödar. Bland ungdomarna tycks existera en sorts "tyst kunskap" om vad musik är och framför allt om hur musikämnet *borde* vara, som är viktig att lyfta fram i en skola som säger sig stå för valfrihet.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att följande moment uppskattas mest av eleverna i musikundervisningen:

- Att få spela instrument i grupp
- Att få sjunga
- Att få skapa själva

Följande moment uppskattas minst av eleverna i musikundervisningen:

- Musikteori
- Musiklyssning
- Prov

De tre kraftigaste källorna till missnöje är:

- Tidsbrist
- Brist på instrument
- Bristfälliga lokaler

Dessa nio sammanfattande punkter återkommer ständigt i klass efter klass. Det finns i den allmänna skoldebatten ett antal enkla svar på hur samhället genom att tillföra resurser skall kunna avhjälpa skolans problem. Några av dem matchar väl de brister hos musikundervisningen, som framkommit i elevsvaren:

"Mer ekonomiska medel till musikämnet, så att instrument och andra läromedel kan inköpas."

"Mer ändamålsenliga lokaler, så goda förhållanden för en praktiskt förankrad undervisning kan skapas."

”Kontinuerlig fortbildning så musiklärarna kan hålla sig up-to-date med vad som händer i ungdomsskikten och få idéer till ny repertoar, en mer praktiskt anknuten musikteori, ett bredare anlagt musiklyssnande och mer allsidiga prov.”

Ungdomarnas tysta kunskap och tydliga signaler om hur de tycker musikämnet borde vara, måste tas på allvar. Det är en slutsats som känns ganska självklar efter arbetet med dessa data. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att det finns andra intressenter, vars synpunkter också ska vägas in när ämnets utformning diskuteras. Det är den dynamiska processen som inte verkar fungera helt ute på skolorna, att döma av de redovisade resultaten. (Blixt 2005)

Elevernas och föräldrarnas attityd till och intresse för musikämnet

Elevers intresse för musik

Så gott som alla elever som deltar i musikenkätundersökningen lyssnar dagligen på musik i mer än en timme. I det insamlade materialet är det endast en procent som på frågan: *Hur mycket lyssnar du på musik på din fritid? (CD, MD, DVD, radio, TV, band, video m.m.)* svarar att de inte alls lyssnar. Även i den generella elevenkäten svarar den absoluta majoriteten att de dagligen lyssnar på musik.

Sex av tio elever (61 %) köper skivor varje månad. Elever med *ännu ej godkänt betyg i musik* köper fler skivor (ca 2 per månad) än genomsnittet. Flickor köper fler skivor än pojkar (pojkar ca 1,4 och flickor ca 1,7 skivor per månad).

De flesta elever instämmer med påståendet *musik intresserar mig* (stämmer mycket bra 53 % och stämmer ganska bra 32 %). Intresset är något högre hos flickor än hos pojkar. Elever med betyget *Mycket väl godkänd* instämmer i mycket hög grad (stämmer mycket bra 83 % och stämmer ganska bra 15 %). Men även bland elever med betyget *Ännu ej godkänd* och betyget *Godkänd* instämmer de klart flesta med påståendet (*Ännu ej godkänd*: stämmer mycket bra 48 % och stämmer ganska bra 35 %, elever med betyget *Godkänd*: stämmer mycket bra 42 % och stämmer ganska bra 34 %).

En större andel flickor (48 %) än pojkar (37 %) svarar att någon i hemmet spelar något instrument (inkl. sång). Genomsnittet är 43 procent. Det är vanligare att någon spelar hemma (50 %) i familjer där föräldrarna har eftergymnasial utbildning jämfört med familjer där föräldrarna har en lägre utbildningsnivå (gymnasieutbildning 37 % och förgymnasial utbildning 35 %). Ett tydligt samband finns mellan betyg och om någon spelar hemma. Bland de elever som har betyget *Mycket väl godkänd* svarar 78 procent att någon spelar hemma. Motsvarande för *Väl godkänd* är 44 procent, för *Godkänd* 29 procent och för ännu ej godkända elever 27 procent.

Är det viktigt med musik?

Drygt hälften (56 %) anser att påståendet *Jag tycker det är viktigt att ha bra kunskaper i musik* stämmer mycket bra eller ganska bra (flickor 61 %, pojkar 50 %). Bland de elever som har betyget *Mycket väl godkänd* instämmer 77 procent på samma sätt med påståendet. Motsvarande för *Väl godkänd* är 57 procent, för *Godkänd* 46 procent och för *ännu ej godkända* 56 procent.

Få elever (8 %) tycker att påståendet *Musikkunskaper behövs för fortsatta studier* stämmer mycket bra. Dock finns bland eleverna med betyget *Mycket väl godkänd* fler som svarar att musik är viktigt för fortsatta studier. Så även bland de elever vars föräldrar i föräldraenkäten svarat att musik är ett av de fem viktigaste ämnena. Ungefär samma utfall har påståendet *Musikkunskaper är bra för framtida arbete*.

Hälften av eleverna har markerat att de tycker att påståendet *Vuxna tycker att musik är viktigt* stämmer ganska bra (31 %) eller mycket bra (19 %). Fler-talet av eleverna (82 %) med föräldrar, som i föräldraenkäten svarat att musik är ett av de fem viktigaste ämnena, menar att påståendet stämmer ganska bra (39 %) eller mycket bra (43 %).

Attityder kopplade till musiklektionerna

Få elever instämmer med påståendet *Jag är ofta borta från musiklektionerna*. Resultatet (8 % för alla) visar på något högre frånvaro för pojkar (11 %) än flickor (5 %). En liknande skillnad finns mellan pojkar och flickor födda i utlandet. Flickor födda i utlandet hör till dem som instämmer minst med påståendet. Ett tydligt samband finns mellan betyg och hur många som instämmer med påståendet om frånvaro. Hos elever med betyget: *Ännu ej godkänd* tycker 43 procent att påståendet stämmer ganska eller mycket bra. Motsvarande andel som tycker att påståendet stämmer är bland elever med betyget *Godkänd* 10 procent, elever med betyget *Väl godkänd* fem procent och elever med betyget *Mycket väl godkänd* tre procent.

Drygt hälften av eleverna signalerar att de vill ha fler musiklektioner. De anser att påståendet *Det är för lite tid i musik* stämmer mycket bra (28 %) eller ganska bra (23 %). Detta överensstämmer med de tidigare redovisade svaren på de öppna frågorna. Ju bättre betyg, desto mer håller man med om påståendet (*Mycket väl godkänd* 70 %, *Väl godkänd* 57 %, *Godkänd* 40 % och *Ännu ej godkänd* 41 %).

Två av fem elever (40 %) har svarat att det är en trevlig, positiv stämning på varje musiklektion. Knappt hälften (46 %) har svarat *ibland*. Övriga 14 procent har alltså svarat att det sällan eller aldrig är en trevlig, positiv stämning på musiklektionerna. Ju högre betyg desto trevligare och mer positivt uppfattas

musiklektionerna. Endast två procent av eleverna med betyget *Mycket väl godkänd* svarar att de aldrig upplever en trevlig, positiv stämning på musiklektionerna. Motsvarande för dem med betyget *Väl godkänd* är tre procent, för godkända elever sex procent. Det är bland elever med ännu ej godkänt som flest (13 %) svarat att de aldrig upplever en trevlig, positiv stämning på musiklektionerna.

Nästan alla elever svarar att de två påståendena *Jag anstränger mig för att göra mitt bästa i musik* och *Jag tycker att jag tar ansvar för mitt arbete i musik* stämmer ganska bra eller mycket bra. En viss skillnad finns mellan pojkar och flickor. Flickornas svar på frågan om ansträngning ligger sex procent högre än pojkarnas. På frågan om ansvar är skillnaden något större (8 %).

Två tredjedelar av eleverna svarar att påståendet *Jag arbetar med musik bara för att klara av proven* stämmer ganska dåligt eller mycket dåligt. Det finns ett tydligt negativt samband mellan hur man svarat och betyget. Ju högre betyg desto mindre arbetar man med musik bara för att klara av proven (*Mycket väl godkänd* 13 %, *Väl godkänd* 31 %, *Godkänd* 43 %, *Ännu ej godkänd* 39 %).

Nio av tio elever svarar att påståendet *Jag tycker att jag själv kan bedöma vad jag är bra och mindre bra på* stämmer ganska bra eller mycket bra. Ungefär tre fjärdedelar svarar att påståendet *Jag får visa vad jag kan i musik* stämmer ganska bra eller mycket bra.

Föräldrarnas inställningar och hur dessa påverkar deras barns inställningar och resultat.

I föräldraenkäten har 3,8 procent av föräldrarna till elever som besvarat musikenkäten respektive 4,4 procent av alla som besvarat föräldraenkäten markerat att de tycker att musik är ett av de fem viktigaste ämnena. Dessa föräldrar skiljer sig på flera sätt från genomsnittet. De har en högre utbildningsnivå än genomsnittet men visar också ett jämförelsevis större intresse för att deras barns skola ska satsa på kultur. Den viktigaste skillnaden är dock att barnen till dessa föräldrar lyckas betydligt bättre i musikämnet än genomsnittet. Ungefär hälften av de här barnen har högsta betyg *Mycket väl godkänd*. Detta är drygt tre gånger vanligare än genomsnittet.

Dessa barn spelar musik på kulturskola eller deltar i annan frivillig musikaktivitet i högre utsträckning än genomsnittet. De anger också i högre grad än andra att de lärt sig allt eller det mesta av det de kan i musik vid sidan av musiklektionerna. På frågan i elevenkäten om vuxna tycker att musik är viktigt, svarar dessa barn i mycket större utsträckning att påståendet stämmer. Denna grupp elever vet alltså om att deras föräldrar tycker att musik är viktigt. I de flesta frågor går gruppen *elever med föräldrar som tycker att musik är ett av de*

fem viktigaste ämnena ”hand i hand” med gruppen elever som har betyget *Mycket väl godkänd*. Föräldrarnas inställning till musik verkar alltså ha ett klart samband med hur väl eleverna lyckas i musikämnet.

Datorer

Fyra av fem elever (78 %) svarar att de hemma har tillgång till datorer med musikprogram. Som frågan är ställd går det att uppskatta att tillgången på datorer är god, men vi vet inget om dessa datorers prestanda. Det går heller inte att avgöra vad för slags musikprogram det är frågan om. Är det programvara som används till musiklyssning eller program avsedda för musikskapande?

Av svaren på de öppna frågorna framgick att en grupp elever saknade möjligheter att skapa musik med hjälp av dator. I musikenkäten har eleverna också fått direkta frågor om datoranvändning på musiklektionerna. Över hälften (54 %) svarar att de aldrig använder datorn i musik i skolan. Två av fem (39 %) svarar att de skulle vilja använda datorn oftare i musiken. Lika många (38 %) vill inte använda datorn mer på musiklektionerna utan tycker att det är bra som det är.

Det vanligaste användningsområdet för datorer i musikämnet är faktainsamling om musik, musikstilar och artister. Knappt hälften av eleverna (44 %) har svarat att de använder datorer till detta. Var sjätte elev (17 %) uppger att de använder datorer för att göra egen musik med hjälp av musikprogram. Bara var fjortonde elev (7 %) svarar att de använder datorer för att lära sig skriva melodier och rytmer med noter. Pojkar födda i utlandet och elever med ännu ej godkänt musikbetyg använder datorer på musiklektionerna något oftare än genomsnittet.

Uppfattningar om det egna betyget

Med utgångspunkt från de betyg som vi har fått ta del av framgår att eleverna överskattar vilket betyg de är värda. Bland de elever som läraren ej gett något betyg svarar en fjärdedel att de inte är värda något betyg, hälften svarar att de är värda betyget *Godkänd*, 16 procent svarar *Väl godkänd* och 10 procent svarar *Mycket väl godkänd*. Bland de elever som har fått betyget *Godkänd* är motsvarande svar: *Inget betyg* 1 procent, *Godkänd* 41 procent, *Väl godkänd* 48 procent och *Mycket väl godkänd* 10 procent. För de elever som har fått betyget *Väl godkänd* är motsvarande svar: *Godkänd* 8 procent, *Väl godkänd* 64 procent och *Mycket väl godkänd* 28 procent. Elever med högsta betyg är de som har den mest realistiska uppfattningen om vilket betyg de är värda: 22 procent svarar att de är värda *Väl godkänd* och övriga svarar det rätta: *Mycket väl godkänd*.

Med tanke på att 63 procent av eleverna angett att de tydligt får reda på vad de ska klara av för att få olika betyg i musik är det förvånande att alla elever verkar överskatta vilket betyg de är värda.

Skillnader mellan pojkar och flickor

I det insamlade musikenkätmaterialet har flickorna betydligt högre betyg i musik än pojkarna (Tabell 5.18). En anmärkningsvärd detalj i betygsfördelningen är att dubbelt så många flickor som pojkar har det högsta betyget *Mycket väl godkänd*. Hälften av pojkarna (50 %) har betyget *godkänd*. Nästan lika många flickor (47 %) har betyget *Väl godkänd*, som också är det vanligaste betyget för flickorna. Något fler pojkar än flickor når ej upp till betygsmålen.

Tabell 5.18 Procentuell fördelning av preliminära betyg i musik för urvalsgruppen: Alla elever som besvarat musikenkäten

	Pojkar	Flickor	Alla elever
Ej uppnått målen	3,8	2,8	3,3
Godkänd	50,4	28,7	39,3
Väl godkänd	35,0	47,1	41,2
Mycket väl godkänd	10,9	21,4	16,2

Faktorer som kan förklara betygsskillnaderna

På de flesta frågor i musikenkäten där positiva preferenser efterfrågas svarar flickor med en högre grad av instämmande än pojkarna. Flickorna spelar och sjunger också mera på fritiden jämfört med pojkarna. Kanske kan fysiologiska faktorer som problem med rösten på grund av målbrottet ha betydelse för inställningen till musikämnet och viljan att göra sitt bästa. Ett svagt samband finns mellan elevers önskan att arbeta mer med datorer och elever med svaga betyg. Fler pojkar (45 %) än flickor (34 %) svarar att de skulle vilja använda datorer mer på musiklektionerna. Kanske kan detta utfall tyda på att pojkar är intresserade av andra former av musikaliska aktiviteter än flickorna. Om dessa aktiviteter inte förekommer på musiklektionerna kan det till viss del förklara betygsskillnaderna.

Det finns ett samband mellan föräldrarnas utbildningsnivå och musikkbetyget, men nivåskillnaden är liten mellan föräldrar till pojkar respektive flickor. Andra sociokulturella faktorer måste därför ha betydligt större betydelse.

Med utgångspunkt från enkätsvaren går det inte att påvisa att lärarna behandlar pojkar och flickor olika. På frågan om läraren sätter rättvisa betyg är det små skillnader i svarsmönster mellan pojkar och flickor.

Tabell 5.19 Procentuell fördelning av enkätsvaren för påståendet Läraren ger mig rättvisa betyg i musik

	Pojkar	Flickor	Alla elever
Stämmer mycket dåligt	10,3	7,3	8,7
Stämmer ganska dåligt	16,8	16,5	16,6
Stämmer ganska bra	40,0	40,0	40,0
Stämmer mycket bra	33,0	36,3	34,6

I föräldraenkäten svarar i snitt cirka var tionde förälder att ettdera könet gynnas i dagens skola. De flesta föräldrarna svarar antingen att båda könen *behandlas lika* eller *vet ej*. Bland de föräldrar som tycker att något kön gynnas är det vanligast att man anser att det egna barnets motsatta kön gynnas. Ungefär dubbelt så många föräldrar till flickor än till pojkar har svarat att de tycker att det motsatta könet (pojkar) gynnas. Med tanke på hur musikbetygen är fördelade är det inte troligt att uppfattningarna om könsskillnader är grundade på fakta rörande musikämnet, utan snarare att de speglar allmänna uppfattningar i samhället eller hur det går till i andra ämnen i skolan. (Gullö 2005)

Forskning och utvärdering på musikområdet

Med följande sammanställning av forskning och utvärdering inom musikområdet vill vi skapa en tolknings- och förståelseram för utfallet i 1992 och 2003 års utvärderingar. Genom en teorigenererande strategi vid analysen av resultaten i utvärderingen utarbetas undan för undan tolkningsramen för resultaten som också bygger på tidigare och pågående forskning inom det ämnesdidaktiska området. Här redovisas och diskuteras några forskningsansatser som belyser läroplansforskning, utbildningen av musklärare, musikämnet och musklärarens arbetsvillkor i grundskolan, undersökningar av elevers uppfattning om skolans musikundervisning visavi deras musikaliska värld på sin fritid, samt några pedagogikhistoriska ansatser inom musikområdet som kan ge förståelse för den senare utvecklingen vad det gäller musikutbildning, skola och läroplaner. Vidare görs en översikt av och jämförelse med internationella utvärderingar av musikundervisning.

Läroplansforskning

Som vi tidigare diskuterat förefaller den senare läroplans- och skolutvecklingen vara betydligt mer komplicerad än den tidigare, inte minst vad det gäller skolans musikundervisning. Musikämnet har delvis ändrat karaktär från att i tidigare läroplaner ha varit präglad av en metodiserad skolmusiktradition till att vara mer påverkat av samhällets musikliv och ungdomarnas musikaliska föreställningar, intressen och behov – en förskjutning från ”skolmusik” till ”musik i skolan”. Musikämnet är kanske det ämne i skolan som har mest kontakt med en levande ungdomskultur direkt in i klassrummet. En musikundervisning som just tar hänsyn till ungdomarnas egna musikintressen och förväntningar blir oundvikligen påverkad av medie- och ungdomskulturens olika attityder och uttrycksformer. Musklärarna ställts ständigt inför nya problem (och möjligheter) som vi har identifierat i utvärderingsmaterialet. Utvärderingen visar också prov på en stor variation av lösningar av dessa. I forskningsöversikten vill vi belysa och diskutera några bakomliggande faktorer, som på olika sätt kan påverka skolans musikundervisning.

Analyserna av resultaten i nationella utvärderingen i musik har sin grund i läroplansteoretisk och ämnesdidaktisk forskning för att förstå den speciella roll som skolan och skolans musikundervisning har i relation till unga människors liv och musikvärld utanför skolan i ett föränderligt samhälle (Sandberg 1996, 1997, 2002; Heiling 1997; Modin 2004). Läroplansteori innebär i denna mening att inte enbart utgå från läroplanens ordalydelse och hur föreskrifter och kursplaner följs av lärare och elever. Det innebär snarare att betrakta skolan i ett vidare samhällsligt och kulturellt sammanhang och se vilka yttre och inre faktorer som samspelar i skolarbetet och hur verksamheten – dess mål, inne-

håll och arbetsformer – tar konkret gestalt utifrån olika villkor och förutsättningar. Läroplansteori behandlar relationen mellan skola och samhälle och hur samhällsutvecklingen och förändringar i samhället påverkar olika sätt att organisera skola och utbildning (jfr. curriculum-forskning enligt Lundgren 1979, 1983; Broady 1992; Englund 1996). Likaså kan den senare skol- och läroplansutvecklingen förknippas med tänkesätt som uppträder i ett postmodernt och postindustriellt samhälle (Sundin, 1997; Jorgensen 2002; Freedman & Stuhr 2004; Sandberg 2005).

Läroplansanalyserna har tre beskrivningsnivåer. Den första nivån avser hur den historiska utvecklingen påverkar uppfattningar om läroplanens syfte, innehåll och funktion. Analysen utgår från hur olika samhällsförhållanden, intressegrupperingar, politiska kompromisser eller pedagogiska överväganden kan påverka de konkreta läroplanernas utformning. Vidare analyseras hur olika objektiva villkor för vissa utbildningar eller ideologier om utbildning formar, styr och kontrollerar utbildningens inriktning, organisation och kunskapsprocesser. Den andra nivån avser hur en läroplan utformas i praktiken och hur styrningen av skola och utbildning sker samt hur kunskaper kontrolleras och utvärderas. Den tredje nivån representerar hur läroplanen, lärare och läromedel styr undervisningen och hur undervisningsprocesser tar konkret gestalt inom skolans organisatoriska ramar. (Lundgren 1979, 1983) Användningen av läroplansteorin i vår utvärdering berör framför allt relationen mellan den andra och tredje analysnivån. Vi anlägger här ett kritiskt och analytiskt perspektiv på läroplansutvecklingen.

Utvecklingen inom skola och utbildning efter millenniumskiftet kännetecknas av en övergång från ett rationellt läroplanstänkande, präglad av industri-samhällets utbildningsbehov och organisationsmodeller, till en mer humanistisk och kommunikativ syn på skola och utbildning. Det rationella läroplanstänkandet försvagas till förmån för ett mer kommunikativt förhållningssätt mellan skola – samhälle. Nya demokrati- och auktoritetsförhållanden förändrar undan för undan lärar- och elevroller och synen på vad som är nödvändig kunskap. Det innebär också ett större internationellt inflytande via informationsteknologin. Traditionell klassrumsundervisning byts mot arbetsformer som utnyttjar informationsteknik och sökande efter specifika behov och individuella profileringar. Urvalet av kunskaper har så att säga övergått till kunskaper om urvalet, att kunna välja innehåll och arbetssätt på ett kompetent och reflexivt sätt. Den sammanhållna skolan omformas mot alltmer profilerade skolformer och specialinriktningar. Samtidigt har inflytande av intressenter i och kring utbildningen ökat och en form av marknadsmässiga föreställningar om skolans organisation och styrning har prövats politiskt. Brukarintresset,

dvs. föräldrars och elevers inflytande i skolan ökar. Genom val av skolor skapas olika konkurrensförhållanden, som politiskt anses öka kvaliteten i skolans verksamhet. Tolkar man det på ett annat sätt har staten förlorat sin möjlighet att säkerställa kvaliteten genom medelstildelning och styrning i olika former. Den rationella läroplanskoden förlorar därmed alltmer sin giltighet. Den pågående skolutvecklingen kan också förstås mot bakgrund av en framväxande kommunikativ läroplanskod där skolan mer och mer öppnas mot samhället, med större utrymme för personliga tolkningar av läroplanen och ökat personligt ansvar. (Lundgren 1977, 1979, 1983; Ödman 1995; Sandberg 1996, 1997, 2002)

Det senare läroplansutvecklingen kan också förknippas med övergången till ett postmodernt eller postindustriellt samhälle. Gunnar Heiling (1997) har belyst grundskolans läroplaner utifrån begreppen modernism och postmodernism. Heiling menar att utvecklingen av de senare läroplanerna måste förstås utifrån de fundamentala omvandlingar som vårt samhälle genomgått och sätter detta i samband med övergången från ett centraliserat till ett decentraliserat skolsystem. Därmed har centrala auktoriteter ersatts av lokala, i allt väsentligt ett uttryck för ett postmodernistiskt synsätt. Vi har fått en läroplan i samklang med ett förändrat samhälle, där staten avsäger sig sitt ansvar och överlämnar detta till lärarna. Heiling beskriver hur modernistiska respektive postmodernistiska kännetecken, betraktade som ”positioner” snarare än som statiska tillstånd, kan yttra sig i filosofiska, politiskt/ekonomiska och estetiska sammanhang. I en tillbakablick på samhällsutvecklingen, förändringar i skollagen och ämnessynen i kursplanerna i musik i respektive Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94 konstaterar Heiling att den verkligt avgörande förändringen är övergången till mål- och resultatstyrning, där ansvaret för *hur* de centralt anvisade målen skall uppnås, har decentraliserats till lokal nivå.

Den nya läroplanen ger musikläraren en lång rad möjligheter att bedriva musikundervisning på ett sätt som passar såväl elevernas önskemål (och skolans ekonomi...) som lärarens egen personlighet, ideologi och speciella kunskapsprofil. Lärare och elever får själva välja sitt sätt att arbeta utifrån sin situation, det finns inget facit, ingen som kan göra anspråk på att sitta inne med lösningen hur det ska gå till. Men det krävs ett medvetet val, eftersom undervisningens mål och betygskriterier måste formuleras på ett lokalt plan. En annan förutsättning är att skolans personal ska vara införstådd med vad ”det nya” innebär. Att döma av våra resultat behöver lärarna fortbildning på den punkten och möjlighet att diskutera erfarenheter och alternativ från sina respektive skolor och kollegor från andra. Det tycks vara ett återkommande behov på område efter område av dem vi undersökt. Samtidigt krävs också sammanställ-

ningar av material kring olika sätt att hantera problemen om friheten att välja sin egen lokala variant ska fungera i en postmodern situation.

I ett postmodernistiskt perspektiv kan dessa aspekter ses som ett uttryck för en ökad misstro mot den rationella samhällsutvecklingen, samtidigt med en övergång till mer begränsade personliga projekt, individualism och mångkulturalism. Samtidigt sker detta då den ekonomiska tillväxten är bruten och därmed tilltron till den tidigare ordningen. Den stora visionen av skolan som enhetlig och likvärd och uttryck för en gemensam ideologi tonas ner till förmån för en ökad lokal frihet. Central detaljreglering har ersatts av decentraliserat beslutsfattande med hjälp av övergripande mål, som ska tolkas. Enskilda skolor och ämnesföreträdare tillåts i tolkningsarbetet göra sitt eget urval av vad som kan anses vara viktigt och formulera sina egna mål. Utbildning ses inte längre självklart som en rationell process att forma samhällsmedborgare, fria, självständiga och kritiskt tänkande individer eller anpassad arbetskraft i ett demokratiskt samhälle. Kunskaper är idag inte knutna till samhällsnyttan.

Heiling granskar vidare bland annat den förändrade synen på kunskapsbegreppet som bland annat visar sig i de bilagor som rörde musikämnet i Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Här menar han att den kunskapssyn som representeras av de så kallade fyra f:en innebär ett genombrott för en postmodernistisk position. Heiling påpekar att detta i viss mån kompenseras av anvisningar som i mer modernistisk anda angav en viss inriktning för undervisningens innehåll och genomförande. Som exempel på postmodernistiska förhållningssätt utanför rena läroplanssammanhang nämner Heiling den undervisningsfilosofi som företräds av David J. Elliott (1994), där det praktiska musicerandet liksom möjligheten att nå andra mål som glädje, hälsa och självkänedom, står i centrum. Att med musik som *medel* försöka nå andra mål kan enligt Heiling kunna gälla som ett kriterium för en postmodern musikundervisningsfilosofi. Heiling redogör också för hur den postmoderna positionen visar sig i betygskriterier och anvisningar för bedömning.

Øivind Varkøy (2001) har granskat den norska läroplanen och musikkursplanen för grundskolan genom att på olika sätt analysera de synsätt som har präglat norska läroplaner och kursplaner i musik från 1960 till 1997. Genom att söka och granska diskursiva drag i språkbruket har han synliggjort olika föreställningar om musiken som fenomen betraktat. Dessa föreställningar har enligt Varkøy kommit att ingå i kulturpolitiska strider som ytterst handlat om allmänna samhällsintressen. I sin analys av läroplanerna undersöker Varkøy *hur* olika grundläggande musiksyner kommer till uttryck, *var* i texterna dessa uttryck är lokaliserade och vilken betydelse själva lokaliseringen har, samt *hur* synen på musik *ändras* över tid.

Konsekvensen av detta har blivit att inte bara musiken och grundskolans musikundervisning, utan begreppet kultur som helhet, i Norge alltmer kommit att framstå som ett medel eller friskvårdsredskap i samhällets strategi för att fostra sina medborgare. Varkøy menar att detta har skapat problem angående helhet och sammanhang mellan överordnade och underordnade läroplansnivåer och att både kulturen och musikämnet kommit att underordnas ”det goda livet i det goda samhället”. Han efterlyser därför mer av reflektion både kring förhållandet mellan konsten och framstegsoptimismen och konstens och skolans roll i tillvaron. I ett senare arbete har Varkøy (2003) utvecklat tankarna kring betydelsen av estetiska och konstnärliga inslag i musikundervisningen.

Vi kan konstatera att skolutvecklingen i Norge och Sverige skiljer sig åt. Den styrning av undervisningens innehåll som föreligger i Norge finns inte i Sverige. Samtidigt kan man spåra drag av synen på musik som friskvårdsredskap i de svenska lärarnas uttalande preferens att se musiken som medel för personlig och social utveckling. Någon svensk diskussion av musikämnets estetiska betydelse har vi knappast i vårt land om man undantar de bidrag som Bertil Sundin (1994, 1997, 2003) stått för. Hans definition av estetik skiljer sig dock från Varkøys i det att han menar att hela samhället estetiserats. Därmed blir det lite poänglöst att efterlysa estetiska inslag i musikundervisningen. De finns ju där hela tiden.

I en aktuell studie har Geir Johansen (2003) gjort en intervjuundersökning om hur lärare som undervisar i musik i grundskolan uppfattar musikämnet och hur denna uppfattning påverkas av införandet av en ny läroplan. Den norska läroplanen infördes 1997 (L 97) och undersökningen omfattar de två första åren av implementeringsprocessen. Johansen har intervjuat 14 lärare och studien redovisar stora variationer i uppfattningarna om musikämnets kunskapsområde. Inom ramen för den stora variationen finns det ändå tre tydliga mönster i materialet. Det råder enighet om att ämnet innehåller flera kunskapsdimensioner. Man är också överens om att navigeringen *mellan* olika kunskapsformer är grundläggande för elevernas kunskapsutveckling. Vidare är det enighet om att kunskapsutveckling sker i nära samspel mellan praktiskt musicerande och teori. Som huvudresultat framgår att musikämnet är knutet just till praktiskt musicerande. Ämnets uppgift och värde är vidare främst förbundet med skolans allmänna utbildningsmål. En förskjutning som innebär en öppning mot andra ämnen i skolan och mot lokalsamhället kan konstateras i jämförelse med hur det var tidigare. Ett genomgående drag i lärarnas föreställningar om musikämnet är att de först och främst använder sig själva och sina egna erfarenheter som referens, inte fackteori eller läroplanstexten. Lärarna följer alltså inte läroplanen för musikundervisningen i grundskolan. Istället byg-

ger de undervisningen på egen kompetens och elevernas intressen och förutsättningar.

Dessa iakttagelser är inte olika dem som kommer till uttryck i både 1992 och 2003 års utvärderingar i musik i Sverige. Utvärderingen 2003 uppvisar liknande variationer i uppfattningar om musikämnet i skolan både hos lärare och elever. Musiklärarna skapar även sitt eget ämne, är ”sin egen läroplan”, anpassar undervisningen till elevernas önskemål, behov och förutsättningar, visar en öppenhet för elevernas fritidsmusik och planerar musiklektionerna efter mer kortsiktiga mål. Långsiktigheten ligger i de publika delarna där eleverna får framträda i olika former inför kamrater, personal och föräldrar. I vår undersökning säger lärarna att de tar reda på elevernas förkunskaper, men de planerar sällan eller aldrig tillsammans med dem.

Christer Modin (2003) har i en studie granskat förändringarna i läroplaner för grundskolan i Sverige – Lgr 80, Lpo 94 och Kp 2000. Dessa läroplaner anknyter till det successiva införandet av ett målstyrt skolväsen i Sverige och Modin har studerat kursplanen i musik för respektive läroplan. Han redovisar vissa delar av historisk, social och pedagogisk kontext som en bakgrund till den granskning och närläsning av kursplanetexterna som utgör undersökningens fokus och syfte. Med hjälp av diskuranalytiska redskap påvisar Modin diskursiva tillslutningar, som åtskiljer de tre kursplanetexternas innehåll från varandra. Lgr 80 präglas i sin kursplan i musik av att förmedla etosföreställningar, som ska göra elever medvetna och bidra till att de utvecklas personligt och socialt, genom att delta i en undervisning med ett innehåll som är tillgängligt för så många som möjligt. Lpo 94 bygger på att musiken har en viktig samhällsbevarande roll och på en föreställning om att fördjupade musikupplevelser förutsätter att man tillägnar sig vissa kunskaper i musik, som behandlas både via praktiskt utövande och mer kognitiva förståelseformer. I Kp 2000 har uppdelningen på olika musikaliska kunskapsformer med en balans mellan praktiska och kognitiva inriktningar försvunnit. I den senaste kursplanen för musik dominerar kunskapsmoment som musicerande och musikskapande och en praxialistisk modell för situerat lärande har mer och mer tagit över. Modins studie har relevans för att förstå de förskjutningar som skett mellan förhållandena 1992 och 2003 vad det gäller läroplansförändringar och hur dessa avspeglar sig i utvärderingsresultaten.

I ett pågående projekt undersöker Göran Folkestad och Monica Lindgren (2003) det estetiska lärandet och dess läroprocesser i en skola utan nationell timplan. I en sådan blir den estetiska dimensionen i skolans hela verksamhet angelägen. Projektet undersöker hur estetiska läroprocesser definieras och gestaltas och hur dessa processer integreras i skolans verksamhet. Några frågor är:

Vilka konsekvenser får frånvaron av timplan för de konstnärliga ämnena? Hur bevarar man till exempel musikämnets integritet och behov av färdighetsträning i en ämnesövergripande verksamhet? Vilken kompetens krävs för att bedriva en sådan verksamhet? Av de preliminära resultaten att döma är det inte borttagandet av det garanterade timtalet som har störst påverkan när det gäller musikämnets villkor, utan snarare decentraliseringen av beslutsfattandet som helhet, vilket leder till en undervisning *om* musik snarare än *i* musik.

Forskarna menar i en sammanfattning att för musikämnets del skulle avregleringen av timplanen kunna möjliggöra bättre förutsättningar för hanterandet av läroplanens skrivningar om "eget skapande", "estetiska aspekter" och "olika kunskapsformer" (Lpo 94, s. 8) utifrån varje enskild elevs förutsättningar. Studien visar dock att estetiska ämnes relation till tiden i skolan är komplex. Det finns en stark koppling till skolans och musikämnets utveckling, men även till frågor om *makt, ansvar och kompetens*. En iakttagelse är att införandet av halvklassundervisningen i musik var ett tydligt exempel på en tidsreglering som kom att möjliggöra ett nytt innehåll i musikundervisning, mer än förmodligen någon kursplan nånsin gjort. Förutsättningarna för musikaliskt lärande är starkt relaterade till undervisning i mindre grupper och tid för kontinuerlig träning i hantverket. Möjligheten till helklassundervisningen som återinfördes 1991 kan också innebära en tillbakagång till äldre tiders "skolmusik". Försöket att arbeta utan timplan har vid de tre skolorna som undersökts accentuerat samarbetet över ämnesgränserna. Det finns dock en uppfattning hos musik- och bildlärarna att de i samarbetet kan hamna i bakgrunden och endast bli ett komplement till exempelvis SO- och NO-ämnena. Svårigheter finns att hävda erforderligt utrymme för skapande och konstnärligt arbete, som kräver särskilda arbetsformer, lärarkompetens och förståelse bland kollegor. Detta kan innebära en fokusering på kursplanernas uppnåendemål som hinder för skolans helhetsuppdrag och elevernas allsidiga utveckling. Lärare i musik och bild i projektet ser problem med det rationella tänkandet kring kunskap som målfokuseringen för med sig och menar att uppnåendemålen får en än starkare betydelse då regleringen av tiden är borttagen.

Hur kan detta påverka den reformerade lärarutbildningen? Man kan förvänta sig att denna undersökning ska kunna ge stoff till diskussioner med utgångspunkt i de delar av utvärderingarna 1992 och 2003 som berör aspekter och problem kring timplanefrågan och musikämnets roll och betydelsen av estetiska verksamheter och kultur som kunskapsbärare i skolan. Likaså berör det frågan om möjligheterna att arbeta med olika fokuseringar på mål att sträva mot och mål att uppnå i kursplanen. Vi diskuterar dessa aspekter i Kapitel 7.

Läroarutbildning i musik

Forskning som uppmärksammar läroarutbildning i musik i Sverige har varit relativt omfattande. Bakgrunden är att stora förändringar har skett inom utbildningen av musiklärare i ett 25-årigt perspektiv. Förändringarna har också påverkat skolans musikundervisning på olika sätt, varför det kan ha relevans för jämförelser med den nationella utvärderingen i musik. Under 1970-talet genomfördes en omfattande reformering av den högre musikutbildningen i Sverige, därigenom även stora förändringar inom läroarutbildningen i musik. Den s.k. OMUS-reformen innebar att en metodisk och repertoarmässig breddning genomfördes inom utbildningen av musiklärare (SOU 1976:33). Reformen var en anpassning till arbetsfältets behov och ett försök att överbrygga klyftan mellan den traditionella musikutbildningen och det musiksamhälle som musiklärarna skulle tjänstgöra i.

Bengt Olsson (1993) har i en studie belyst förändringarna inom läroarutbildningen i musik i samband OMUS-reformen. Olsson ger en kulturteoretisk förståelsegrund för förändringarna och visar på utbildningens möjligheter att ingå i ett större kulturpolitiskt sammanhang. Han talar om en musiklärarutbildning som vilar på en konservatorietradition, där traderingsidealet tidigare dominerade men där ett mer kreativt ideal lanserades, som kom att prägla försöksverksamheten inom ramen för SÄMUS-utbildningen.

Studien belyser startpunkten för ett omfattande förändringsarbete, som har påverkat såväl läroarutbildningen i musik som musikundervisningen inom grundskolan. I nationella utvärderingen kan vi se olika konsekvenser tjugofem år senare. Vid utvärderingen 1992 fann vi att den nya typen av musiklärare med en bredare repertoar och anpassad undervisningsmetodik tjänstgjorde i grundskolans högstadium. Över hälften av lärarna (55 %) hade en läroarutbildning i musik efter 1979, då reformen trädde i kraft. I utvärderingen 2003 syns en ökning av musiklärare från den s.k. G/G-utbildningen (utbildning för grundskola och gymnasium) från 17 till 30 procent, medan andelen SÄMUS-utbildade musiklärare eller 2-ämneslärare har sjunkit med nästan hälften. Det finns dock en svag tendens att andelen behöriga musiklärare verksamma i grundskolans år 9 har sjunkit sedan 1992. En fråga som inställer sig är hur läroarutbildningen i musik egentligen har skapat beredskap för yrkesverksamma lärare att arbeta med musik i grundskolan. En annan fråga är hur arbetsituationen och arbetsvillkoren har utvecklats det senaste decenniet.

För att få en mer nyanserad bild av förhållandet mellan läroarutbildningen i musik och musiklärarnas yrkesverksamhet i grundskolan nämns här några undersökningar som gjorts under 1990-talet och senare. Sture Brändström och Christer Wiklund (1995) har i en rad studier belyst rekryteringen av musik-

lärare och den cirkulation som kan förekomma mellan den frivilliga musikundervisningen (musikskolor och kulturskolor) och lärarutbildningen, dvs. hur olika traditioner, såväl färdighetsträning som undervisningsmetoder kan trade-ras mellan förutbildningen och den högre musikutbildningen. Forskarna har därmed kartlagt rekryteringsbasen för musikstuderande och sambandet mellan musikskolans verksamhet och antagningen till lärarutbildningen. Utbildningen av musiklejare är historiskt präglad av färdighetsträning i instrumentalspel, mästare – lärlingsförhållande, estetiska ideal etc., något som också påverkar den kunskapssyn och syn på undervisning som de studerande sedan tar med sig ut i den musikpedagogiska praktiken. Likaså är den sociala bakgrunden avgörande för vilka som rekryteras till musikskolor och så småningom till den högre musikutbildningen. De båda forskarna framhåller också att skolsystemets strukturer är svårföränderliga och att attityder inte självklart påverkas av förändrade målformuleringar. Detta kan i sin tur påverka musikeridentiteten kontra läraridentiteten för blivande musiklejare (se även Sture Brändström 1997; Christer Bouij 1998).

Stephan Bladh (2002) har beskrivit yrkessocialisationen till musiklejare och avståndet mellan den högre musikutbildningens traditioner och den praktiska verklighet som nyblivna musiklejaren träder in i. De ideal som odlas inom lärarutbildningen i musik är nära knutna till artistiska och musikaliska synsätt som kan vara svåra att applicera på verksamhetsfältet och arbetet med elever i skolans musikundervisning. Denna longitudinella studie, som genomförts mellan åren 1988 till 1998, belyser hur lärarutbildningens försök att ansluta till yrkesfältet har lyckats och uppmärksammar också en del av de problem som kan förekomma i grundskolans musikundervisning. Med uppgifter från en delstudie 1992 påpekar Bladh att lärarutbildningen i musik till en början tycks ha en positiv påverkan på benägenheten att vilja bli musiklejare, men med begränsad verkningssgrad över tid. Lärarutbildningen i musik förefaller sakna resistens mot yrkesverklighetens negativa påverkan, som han uttrycker det. Övergången från musikhögskolestudierna till det musikpedagogiska yrkeslivet visar på stora svårigheter och är kantad med personliga besvikelser. Till dessa faktorer hör skolmiljöns tuffa villkor med ansvar för stora elevgrupper och inte sällan en ambulerande tillvaro, där mycket tid och energi måste avsättas till för- och efterarbete, resor och redskapstransporter och dylikt. En tredjedel av de intervjuade musiklejarna i Bladhs undersökning 1992 anger ”verklig-hetschocken” som orsak till att de inte ville arbeta som musiklejare på heltid när frågan ställdes. Vid samma undersökning 1998 har viljan att undervisa i musik på heltid minskat till knappt en femtedel av de tillfrågade (18 %). Då

visar det sig också att de övriga inte längre är klasslärare i musik utan istället tjänstgör inom den frivilliga musikundervisningen, musiklinje vid folkhögskolor, gymnasieskolans estetiska program eller vid musik- och lärarhögskolor. Studien belyser alltså att en flykt från arbetet som musiklejare tenderar att finnas i grundskolan idag. Som förklaring anger Bladh också att det under de senaste årtiondena skett en utvidgad arbetsmarknad inom musikområdet och att den musikaliska kompetensen som en musiklejare numera besitter, ger möjlighet att försörja sig på detta intresse utanför det pedagogiska området. Bladhs undersökning är dock begränsad till de (36) studenter som är kvar av dem som genomgick sin utbildning 1988–1992. Flera förändringar för att anpassa utbildningarna till yrkeslivets krav har skett sedan dess. I en alumnistudie vid musikhögskolan i Malmö (in press) visar det sig att de studenter som lämnat denna utbildning under de fem senaste åren också arbetar inom de utbildningar de har utbildning för. Så långt har flykten från yrket inte drabbat dessa.

Vidare tycker musiklejarna i Bladhs undersökning att arbetet är tungt och bullrigt samt att man hela tiden måste tömma ut krafterna och ständigt förnya sin pedagogiska och musikaliska repertoar. Stephan Bladh pekar också på betydande svårigheter i grundskolans musikundervisning. Bland annat nämner han att musiklejaryrket ger betydande problem för rösten som redskap i undervisningen. Röststressen är stor bland de intervjuade musiklejarna, där kvinnor har större bekymmer med rösten än män. Särskilt talrösten och pendlingen mellan tal och sång är påfrestande, liksom en ogynnsam ljudande och bullrig arbetsmiljö. Bladh menar sammanfattningsvis att musiklejares ”livsvärld” i den obligatoriska skolan tycks vara komplicerad. Ofta finns det bara en musiklejare på skolan eller skolorna som läraren ambulerar mellan. Många elever – upp till 400 eller fler per vecka – att undervisa och betygssätta, musikämnets låga ställning i den kollegiala diskursen, lokaldispositioner, schema och resurstilldelning är också orsaker. Den meningsskapande kulturen för en musiklejare i grundskolan är ofta kopplad till framträdanden inför publik, alltifrån traditionella luciatåg och ”hela skolan sjunger-projekt” till framträdanden med skolkör/ensembler, musicalprojekt och andra evenemang. Kombinationen full tjänst och en stor andel utåtriktad verksamhet är emellertid inte hållbar på sikt, då risken för utbrändhet är uppenbar.

I utvärderingarna 1992 och 2003 talar många musiklejare om den svåra arbetssituationen. Musiklejarna nämner bland annat att undervisningen i musik innebär omfattande förberedelser, att det åtgår mycket tid och arbete till arrangemang utanför undervisningen vid avslutningar, luciaspel, musikaler etc., samt att producera eget undervisningsmaterial för olika intresseinriktningar.

Förändringar i den högre utbildningen som kan påverka musikämnet

Högre musikutbildning finns inte längre endast vid musikhögskolorna och detta kan på sikt inverka på hur undervisning musik kommer att bedrivas eftersom andelen högskoleexamina där musik ingår beräknas öka. I vilken utsträckning som de nya utbildningarna kommer att förse ungdomsskolan med nya lärare återstår att se. Men samtidigt förändrar också musikhögskolorna sitt utbildningsutbud. Exempel på nämnda förändringar är att på institutionen för matematik och fysik vid Mälardalens högskola finns vid sidan av utbildning och forskning inom ämnena ”flygteknik”, ”fysik”, ”matematik” och ”tillämpad matematik” också kurser i ”kammarmusik” upp till 60 poäng. I Uppsala finns liknande möjligheter. Där kan studenter läsa upp till 40 poäng kammarmusik på instrumentet eller sång om de har läst minst 20 poäng i något akademiskt ämne. På Högskolan i Dalarna finns kurser i musikproduktion inom ämnesområdet ”Ljud-, musik- och bildproduktion”. Även vid Kungl. Tekniska högskolan, Blekinge Tekniska högskola, Växjö universitet och Linköpings universitet finns musikproduktionskurser. Dramatiska Institutet har olika producentutbildningar men ingen med musikinriktning. På Kungl. Musikhögskolan i Stockholm finns sedan 2001 ett utbildningsprogram, ”Musik- och medieteknik med pedagogisk specialisering”, som syftar till att utbilda pedagoger med hög kompetens inom såväl musik som teknik och media. Även vid musikhögskolan i Piteå finns flera längre utbildningar som traditionellt inte finns vid en musikhögskola. Dessa är utbildning till exempelvis danslärare, journalist, ljudingenjör och upplevelseproducent. Även vid Södertörns högskola finns journalistutbildning. Där finns också en ny lärarutbildning med bland annat specialiseringen medier, lärande och gestaltning. Vad som är utmärkande för lärarutbildningen vid Södertörns högskola är att den har en interkulturell profil. Konkret innebär den interkulturella profilen att interkulturalitet genomsyrar hela utbildningen och att verksamhetsförlagd utbildning sker i förorternas mångkulturella klasser. Särskilda kurser eller moment om mångkulturella frågor och interkulturell didaktik är obligatoriska för alla studenter. Vid Södertörns högskola har också högre utbildning i musik diskuterats (Gullö 2001, 2003). Samtliga av dessa exempel pekar mot en brokigare bakgrund för lärare i musik i framtiden, vilket kan få konsekvenser för den praktiska inriktningen av musikundervisningen i grundskolans senare årskurser, som vår undersökning visat.

Skolans musikundervisning

I en studie med utgångspunkt i material hämtat från nationella utvärderingen 1989 och 1992 har Ralf Sandberg beskrivit hur musikundervisningen i grund-

skolan gestalter sig och under vilka villkor den genomförs. Studien beskriver musikundervisningen i skolan som en upplevelsebaserad verksamhet som i hög grad handlar om aktiviteter och samspel mellan elever och lärare kring ett estetiskt och musikaliskt meningsbärande innehåll. Musikaliska aktiviteter under musiklektionen utgår ofta från erfarenheter, intryck och upplevelser av praktiskt musicerande, lyssnande och kreativt skapande. Lärarens förhållningssätt i undervisningen färgas av en lyhördhet för elevernas uppfattning, känsloläge och motivation för de musikaliska aktiviteterna. En annan iakttagelse är att läraren är lika aktiv som eleverna i undervisningssammanhanget. Läraren driver undervisningen genom att vara medagerande i de musikaliska övningarna, spelar eller sjunger själv eller leder musiklyssningen och samtal kring musiken. (Sandberg & Ljung 1990; Sandberg 1996)

Aktiviteterna på musiklektionen är oftast kollektiva och baseras på gemensam sång eller spel på instrument tillsammans i grupper. För att eleverna skall lära sig det musikaliska stoffet måste de alltså erfa musiken på ett eller annat sätt. Det kan komma till uttryck genom att eleverna sjunger eller spelar, dansar eller rör sig till musik, lyssnar på eller samtalar om och reflekterar över musik. Detta bör enligt lärarnas uppfattning vara förenat med musikupplevelse och social gemenskap. Den musikundervisning som verkar vara mest uppskattad bland ungdomar i skolan är ett praktiskt musikutövande som är ”på riktigt”, som i sitt innehåll liknar den musik som finns i musiklivet utanför skolan. Det innebär inte bara en musikundervisning som baseras på populärmusik, rock och pop, utan kanske i ännu högre grad på lärarens och elevernas eget engagemang och musicerande – oavsett vilken musikgenre eller musikstil det gäller. Meningsfullheten verkar ligga i att det finns en koppling mellan skolans musikundervisning och den musikvärld som ungdomarna upplever utanför skolan, men också att undervisningen kan erbjuda något annat, som är bortom den egna erfarenheten (jfr. Ziehe 1993). Det kan vara klassisk musik, historiska perspektiv, eget musikskapande eller sång och instrumentalspel etc. Musiklärare i skolans högre stadier ägnar mycket tid åt att hålla sig à jour med vad som händer i ungdomsmusiken och lägger stor möda på att producera aktuella musikaliska underlag för sin undervisning. En del av musikverksamheten i skolan offentliggörs också genom uppspelningar, avslutningar och luciaspel. Förberedelser för dessa kan enligt vissa lärare uppta en stor del av läsårets musiklektioner. Dessa projekt verkar vara de som skapar långsiktighet i planeringen av musikundervisningen, medan vanliga lektionsaktiviteter inte sällan får en kortsiktig och tillfällig karaktär. Musikundervisningen utgörs istället enligt lärarens beskrivningar av en serie mer eller mindre planerade musikaliska aktiviteter med en grundintention av lust och engagemang i stundens utövande.

Musikämnetns struktur är heller inte särskilt välartikulerad i den meningen att ämnet går att bryta ner i små beståndsdelar, som hör samman på ett logiskt sätt och kan kedjas ihop i förutbestämda studiegångar. Det är heller inte brukligt att använda läromedel med fastlagda arbetsmoment eller repertoarinnehåll. Ämneslärare i musik styrs mindre av läroplanen än exempelvis klasslärare. Musiklärare påverkas inte direkt av läroplanen utan väljer undervisningsinnehåll och arbetsmetoder utifrån sin egen musikaliska fatabur. Forskningsresultaten visar också att lärares förberedelser inför undervisningen i musik verkar vara långt mer komplexa och väsentliga för den professionella praktiken än läroplan och kursplan. Läroplanen ses som en av många faktorer som påverkar målen, innehållet och arbetsresultaten i musikundervisningen. För att förbereda lektioner kan många lärare istället vara engagerade i reflektiv konversation med sig själv och andra om en mångfald av aspekter, inklusive ämneskunskaper, resurser, material, undervisningsmål, undervisningsstrategier och utvärderingsmetoder och inte minst elevernas förväntningar och egna önskemål. Undervisningssituationen i musik tycks präglas av trängsel mellan *sociala mål*, *upplevelsemål*, *aktivitetsmål* och *inlärningsmål*. Dessa mål utesluter naturligtvis inte varandra utan samverkar i en väv av ambitioner. De övergripande målen för musikämnet i läroplanen framstår för lärarna som öppna och möjliga att tolka inom vida ideologiska ramar. Tidigare forskning visar också att ju mer allmänt och abstrakt målen uttrycks och ju mer övergripande frågor som ställs kring läroplanens intentioner, desto mer benägen blir lärare att instämma i de officiella målen för skolan. Läroplanen fyller förvisso en ideologisk funktion i skolans arbete, men dess mål för musikämnet utövar en relativt svag styrning. Ämnetns verkliga mål och innehåll utgår istället i hög grad från lärarens egna intressen, kompetens och ideologiska syn. Det är i de specifika urvalen som lärares olika sätt att se på ämnet och deras pedagogiska kommer till uttryck.

Med utgångspunkt i 1992 års utvärderingsmaterial delar Sandberg in lärares ämnessyn och pedagogiska intentioner i *Personlig och social utveckling*, *Bestående värden och ideal*, *Musikaliska kunskaper och färdigheter* och *Musikalisk kommunikation och upplevelse*. Var och en av dessa musikpedagogiska inriktningar lägger olika accenter på mål, innehåll och arbetsformer i undervisningen. I 2003 års utvärdering har vi sett en tendens till att kategorierna *Bestående värden och ideal* samt *Musikalisk kommunikation och upplevelse* har färre anhängare än 1992 års material. Däremot har *Personlig och social utveckling* fått en mer framskjuten position i lärarnas prioritering av mål och inriktning på musikundervisningen i 2003 års utvärdering. Detta kan vara exempel på den förskjutning i riktning mot en mer individualiserad omvärld, som också belyses i annan forskning.

I tidigare utvärdering har vi sett att de planeringsunderlag som används, ofta är egenproducerade efter elevernas önskemål och intressen. Dessa har en större betydelse än läroplaner eller den lokala arbetsplanen, som tycks ha en undanskymd plats både 1992 och 2003. Vi kan också konstatera att de på många håll givits en utformning som inte innebär att målen tolkats och konkretiserats, utan att de istället mer eller mindre övertagits i sin nationella form. Detta kan förklara varför de har relativt liten styreffekt på undervisningen och öppna för en situation där läraren är sin egen läroplan i ämnet musik.

Elevernas intresse för musik är mycket stort enligt undersökningen, både 1992 och 2003. De flesta elever uppskattar också skolans musikundervisning och tycker att det är ett viktigt inslag i skolans arbete. Flertalet elever ansåg också att de kunde utveckla mer kunskaper i musik i skolan i materialet från 1992. Vi finner liknande mönster i elevernas svar 2003 om än en något mer komplicerad bild. Tvärtemot tidigare uppfattningar föreligger det alltså inte någon direkt konflikt mellan vad lärare vill genomföra och det elever önskar att musikundervisningen ska innehålla. Motsättningen ligger snarare i vad lärare och elever vill genomföra tillsammans och de snäva ramar som råder för musikämnet i skolan. Musiklärarna i grundskolans högre årskurser är dessutom mycket välutbildade och hade hög musikalisk kompetens – hela 87 procent var behöriga vid 1992 års utvärdering och 85 procent 2003. Det råder dock stor frustration bland lärarna på grund av stor arbetsbelastning, stora grupper i musikundervisning (helklass), lång förberedelsestid och framför allt för litet utrymme i skolans timplan, i synnerhet om de ambitiösa målen i den nationella kursplanen ska nås.

Några aspekter från 1992 är vidare att musikämnet inte direkt företräds i den lokala arbetsplanen eller i det gemensamma arbetet på skolenheten, att resurstilldelningen är dålig för musiken och att musikämnet har låg status bland kollegor och sällan berörs vid diskussionerna i lärarlagsarbetet. Liten tid till förfogande gör att undervisningen standardiseras, klassens storlek tvingar fram vissa arbetsformer och arbetssätt, brist på tid gör det svårt att genomföra mer avancerade övningar i klassen, lokalens utformning kan omöjliggöra vissa moment liksom bristande tillgång på instrument och utrustning för olika musikaktiviteter. Ibland kan det vara svårt att anpassa undervisningen till olika förutsättningar och förkunskaper i klassen eller svårigheter att organisera kreativa och musikskapande moment i undervisningen. Det tycks vara samma mönster i 2003 års utvärdering som i utvärderingen 1992. Skillnaden är att ett nytt decentraliserat målsystem har införts med ett ökat lokalt ansvarstagande för hur undervisningens mål ska gestaltas med hjälp av organisation, innehåll och metoder, men också mindre av reglering av detta från en styrande läroplan. Detta

skapar olika strategier för att organisera musikundervisningen i skolan utifrån olika lokala förutsättningar.

Ralf Sandberg (1996) behandlar i sin studie hur olika ramfaktorer påverkar undervisningen i musik. Olika ramfaktorer kan delas in i tre kategorier: (1) ett *målsystem* som sammanhänger med ideologiska faktorer som läroplanens mål, innehållsangivelser och pedagogiska anvisningar, vilka kan klassificeras som ett antal styrande faktorer; (2) ett *ramsysteem* som kan förknippas med organisatoriska och administrativa faktorer, vilka på olika sätt verkar begränsande för undervisningen, som exempelvis skolstorlek, skolform, klasstorlek, skolans timplan etc. samt; (3) ett *regelsystem* som utgörs av en rad restriktioner i form av skollag, juridiska regler och förordningar kring skolans arbete, arbetsavtal och lärarens undervisningsskyldighet, statsbidragsbestämmelser, vilka alla reglerar arbetet i skolan. (Jfr. Lundgren 1979) Tiden till förfogande för ämnet enligt skolans timplan är ett exempel på en begränsande faktor som kan vara avgörande för hur undervisningen organiseras, vilka mål som är möjliga att nå inom ramen för det tidsutrymme som medges, vad man hinner med att genomföra och vilket innehåll som måste prioriteras samt vilka arbetsformer och arbetsmetoder som tillämpas. Om vi tillämpar Sandbergs modell på resultaten från 2003 kan vi se att de ramfaktorer som verkar påverka verksamheten mest är de organisatoriska och administrativa. Målsystemet har inte samma styrfunktion, därför att möjligheterna att tolka de nationella målen inte tas till vara. Istället blir lärarens specialisering och personliga kompetens i högre utsträckning utslagsgivande. Regelsystemet påverkar genom den decentralisering av beslutsfattandet som pågått sedan 1990-talets början. Resurstilldelningen och hanteringen av det garanterade timtalet leder till stora skillnader i villkor för musikundervisningen i grundskolans år 9. Med utgångspunkt i analyser av hur dessa ramfaktorer verkar i musikundervisningen har Sandberg diskuterat olika konsekvenser vid införandet av en ny mål- och kriteriestyrd läroplan. Vi reflekterar kring dessa konsekvenser i avsnitt 8.

Börje Stålhammar (1995) har studerat den pedagogiska och musikaliska interaktionen i klassrumssituationer i en försöksverksamhet med samarbete mellan grundskola och musikskola. Han använder sig av tre begrepp för undervisningsformer i sina studier av musikundervisning: 1) *förmedlingspedagogik*, som innebär att läraren överför kunskaper, erfarenheter och värderingar till den tämligen passivt mottagande eleven, 2) *syssetsättningspedagogik*, där eleven erbjuds att både praktiskt och teoretiskt prova ut och försöka själv utifrån de anvisningar som förmedlas av läraren och 3) *laborativ pedagogik* som betecknar de arbetsformer där eleverna är involverade i processen som helhet i samverkan mellan elever och lärare. Båda parter kunskaper och erfarenheter tillförs pro-

cessen där läraren har en handledande roll. Dessa tre undervisningsformer är ganska självklara, men Stålhammar ställer frågan varför dessa undervisningsprinciper vanligen blir så urvattnade i den institutionella undervisningsvärlden – varför mötet mellan lärare och elever ofta uteblir.

I sina studier belyser Stålhammar hur grundskolans musikundervisning pendlar mellan traditionella och alternativpedagogiska strömningar. Å ena sidan vill skolan undervisa om 'den goda musiken', å andra sidan strävar den efter att utgå från elevernas kreativitet och egna musikpreferenser. Musikämnet ska erbjuda en positiv och avspänd miljö för gemensamt musicerande och upplevelser medan schema, lokaler, gruppstorlek, betyg och tidsindelning etc. begränsar och ofta kan motverka detta. Dessa resultat sammanfaller delvis med Sandbergs ovan och bekräftas av resultaten från vår undersökning 2003.

Tomas Saar (1999) har studerat unga musikers lärande och ger i sin studie en bild av hur musikerna erfar sitt lärande. Med musiker menar han musikelever i olika åldrar som håller på och lär sig att spela i olika sammanhang, i musikskolan, i klassundervisningen, i rockgruppen, i kyrkan, i hemmet. Han är alltså intresserad av hur musikerna erfar de olika musikaliska sammanhangen, således ett fenomenologiskt perspektiv. Han finner då en distinktion mellan *lärande* och *spelande*. Att lära sig spela, och där involverar han också att lära sig sjunga, kan förstås som en initialhandling i en process som leder fram till musicerande. Vidare studerar Saar det situationsrelaterade musikaliska lärandet, alltså det lärande som sker i ett socialt och kulturellt sammanhang. Detta, menar han, är inte mätbart, inte heller en definierad eller fixerad förmåga hos individen, utan en kontinuerlig interaktion i en situation med de objekt, symboler och personer som där ingår. Saar talar om musikalisk utveckling i sex avseenden: (1) som ett lärlingskap, genom ett stegvis inträde i olika musikmiljöer, (2) genom att de musikaliska redskapen förändras, (3) genom dialog kring musikaliska signaler, (4) genom variation i roller, (5) genom att jämföra sätt i olika miljöer att spela och interagera med musik och (6) utveckling genom att skapa former för kollektivt provande av nya situationer. Saar pekar här både på gruppundervisningssituationens sociala karaktär och de medverkande musikerna i lärandesituationen, hur dessa kan påverka denna, inte som en anpassning till situationens förutsättningar eller till socialisation in i färdiga mönster utan hur musikerna aktivt medverkar till att skapa förändringar i sin musikaliska miljö.

Sture Brändström (1999) har givit några aspekter på musikaliskt lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Han framhåller att det interaktiva momentet ständigt är närvarande, lärandet sker i ett samspel med omgivningen, lärandet är situerat och de inre drivkrafterna eller den inre motivationen betraktas som bärande vid allt lärande. Här hänvisar han till psykologen Jerome Bruners

syn på lärande som närmast instinktiv och som drivs av individens nyfikenhet. Bruner talar om lärandet som strävan att uppnå kompetens och om vikten av att ha goda förebilder. Man lär sig alltid i ett socialt sammanhang och i samspel med omgivningen. Bland internationellt ledande pedagoger talar man, menar Brändström, i termer av kontextuellt, situerat och kulturellt lärande. I det sammanhanget har många forskare den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij som teoretisk utgångspunkt. Med inspiration av det socio-kulturella perspektivet definierar Brändström musikaliskt lärande på följande sätt: ”Musikaliskt lärande utvecklas genom att delta i musikaliska praktiker och ’den goda’ musikundervisningen inkluderar spel, sång, skapande m.m. – aktiviteter som alla har lyssnande som fokus och gemensamt drag.” Han menar att det alltid finns ett innehåll i lärandet och i likhet med andra kunskapsområden är lärandet av social natur.

I några studier om musikalisk socialisation har Anna-Karin Gullberg (1999, 2002) studerat lärande i rockmusik inom och utom institutionerna. Syftet i en studie var att undersöka hur musiker med formell (skolensemble) musikutbildning skiljer sig från musiker med endast informellt lärande i bagaget (rockgruppen). Olika strategier i det musikaliska lärandet identifierades som skiljer åt sig beroende de tidigare musikaliska influenserna, formell musikalisk träning och musikaliska preferenser och påverkar vilken genre som favoriseras och i sättet att framföra musik. Gullberg menar att framtida musiklärare måste ha en beredskap för att möta elever med en mångfald av olika musikaliska upplevelser och förväntningar. Det är nödvändigt för en musiklärare att vara öppen och ha förståelse för det musikaliskt mångkulturella samhället samt att lära sig att hantera och samverka med många olika lärandesituationer. Detta överensstämmer med resultaten i utvärderingen där lärare beskriver mötet med elever med olika intressen, behov och förväntningar. Likaså att elever och lärare måste finna alternativa lärandestrategier i undervisning. Utvärderingen vittnar också om att mycket av elevernas kunnande i musik härrör från vad de lärt sig på egen hand utanför skolan.

Ytterligare en studie av musikaliskt lärande har genomförts av Cecilia Ferm (2004). Syftet är att ur ett lärarperspektiv beskriva och analysera och därmed försöka förstå musikdidaktisk interaktion mellan lärare och elever i grundskolans musikundervisning för barn i åldern 10–12 år. Studien fokuserar lärarnas tankar, handlingar och reflektioner och söker faktorer som är betydelsefulla för att kunna erbjuda eleverna musikaliska upplevelser. Studie är inspirerad av en fenomenologisk ansats vilket innebär en inriktning på hur lärare erfar interaktionen med sina elever. Studien sammanfattas i några teman som framtonar *intersubjektivt meningsskapande, ansvarsfördelning* och *öppenhet och medveten-*

bet. Ett villkor för att musikdidaktisk interaktion ska komma till stånd är att läraren kommer elevernas livsvärld så nära som möjligt. En annan aspekt är att lärarnas eget förhållande till musik är viktigt. Ansvarsfördelning är likaså en viktig framtoning i interaktionen. Studien visar till exempel att lärare har det yttersta ansvaret även när aktiviteter kan ses som elevaktiva och elevstyrda. Det är läraren som formar möjligheterna för elevernas initiativ. Interaktionen kan ses som 'en dans' där det gäller för läraren att veta när stegen ska tas framåt eller bakåt i samspel med de elever han eller hon dansar med. För att vara flexibel i interaktionen krävs vidare öppenhet och medvetenhet. Läraren måste vara öppen för elevernas lust och olika språkbruk, såväl kroppsliga som musikaliska. Medvetenhet i den didaktiska interaktionen kan riktas mot läraren själv, eleverna och musiken samt alla kopplingar där emellan. Det kan röra sig om medvetenheten om lärarrollen, innehållet i undervisningen, läroplanen eller den medvetenhet som riktas mot eleverna som individer. Studien reflekterar över en rad pedagogiska implikationer utifrån sin studie. Vad det gäller grundskolans musikundervisning är en viktig fråga hur vi kan hjälpa eleverna (i denna studie 10–12 år) att använda och kommunicera den musikaliska kunskap de införlivat när vi möter dem i musikdidaktiska interaktion. Här är det av vikt att eleverna blir bekräftade i att använda sina egna ord och tankar samt sitt musicerande för att få möjligheter att skapa mening. Författaren riktar sig slutligen till lärarutbildningen och menar att en didaktisk helhet måste beaktas för att blivande lärare ska hitta sin identitet som just lärare i musik i förhållande till de elever och den undervisningskontext som väntar.

Göran Folkestad (1996) har studerat kreativt musikskapande med hjälp av datorer i verksamhet med ungdomar i skolan. Folkestads projekt innebär ett långt utvecklingsarbete och beskriver förutsättningarna för kreativt musikskapande i den utveckling av musikmedier och datorer i med musikprogram som skett de senaste decennierna. Likaså beskrivs olika vägar till kreativt musikskapande inom ramen för skolans verksamhet samt själva skapandeprocessens olika kvalitativa arbetsmetoder. I studien diskuteras musikskapande verksamhet i ljuset av begreppet kunskap i handling, där den musikaliska situationen och de erfarenheter och upplevelser denna ger har betydelse för den skapande processen. Olika sätt att skapa musik resulterar i olika upplevelser av musik som formas av musiken i sig själv eller det musikaliska sammanhanget. Studien har betydelse för att peka på möjligheterna att utnyttja skapande verksamhet och datorer i musikundervisning inom skolans ram.

Lena Westerlund (2001) har studerat musikskapande med hjälp av datorer. Syftet var att synliggöra och vinna insikt i den musikaliska kompositionsprocessen. En aspekt var att ta reda på hur män och kvinnor komponerade med

datorer och musikteknologi som redskap samt hur de talade om sina kompositioner. Studien berörde fem musikstudenter inom folkhögskola, och fem lärare i musikteori vid musikhögskolan. Resultaten pekar på tre sätt att samtal som har betydelse för kompositionsarbetet som rörde tidigare kunskaper, kreativitet och genuskunskaper. En iakttagelse var att givna uppgifter i många fall öppnade för större kreativitet i musikskapandet än friare uppgifter. Det fanns också könsskillnader i att kvinnor visade mindre av självförtroende och var mer kritiska om sina kompositioner än männen. Kvinnorna följde även instruktionerna mer omsorgsfullt. Studien diskuterade också kring introduktionen av den nya tekniken i musikpedagogiken och att detta kunnande är viktigt för framtida musiklärare. Även denna studie är relevant att relatera till resultaten i utvärderingen i avseende på att det finns vissa skillnader mellan flickor och pojkar vad det gäller att ta itu med givna uppgifter i skolan, att fullfölja skapandearbetet och att arbeta med noggrannhet. Insikter i musikaliska skapandeprocesser och erfarenheter av den nya tekniken är värdefull för musiklärare bekräftas också i utvärderingen. (Se även Nilsson 2002)

Enligt utvärderingen 1992 och 2003 kan musikskapande vara ett moment som enligt lärarnas beskrivningar kan se ut på många olika sätt, såväl med instrument, sång, rörelser och användning av datorer. Musikskapande tycks ändå vara något som är relativt svårdefinierbart både i läroplanstexten och i lärares försök att ta ställning till de konkreta formerna av skapande i musikundervisningen. Osäkerheten verkar vara större i samband med de musikskapande delarna i läroplanen än till de mer reproducerande momenten. Det är naturligtvis en definitionsfråga. 1992 angav lärarna att bristen på skapande aktiviteter kunde relateras till brister i den egna kompetensen. Den faktorn nämns inte 2003. Kreativa processer i musik kan ingå som en integrerad del i ett återskapande musicerande. Att arbeta i mindre grupper ses dock som en förutsättning för att musikskapande ska kunna genomföras. Likaså kräver enligt lärarna den skapande verksamheten både instrument, datorer och lokalutrymme samt koncentration i avskildhet för bästa möjliga resultat. Framför allt anges bristen på datorer som hämmande. Vissa lärare har till exempel helt uteslutit musikskapande i sin undervisning därför att dessa förutsättningar inte varit uppfyllda.

Elevers syn på skolans musikundervisning visavi musiken på fritiden

Hur är det då med elevernas syn på musikundervisningen i grundskolan? Claes Eriksson (2002) har intervjuat ett antal ungdomar om deras uppfattning om musikaliskt lärande. Två diskurser identifieras i ungdomarnas samtal. Det ena är *skolämnet musik* och det andra är *musik*. I samtalen om skolämnet musik uppfattas musiken av ungdomarna som ett objekt med hjälp av vilket en situa-

tion skapas där alla de handlingsmönster och rutiner ingår som normalt förknippas med verksamheter i skolan – en slags uppgiftskultur. Vissa av ungdomarna ondgör sig över detta förhållande medan andra har en större bredvillighet att acceptera det, och istället lägger de kraft på att manövrera inom systemet genom att följa dess regelverk. Skolans musikundervisning eller ungdomars förhållningssätt till musik kan, enligt Eriksson, ta formen av *guidad visning*. Undervisningen fungerar där som en slags presentatör av skilda musikformer mellan vilka eleverna sedan kan välja. Detta kan resultera i att musikundervisningen inte uppfattas som musik utan som ett skolämne, med följd att betygen blir den enda motivationsfaktorn. En annan form är *shopping*, som Eriksson använder som metafor för att beskriva hur ungdomar tillägnar sig musikaliska preferenser, ett bekymmerslöst spankulerande mellan de ”musikaliska skyltfönstrena”.

Ungdomar utnyttjar till exempel musikindustrin i syfte att skapa en individualiserad smak i valet mellan olika stilar och genrer. Det finns dock en viss frustration över de oändliga valmöjligheterna, en ”valfrihetens tyranneri”. En tredje form kallar Eriksson för *förströdd tillägnelse*, vilket kan förknippas med ett omedvetet lärande i situationer där avsikten primärt inte är att lära sig. Sångtexter och melodier nöts in genom passivt lyssnande, instrumentala passager analyseras genom upprepat ofokuserat lyssnande utan reflektion eller analys, förtrogenhet med hur man kopplar upp en PA-anläggning utvecklas genom upprepad användning, etc., ett problemområde som både kan ses som en metod och en antimetod i skolans musikundervisning.

Diskursen *musik* är för ungdomarna ett mer levande begrepp. Den består av aktiviteterna musiklyssning och musicerande och kan sägas vara verksam såväl vid hantering av emotionella tillstånd som vid konstruktion av personlig identitet. I samtalet kring musikaliskt lärande förekommer begrepp som självkänedom, livskvalitet, självförverkligande och identitet. Upplevelse av framgång samt en miljö att verka i är betydelsefulla faktorer för att bibehålla intresse och motivation, särskilt i de musikaliska sammanhang de befinner sig i.

Hur stämmer detta med erfarenheterna från vår utvärdering? Praktiskt musicerande och lyssnande är dominerande aktiviteter, men i en sådan styrd form som kallas *guidad visning*. Den kan eleverna ha kontroll över. Vad de däremot egentligen lärt sig, vet de kanske inte alltid. Det kan möjligen bero på mekanismerna i det förströdda tillägnet. När de säger att de kan har de lärt sig utanför skolan, behöver detta inte vara sant i absolut mening. Det kan också vara ett resultat av lärandet i skolan.

Stålhammar har i några senare studier (2000, 2004) intervjuat svenska och engelska ungdomar om musikundervisningen i skolan och den musik den lyss-

nar på eller utövar på sin fritid. Undersökningen visar att ungdomar idag har en både känslomässig, intellektuell och pragmatisk koppling till musik. Musiken framställs som en del av den egna identiteten. De uttrycker en skillnad mellan å ena sidan skolans och vuxenvärldens värderingar av musikalisk erfarenhet och kunskap och å andra sidan ungdomarnas egna känslor och sociala gemenskap i samband med musik. Resultaten visar att det finns en skillnad mellan de bägge ländernas ungdomar beträffande vilken musikalisk kunskap som värderas högst. De svenska ungdomarna värderar de kunskaper som erhålles utanför skolan via medier högre än den kunskap som förmedlas i skolan. De engelska ungdomarna har den föreställningen att skolan förmedlar den viktigaste musikaliska kunskapen. Ligger skillnaden i hur skolans betydelse uppfattas allmänt i samhället i de båda länderna eller är det ungdomarnas uppfattning om innehållet skolans verksamhet som skiljer sig åt? Att eleverna säger sig ha lärt det de kan utanför skolan, kan också tolkas i belysning av denna prioritering.

Johanna Ray (2004) har i ett avhandlingsarbete intresserat sig för förekomsten av starka musikupplevelser inom högstadiets musikundervisning i Svenskfinland och problematiserar därmed högstadiets musikundervisning som en arena för starka musikupplevelser. Materialet omfattar texter skrivna av elever i årskurs nio, intervjuer med musiklärare verksamma i årskurserna sju till nio, samt nationella och lokala läroplaner i musik insamlat under tiden 1993–1999. Ur materialet har beskrivningar av musikaliska upplevelser valts ut som handlar om sådana som *berör*, som lämnar påtagliga avtryck och som på ett avgörande sätt kan komma att påverka individens fortsatta musikumgänge. Analyser har skett både av de skolrelaterade och de fritidsrelaterade musikupplevelsebeskrivningarna. Centrala frågor i studien är: "Vad innebär stark musikupplevelse för elever och musiklärare i grundskolans högre årskurser?" och "Vilket är utrymmet för dylika erfarenheter inom skolans musikundervisning?" Tidigare forskning pekar på att starka musikupplevelser mera sällan rapporteras ha ägt rum i formella lärosituationer, och företrädare för forskningsområden som musikpsykologi och musikpedagogik har gjort gällande att sådana erfarenheter skulle förtjäna större pedagogisk uppmärksamhet. Den samlade resultatbilden visar att starka musikupplevelser kan förekomma i skolsammanhang, men att det finns många faktorer som kan försvåra eller t.o.m. förhindra detta. Även om samtliga personer i den intervjuade lärargruppen visar en i grunden positiv hållning till tematiken och i många fall också ger belysande exempel på situationer då deras elever uppenbarligen reagerat starkt, framgår det tydligt att starka musikupplevelser inte har någon "självskriven" plats på den musikpedagogiska arenan. Detta trots att starka musikupplevelser utgör betydelsefulla inslag i lärarnas egna musikaliska erfarenhetsdepåer. Utfallet av

elevtextanalysen talar vidare sitt tydliga språk: drygt 98 % av beskrivningarna gällde musikumgänge i fritidskontext. Vidare såg många lärare specifika möjligheter till upplevelse i situationer utanför det didaktiska rummet.

Rays studie bidrar till att lyfta fram starka musikupplevelser på agendan samt tydliggör behovet av fortsatt forskning med syfte att göra skolans musikundervisning till en bättre arena för starka musikupplevelser. Skolans musikundervisning kan mot denna bakgrund ses som ett möte mellan en skolkultur och en mer fritidsorienterad ungdomskultur som ibland kan stå i motsättning med varandra. Undersökningen är synnerligen relevant för att jämföra med resultaten i vår utvärdering, främst i den diskussionen vi för kring skolans som musikalisk socialisationsmiljö visavi elevernas musikaktiviteter och musikvärld utanför skolan i kapitel 8.

Viktiga frågor att belysa är hur skolans musikundervisning utnyttjar ungdomarnas egna musikaliska kunskaper och erfarenheter och hur mycket av musikundervisningen och dess innehåll angår dagens barn och ungdomar. Vilken bäring har skolans musikundervisning på den egna musikaliska världen utanför skolan? Några av dessa frågor har vi försökt att ge en bild av i utvärderingen 2003.

Pedagogikhistoriska studier inom musikområdet

Musikundervisningens historia i Sverige har belysts i en rad studier med inriktning på undervisning i den allmänna skolan och lärarutbildningen. Lennart Reimers (1983, 1989, 2001, 2003) har beskrivit musikundervisningens och musikutbildningens historia i Sverige. Genom att avtäcka hur olika musikpedagogiska praktiker har formats och utvecklats under olika historiska perioder har Reimers identifierat skilda legitimiteter för musikundervisningen i skola och utbildning. Dessa sträcker sig från olika klassiska ideal och religiösa funktioner i musikundervisningen, över konservatorietraditionen och läroverkens estetiserande musikundervisning, borgerlighetens syn på barnet och skapandet av den moderna barnvisan till dagens förändrade musikundervisning under påverkan av medie- och informationstekniken. Svensk musikundervisning har tidigare haft olika internationella influenser främst från kontinentala kulturer och på senare tid mest från anglo-amerikanska kulturområden. De musikpedagogiska traditioner som Reimers beskriver återfinns såväl i sångböcker och läromedel för musikundervisningen som hos de verksamma lärarna vilka är bärare av olika musiksyn, ideal och traditioner med viss historisk förankring. Poängen är att musikutbildningen och skolans musikundervisning är infogad i ett historiskt, samhälleligt och kulturellt sammanhang.

Jonas Gustavsson har i ett kultursociologiskt perspektiv enligt Pierre Bourdieu kartlagt framväxten av det musikpedagogiska fältet i Sverige mellan 1900–1965. Detta har skett genom studier av framträdande personer och institutioner som givit röst i det offentliga samtalet om skola och musikundervisning under denna period. Olika politiska, sociala och kulturella faktorer har spelat in i striden om de värden och normer som konstituerar den musikpedagogiska praktiken. Gustavsson urskiljer några musikpedagogiska idealtyper som sammanfattar olika positioner i fältet: *Kyrkans tjänare och skolans kantor*, *Kulturens väktare och traditionens apostel*, *Kulturlivets och konstens uppfinnare*, *Barnets förlösare och skolans estradör* samt *Estradör och mikropolitiker*. Gustavsson konstaterar att skolväsendet varit en av de viktigaste formerna inom vilken musikpedagogisk verksamhet har förekommit.

Hur ser det ut idag? Att döma av våra resultat i nationella utvärderingen har Gustavssons två sista idealtyper fortfarande sina företrädare, medan de övriga knappast förekommer. En ny kategori kan möjligen urskiljas i vårt material, och det är *handledaren*, vars uppgift det är att finnas tillhands som understöd-jare av elevernas musicerande, den som sätter organisatoriska ramar och utvärderar, men i övrigt tillåter stor musikalisk frihet innanför ramarna. De framträdande personerna har haft och har fortfarande en röst i både den musikpedagogiska delen av fältet och i det offentliga musiklivet. Den historiska bakgrunden ger möjligheter att förstå framväxten av olika skolbildningar inom musikpedagogiken som en växelverkan mellan den högre musikutbildningen och musikundervisningen i olika skolformer. Detta samspel eller denna kluvenhet, om man så vill, återfinns också i den tidigare redovisade forskningen kring lärutbildningen i musik, som belyser en polaritet mellan musikeridentiteten kontra läraridentiteten hos musikläraren.

Det är intressant att det redan för hundra år sedan gjordes betydande insatser för skolmusiken i Sverige. Det offentliga samtalet om skola och utbildning var då synnerligen livaktigt debatt i samband att folkskolan utvecklades. Torhild Winnberg (2004) har skrivit om pionjären Anna Bergström som kring förra sekelskiftet 1900 kraftfullt drev frågan om musikens utrymme i läroplanen, arbetade inom lärutbildning och utvecklade undervisningsmetoder som riktade sig till alla elever i skolan. Likaså fanns inslag av ungdomsmusik, schlager och jazzbetonad musik redan på 1930-talet i Sverige. Birgitta Ryner (2004) har skrivit om de rabalder som Knut Brodin åstadkom då han gick barnen och ungdomarna till mötes genom att använda ”deras musik” i undervisningen. Arbetet skildrar en brytningstid i den musikpedagogiska diskursen. Dessa arbeten tar upp problematik som är lika aktuell idag, diskussionen om musikämnets roll och funktion i skolan, utrymmet i läroplanen, lärarnas arbetsvillkor och anpassningen av musikundervisningen till elevernas föreställningsvärld och

den musikvärld de lever i, aspekter som vi känner igen i utvärderingsmaterialet från 1992 och 2003.

I en serie läroplansteoretiska studier har Ralf Sandberg (1987, 1996, 1997, 2002) skisserat musikämnets roll i skola och läroplaner genom olika tider och hur varierande faktorer har påverkat skolans musikundervisning, dess mål, innehåll och organisation. Ett samspel mellan olika yttre och inre faktorer i skola, samhälle och musikliv påverkar olika föreställningar om musikundervisningen, dess mål, innehåll och arbetsformer som kan sammanfattas i begreppet läroplanskod. Läroplanskoder bildar en röd tråd i den historiska analysväven: *den klassiska, den realistiska, den moraliska, den rationella, den "dolda"* samt *den kommunikativa läroplanskoden*. (jfr. Lundgren 1979, 1983; Ödman 1995).

Läroplanskoderna kan placeras in i ett historiskt perspektiv från de första ansatserna till pedagogiskt tänkande i det antika Grekland omkring 400 f. Kr. och genom 1700-talet som kan räknas som pedagogikens idémässiga genombrott i Europa parallellt med utvecklingen av naturvetenskaperna och industrialismen. Utvecklingen präglades av en formativ period och dominerades av en klassisk och en realistisk läroplanskod som utgick från behovet att reproducera olika kulturbehov i samhället. Under 1800-talet tillkom det obligatoriska skol-systemet genom framväxten av folkskolor där den allmänna skolan blev en länk mellan stat och samhälle och behärskades av fosterländska och religiösa ideal. Jämsides med den klassiska och realistiska koden fick den moraliska läroplanskoden en stark betydelse.

Från 1900-talets första hälft formades utbildningen alltmer som en ekonomisk faktor i samhället vilket innebar att skolan yrkesinriktades på pragmatisk grund och antog mer rationella organisationslösningar. En rationell läroplanskod växte fram i takt med utbildningens utveckling i förhållande till vetenskap, ekonomi och politik. Perioden efter andra världskriget präglades av en tilltagande ekonomisk, social och kulturell expansion i samhället då skola och utbildning centraliserades och enhetliga skolformer utvecklades. Under de tidigare läroplansskeden har musiken haft en relativt framträdande roll i skolans läroplan. Under mer målracionella läroplanstänkande har musikämnet i skolan varit under diskussion. Likaså har tiden efter 1970-talet, som innebar en begynnande ekonomisk stagnation med en tilltagande politisk instabilitet och omorganisation av utbildningssystemet i riktning mot decentralisering, har musikämnet i skolan varit märkbart marginaliserat. Perioden kan karakteriseras av en mer gränsupplöst och osynlig läroplanskod. Denna period förebådar en förändring av skolans roll i ett samhälle på väg in i medie- och informationssamhälle. Med dessa utgångspunkter diskuteras den senare läroplansutvecklingen i kapitel 7.

Utvärderingar inom musikområdet

Det finns inte så många internationella exempel på att man utvärderat ett helt lands musikundervisning. De mest aktuella utöver det svenska kommer från USA och England.

The National Assessment of Educational Progress (NAEP) görs vart tionde år i USA. Senast genomfördes utvärderingen 1997 bland elever i årskurs 8 på ett representativt urval skolor över hela USA. Den omfattade alla ämnen, bland dem the Arts (dans, musik, teater och bild). Dessa ämnen har en gemensam kursplan, som bygger på att eleverna ska utveckla kunskaper och färdigheter inom tre områden: skapande (creating), uppträdande inför publik (performance) och ämneskunnande (responding). I musikutvärderingen motsvaras ämneskunnandet närmast av vad vi skulle kalla musiklyssnande och musik-kunnande.

Elevernas kunskaper i musik utvärderades med hjälp av såväl praktiska som teoretiska prov. Bakgrundsdata insamlades med hjälp av enkäter till elever och lärare. Efter att ha fått låg svarsfrekvens från musik- och bildlärarna på lärarenkäten i samband med utprovningen av frågebatteriet, beslöts att inte låta dessa lärarkategorier besvara någon enkät i huvudstudien, eftersom bortfallet riskerade bli så stort att resultatet inte gick att använda.

Det relativt stora bortfallet på just lärarenkäten i vår musikstudie 2003 (dryga 20 %, störst bland alla lärargrupper) speglar uppenbarligen ett problem som man också brottats med i den amerikanska. Vi kan bara konstatera att det uppenbarligen är förenat med större motvilja bland musiklejare att svara på enkäter än det är bland flertalet andra lärarkategorier oberoende av nationalitet.

Om detta hänger samman med att enkätens icke-konstnärliga framtoning väcker så negativa associationer hos musiklejarna att de inte vill befatta sig med den, eller om det beror på andra faktorer, vill vi låta vara osagt.

Några resultat från den amerikanska utvärderingen med relevans för den svenska:

- Elevernas resultat både på kunskapsprovet (responding) och på de båda övriga proven (att framträda inför en publik respektive att skapa) var starkt relaterat till musikaliska aktiviteter utanför skolans lektioner, som t. ex. att ha spelat i band, sjungit i kör, tagit sång- och eller spellektioner, gått på konserter eller läst böcker om musik. Sambandet var även positivt mellan studenternas resultat på kunskapsprovet och deras resultat på övriga musikprov (skapande och uppträdande). Elevernas rapporterade erfarenhet av vilka musikaliska aktiviteter de mött i skolans musikundervisning var relaterad till deras resultat på de olika delproven. Hade de i undervisningen t.ex. fått sjunga eller spela i hög utsträckning klarade de sig bättre på provet i

”att framträda” eller ”att skapa”. Lyssnandeaktiviteter på lektionerna medförde dock inte sådana effekter. Det fanns vidare inget samband mellan hur många lektioner man haft i musik och resultatet på proven. Det tycks alltså handla mer om innehåll än om tid.

Först kan vi konstatera att i den amerikanska undersökningen precis som i den svenska kommer fram till att de elever som lyckats bäst har skaffat sig sin kunskap utanför skolan. Att tidsfaktorn inte är utslagsgivande utan mera undervisningens innehåll, vad man gjort, är intressant som bakgrund till de samstämmiga önskemålen om mer tid för ämnet från både elever och lärare i vår undersökning 2003. Problemet har diskuterats ovan.

- I den amerikanska undersökningen finns regionala skillnader mellan skolor i alla ämnen, i musik gäller detta dock bara på kunskapsproven. Friskolelever klarar sig bättre än eleverna i kommunala skolor utom vad det gäller provområdet ”att framträda”. Flickor har generellt bättre resultat än pojkar i musik liksom i alla andra skolämnen. Det finns skillnader mellan elever med olika etnisk bakgrund. I huvudsak klarar sig vita elever bäst, men resultaten för övriga grupper varierar beroende på provområde. Det finns vidare ett helt entydigt samband mellan elevernas resultat på musikproven och föräldrarnas utbildningsbakgrund. Samma förhållande gäller för de andra konstnärliga ämnena. Inga skillnader i elevresultat finns som kan kopplas till lärarnas utbildningsbakgrund. I musik finns däremot ett positivt samband mellan klassrummets utrustning och resultaten på musikproven.

I de flesta avseenden tycks dessa resultat ligga i linje med dem som registrerats i vår undersökning trots att målen för undervisningen inte är desamma.

I England presenterade National Foundation for Educational Research år 2000 resultaten av ett treårigt forskningsprojekt med titeln *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Syftet var att undersöka i vilken omfattning undervisning i estetiska ämnen påverkar elevernas skolresultat och att analysera vilka faktorer och processer som är viktiga när det gäller att åstadkomma dessa effekter. Undersökningen gällde elever i motsvarande årskurs 2 på gymnasiet (elfte skolåret) och innehöll såväl enkätdata av olika slag, insamlade från representativa urval av skolor, som fallstudier av fem skolor, vars undervisning i de estetiska ämnena hade gott rykte.

- Av resultaten framgår att estetiska ämnen inte generellt tycks påverka elevernas allmänna studieprestationer. Däremot registrerades ett antal specifika effekter av de olika konstnärliga ämnena i fallstudierna, vilket ledde till slutsatsen att eleverna behöver alla ämnena för att effekten av dem ska bli optimal. Det man lärt i musik är framför allt färdigheter i musik och mu-

sikskapande. Färdighetsinriktningen påminner om våra svenska resultat 2003.

Stora skillnader i utfall finns mellan skolor, vilket hänger samman med variation i lärarnas sätt att tolka målen och välja innehåll, metoder och arbetsformer i sin undervisning. Eftersom undervisning i estetiska ämnen på denna nivå inte är obligatorisk i England och Wales, anger en majoritet av eleverna att de inte berörs av de estetiska ämnena. Endast de mest engagerade eleverna i musik uppger att undervisningen har haft effekt. Ämnet musik uppfattas av andra som elitistiskt. Målsättningen att konsten ska vara tillgänglig för alla...

- stämmer inte överens med undersökningens resultat, utom på några få skolor. Det är också ett litet antal skolor som visar goda resultat i alla de konstnärliga ämnena. Musik är i denna undersökning det av de estetiska ämnena som har sämst status, är mest sårbart och endast väljs av en liten grupp elever.

Detta stämmer dåligt med de resultat som vi kan konstatera i vår undersökning 2003. Musiken har hög status bland de svenska eleverna, men bara hos en minoritet av deras föräldrar. Där statusen sammanfaller blir elevresultaten bättre.

- Vid intervjuer med skolledare och lärare i den brittiska undersökningen framkommer vidare att det finns en allmänt spridd uppfattning om att estetiska ämnen är positiva för hela skolkulturen eftersom de anses främja elevernas studieglädje, självförtroende och prestationsförmåga. Detta motsägs dock i viss mån av undersökningens övriga resultat.
- Bland de faktorer som visade sig bidra till kvaliteten i undervisningen i estetiska ämnen kan nämnas ämnets status uttryckt i antal veckotimmar, elevernas intresse för ämnet och hur relevant de uppfattade att undervisningen var, stöd för ämnet inom och utom skolan, förekomsten av engagerade ämnesspecialister som kunde utgöra förebilder, inriktning på praktiska, problembaserade aktiviteter (praktiskt musicerande), möjligheter att visa upp vad man lärt (performance), få konstruktiv kritik och genom diskussion utvärdera resultatet, ett klassrumsklimat som bygger på stor utmaning och mycket stöd så att man vågar ta risker samt elevens eget beteende: motivation att jobba hårt, känslighet och anlag parat med engagemang.
- Undersökningen slår fast att om man vill förbättra måloppfyllelsen i de estetiska ämnena i skolan bör alla estetiska ämnen vara obligatoriska (även dans och drama) och ämnesinnehållet bör ges en större relevans, dvs. undervisningen bör utgå mer från elevernas behov och önskemål. I enlighet med detta behöver brittiska musiklektörer utbildas så att de kan bedriva

undervisning baserad på praktiskt musicerande. I den fortbildningen bör sådana lärare engageras som kan utgöra goda exempel. Slutligen bör man uppmuntra eleverna att med stöd av föräldrarna engagera sig i olika konstarter både i och utanför skolan redan från tidig ålder.

Förstärker, utvidgar eller splittrar resultaten från den svenska nationella utvärderingen den bild man får från motsvarande nationella utvärderingar av musikundervisningen i andra länder? Trots skilda förhållanden mellan Sverige, USA och England-Wales vad det gäller musikundervisningens villkor, är det mest påfallande att resultaten går igen och resonemangen i de olika studierna tenderar att faktiskt förstärka varandra. Vi har i Sverige prövat en del av de förslag till förändringar för att förbättra resultaten, som föreslås i de andra beskrivna studierna. När våra resultat presenteras för en internationell publik kommer de därför att vara av stort intresse.

**Förändringar i
samhälle – skola
– ungdomskultur**

Huvudsyftet med den nationella utvärderingen i musik år 9 har varit att kartlägga hur läroplanens intentioner kommer till konkret uttryck i skolans musikundervisning. Särskilt vill vi uppmärksamma hur lärare och elever arbetar efter de nya målen i läroplan och kursplanen i musik och hur dessa påverkar musikundervisningen vad det gäller arbetsformer, innehåll och arbetssätt. Utvärderingen utgår från intentionerna i Lpo 94 och den senaste revideringen av kursplanen i musik, Kp 2000. För att få en bakgrund till våra resultat jämför vi också med förändringarna som skett i skolsystemet sedan den tidigare läroplanen Lgr 80. Vidare har läroplansforskning och ämnesdidaktisk forskning inom musikområdet varit en utgångspunkt för analyserna.

Med följande reflektioner försöker vi sätta in utvärderingsresultaten i ett vidare samhälleligt och kulturellt sammanhang som utgår från den läroplansforskning, ämnesdidaktisk forskning och ungdomskulturforskning som presenterats i kapitel 6. Av intresse att reflektera över är exempelvis vilka utvecklingsmöjligheter som erbjuds och vilka utvecklingsbehov som finns i skolans musikundervisning efter införandet av en ny läroplan och kursplan i musik. Först en kort bakgrund till de aktuella läroplansförändringarna och olika problem och konsekvenser som kan vara aktuella för skolans musikundervisning. Vi tematiserar diskussionen i några aspekter på förändringar i skola och samhälle, läroplansförändringar, utvecklingen inom ungdomskulturen och ungdomars förhållande till musik och media, skolans kultur- och arbetsmiljö samt aspekter på övergången till en målstyrd skola sett utifrån musikämnets perspektiv.

Läroplansförändringar

I utvärderingsrapporten har förändringarna i läroplaner och utvecklingen inom skola och samhälle ofta nämnts. Nationella utvärderingen av skolan och i vårt fall granskningen av skolans musikundervisning föranleds av just dessa aktuella förändringar av skolans villkor och omvärldsvillkor under de senaste två decennierna. I ett skolsystem stätt i förändring exponeras också tydligare ett speciellt ämnes roll och funktion i förhållande till skolans övriga kunskapsorganisation och traditioner. Musiken har tidigare haft en traditionsbärande och relativt dominerande roll i skolan under inflytande av tidigare läroplansskeden. Under perioder av ett mer målrationalt läroplanstänkande, har såväl målen och det musikaliska innehållet som ämnets utrymme i den allmänna skolan varit under diskussion.

Ämnenas positioner i skolsystemet speglar också skilda föreställningar om utbildningens och de olika ämnenas betydelse för samhällslivet och dess utvecklingen. Läroplaner kan i detta perspektiv ses som resultatet av olika grup-

pers varierande inflytanden där strider sker om mål, innehåll och utrymme för skilda ämnen. Därav också en uppdelning av skolans olika ämnen i läroplanen med olika värden i skolans kunskapsorganisation. Skolans arbetsmiljö kan på motsvarande sätt ses som ett "konkurrensfält" där en kamp förs mellan olika ämnesintressen och lärarprofessioner. Vi har tidigare nämnt den ofta uttalade uppfattningen att lärare känner sig svikna av staten genom decentraliseringen av skolan och att arbetsvillkoren och arbetsmiljön blivit mer betungande. I utvärderingen av musikämnet kan vi också se många exempel på svårigheter för musiklärare att arbeta på likvärdiga villkor som andra ämnen i skolan.

Införandet av den nya decentraliserade läroplanen Lpo 94 skedde samtidigt med en ekonomisk nedgång i samhället särskilt i första hälften av 1990-talet, just då de nya styrdokumentet för skolan implementerades. Besparingar, rationaliseringar och omorganisationer i skolverksamheten i den decentraliserade skolan har fått avgörande konsekvenser för bland annat lärarrekrutering, medelstildelning och resursfördelningen mellan olika ämnen. Man kan också se en ökad politisk rörlighet och instabilitet i stat och kommuner, vilket har bidragit till att underminera mer långsiktiga planeringar i skola och utbildning. Ofta är det kulturella verksamheter som har fått stryka på foten vid olika prioriteringar. Den statliga styrningen av skolan sker numera inte med resurstilldelning utan med mål- och resultatstyrning. Samhället återbetalar så att säga mindre av social och kulturell välfärd än tidigare, vilket bland annat har haft stora konsekvenser för skolornas ekonomi. Staten bestämmer inte längre över skolans innehåll och organisation, det åligger de lokala skolinstanserna i en decentraliserad och målstyrd skola. Skolans verksamhet påverkas alltså både av yttre och inre faktorer men står själva ansvariga för konsekvenserna.

Utifrån formuleringarna i den forskning vi refererar till sker den senare läroplansutvecklingen i samma fas som övergången från ett industrisamhälle till ett kunskaps- och informationssamhälle. I samhälle och kulturliv sker en fortgående globalisering i det kunskaps- och informationssamhälle som växer fram, som kan karakteriseras av en ökad kulturell mångfald som ständigt konfronteras med varandra, ett informationsflöde som blir åtkomligt på ett helt annat sätt än tidigare. Traditionell klassrumsundervisning byts alltmer ut mot arbetsformer som utnyttjar informationsteknik och sökande efter specifika behov och individuella profileringar. Lärandet uppvisar nya kommunikationsbanor, pedagogiska konfigurationer och lärandeprocesser som vi inte har uppmärksammat tidigare. Informationshantering, kommunikation och lärande sker på andra sätt med hjälp av databaser och söksystem och där nya grupper involveras i de allmänna bildningsprocesserna. Man lär sig dessutom åtskilligt utanför skolan.

Samhällsförändringar och den relativa friheten utanför skolan kan i den här situationen verka sönderslitande på skolarbetet. Ändå kan skolans verksamhet ses som ”ett ankare i tidsströmmen” som kan betyda mycket för många barns och ungdomars trygghet, stimulans och utveckling. Detta skapar en rad konflikt-punkter såväl på strukturell nivå som på individnivå när det gäller anpassning- en av skolans verksamhet till omvärldsvillkoren, nya livsstilar, förändrade sociala och kulturella mönster. Det finns också problem i arbetet med att genomföra ett förändrat läroplanstänkande med större frihetsgrader och eget ansvar för att formulera egna undervisningsmål, skapa yttre förutsättningar för ämnet samt att ge arbetet ett meningsfullt innehåll, vilket vi funnit i utvärderingen.

Den traditionsupplösning och auktoritetsförlust som skolan nu genomgår ställer nya krav på lärare och elever, utveckling av nya organisationsformer för pedagogisk verksamhet, ny belysning av olika kunskapsperspektiv, mål och innehåll i undervisningen. Samtidigt ökar betydelsen av skapande processer och den produktion av kunskap som blir möjlig att utveckla inom skolans ramar. Klassrummets rumsliga avgränsning mot omvärlden får måhända en större betydelse för den nära sociala samvaron i skolan, men tillgängligheten av kunskaper överskrider klassrummets väggar. Det anlagda kritiska perspektivet kan i viss mening belysa en bild av en skola i kris, men vilar på uppfattningen att västvärlden sannolikt står inför en omdefiniering av skolans uppdrag i en ny värld.

Den ökade kunskapsmassan i samhället gör att enskilda individer måste kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Informationstekniken ökar också kunskapernas tillgänglighet. När kunskapsmängden ökar, uppstår olika urvalsproblem inom samhällets alla områden. En situation där somliga individer ”vet innan de väljer” och andra ”väljer innan de vet”. Kunskapen om urvalet blir alltmer väsentlig fråga för elever och lärare i en demokratisk skola, rent av en grundläggande baskunskap eller ”nyckel” till kunskap. Denna urvalsproblematik innehåller också en rad konfliktpunkter och pedagogiska dilemman, inte minst ur likvärdighetsaspekten i skolans arbete. Lärararbetet kräver i det sammanhanget alltmer av kommunikativ kompetens baserad på förståelse, överblick och personlig handledning som rör existentiella, etiska och estetiska aspekter – och framför allt kompetenta och trygga lärare som på bästa sätt kan vägleda barn och ungdomar efter deras intressen och kunskapsbehov.

Ungdomskultur och musik

Unga människor lever i dag i en internationell musikvärld och är särskilt känsliga för tidsandans rörlighet. De utvecklar en modern identitet till stor del under påverkan av sin musikaliserade omvärld. Pådrivande faktorer är bland an-

nat medie- och informationsteknikens utveckling. Musik- och medieteknikens utveckling innebär att gränserna för bruket av musik upplöses över tid och rum. Likaså har den internationella ungdomskulturen stor inverkan på barns och ungdomars musikaliska identitet. I och med ett större utbud och en ökad tillgänglighet av information får skolan nu också konkurrens som kunskapsförmedlare av internationella kommunikationssystem.

De individuella lärandeprocesserna i och utanför skolan förändrar undan för undan bildningsstrukturen i samhället, där estetiska och musikaliska bildningsprocesser attraherar inte minst de unga. Mentalitetsutvecklingen i samhället har också inneburit en värdeförskjutning från en tidigare mer samhällscentrerad demokratisyn till ett tilltagande individualistiskt förhållningssätt. Individualism, särskilt hos unga människor, har skapat en vilja till större personligt handlingsutrymme, självförverkligande och eget välbefinnande. Ungdomar idag kräver ökade valmöjligheter, flexibla tider och möjligheter att vara var man vill. De planerar resor tillsammans och besöker främmande länder och lever i andra kulturer och skaffar sig nya upplevelser och erfarenheter som skolan inte kan ge dem. Man kan också se på dagens ungdom att de inte direkt är inriktade på att *bli något* utan istället vill *vara någon*, förverkliga sig själv och trivas med sin tillvaro.

Kulturella och estetiska verksamheter ingår alltmer i de ungas livsprojekt. Utbildningen används heller inte direkt för att investera i framtiden utan den används som ett av flera redskap i självförverkligande livsprojekt. En ny generation erövrar också kulturprodukter på ett helt annat sätt än tidigare och bygger upp en modern identitet under intryck till stor del av ungdomskulturens musik. De unga är särskilt involverade i den medieburna musikkulturen och ungdomskulturen med deras kreativa förhållningssätt till det starka informationsflödet i IT-samhället. Dessa aspekter antyder att musikundervisningen inte kan ses som en isolerad företeelse varken i relation till skolans kunskaps-traditioner eller skilt från det musik- och kulturliv som förekommer i samhället. Barn och ungdomar har idag helt andra musikaliska förebilder än tidigare generationers skolelever. Via musik och medieteknik kan de ta del av en annan musikvärld än den som läraren kommer i kontakt med.

Musiken har starka förbindelser med en dynamisk och föränderlig musik- och mediekultur via den ungdomskultur och musikaliska värld som barn och ungdomar lever i. Den massmediala spridningen av musik har inneburit en kulturell revolution genom tillgänglighet, blandning och sammansmältning av olika musikformer och genrer från olika kulturer och samhällen. Musik är kanske den kulturföreteelse som snabbast verkar nå fram till barn och ungdom via olika former av informations- och kommunikationsteknologi. Ungdomars medie-

skapande ger dem alltmer långtgående möjligheter till musikalisk meningsproduktion som kommuniceras mellan varandra via nätet och mobiltelefoner.

Samhällets gemensamma referensram har samtidigt fått en minskad betydelse för dagens ungdomar genom den ökade teknokratiseringen och specialiseringen i arbets- och vardagslivet. Det finns inte längre någon dominerande tradition och ett riktigt sätt att leva, tänka och organisera sitt liv. I centrum står i stället mångfalden och det ökade utbudet av livsformer och produkter som kan skapa inre konflikter mellan vad som utmålas som möjligt och vad som faktiskt går att förverkliga för individen.

Barns och ungdomars musikaliska värld utanför skolan, deras bruk av medie- och musikteknik måste ställas i relation till skolan som musikalisk socialisationsmiljö. Frågor som också måste ställas är hur skolans musikundervisning utnyttjar ungdomarnas egna musikaliska kunskaper och erfarenheter och hur mycket av musikundervisningen och dess innehåll som angår dagens barn och ungdomar. Vilken bäring har skolans musikundervisning i förhållande till den egna musikaliska världen utanför skolan? Finns det också interkulturella aspekter som varken uppmärksammas i musiklejarutbildningen eller i skolans musikundervisning?

Den teoretiska referensramen som vi försöker utveckla syftar till att beskriva och förstå dynamiska förändringar i förhållandet mellan samhällets musikliv, ungdomarnas musikvärld och den musikundervisning som sker inom skolans ramar. Skolans musikundervisning kan ses som ett möte mellan å ena sidan en speciell skolkultur med sina traditioner och sin historiskt givna kunskapsorganisation och å andra sidan barns och ungdomars egna erfarenheter, föreställningar och upplevelser i en musikvärld präglad av medie- och ungdomskultur.

Skolans kultur- och arbetsmiljö

Samhällets musikliv och de snabba växlingarna inom ungdomskulturen påverkar naturligtvis barns och ungdomars uppfattningar om skolans musikundervisning och dess innehåll. Musikundervisningen har genom sitt musikaliska och estetiska ämnesinnehåll en direkt förbindelse med det omgivande samhället och dess kultur- och musikliv. Detta har särskild relevans i den betydelsen att barn och ungdomar ofta har ett nära förhållande till ungdomskulturen via sitt bruk av musik- och medietekniken. Omvänt kan det finnas en distans till samhället och dess musikliv genom skolans egen autonomi och att musikämnet är inordnat i redan upparbetade kunskapstraditioner inom skolans organisation.

Man kan i det sammanhanget inte bortse ifrån att skolan fortfarande är oerhört tidsstyrd och påverkad av traditionella uppfattningar om skolans roll och uppgift med uppsatta mål, prov och utvärderingar. I skolans kunskapsorganisa-

tion delas olika ämnen in på ett sätt som i stort fortfarande återspeglar en traditionell arbetsdelning i samhället, en samhällsstruktur som är under upplösning. I skolans sätt att organisera tiden och rummet finns ännu en stark förankring i det tidigare industriella masssamhällets behov av samplanering. Skolans miljö omfattar dessutom en rad restriktioner och värdesystem som andra offentliga rum saknar. Tider ska passas, speciella regler ska följas, särskilda uppgifter ska utföras inom bestämda ramar osv.

Musikämnet kan i den situationen ibland upplevas av elever som en "oas" i skolan där de kan koppla av och fritt få uttrycka sina känslor. Musikämnet kan i det här sammanhanget sägas äga en större "frihetsgrad" än ämnen med mer artikulerad kunskapsstruktur vilket gör att undervisningen i hög grad präglas av olika överenskommelser mellan elever och lärare beträffande undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. Bland de positiva beskrivningarna i utvärderingen har lärare och elever uttryckt stor tillfredsställelse med att få sjunga och spela tillsammans, lyssna på musik, samtala om musik och uppträda med musik. Musiken upplevs då som ett "glädjeämne".

Musiklärarna verkar dock i stort uppleva sin skolvardag som mer betungande och arbetsfylld. Framför allt föreligger stora svårigheter som en följd av minskade resurser och övergången till att arbeta med helklass i musik som skedde från och med 1991. Dessa förändringar har föranletts av olika besparingskrav och ofta skett utan att musiklärarna kunnat påverka sin situation nämnvärt. Det nya arbetsavtalet gör att musikläraren tillbringar mer tid i skolan. Egen övning, bandning av musik, planering av repertoar och framställning av musikliskt material blir eftersatt, aktiviteter som tidigare ofta gjordes i hemmet.

Tillgången till ändamålsenliga lokaler varierar för möjligheterna att kunna bedriva gruppverksamhet, repetitioner och mer enskilda instruktioner i elevarbetet. Den höga ljudnivån i musikundervisningen med många elever i samma rum är ett vanligt problem som lärarna påtalar. Användningen av datorn i musikundervisningen skiftar, beroende till exempel på olika prioriteringar i resurstilldelning gentemot andra ämnen i skolan. Det råder olika konkurrensförhållanden mellan skilda ämnen där musiken ofta kommer till korta i förhandlingarna vad det gäller resurser tidsmässigt och materiellt.

Vi nämnde ovan att musiklärare ofta uttrycker olika uppfattningar om att de har särskilda problem att komma till tals i det vardagliga skolarbetet, i läroplan, lokala arbetsplaner och vid konferenser och lärarfortbildning. Dessa aspekter antyder att musikundervisningen inte kan ses som en isolerad företeelse varken i relation till skolans kunskapsstraditioner eller skilt från det musik- och kulturliv som förekommer i samhället. För att förstå detta måste vi få en mer nyanserad och problemorienterad bild av samspelet mellan skola och samhälle,

hur musik- och kulturliv på olika sätt kan påverka musikundervisningens mål, innehåll och organisation samt hur olika kunskaps- och undervisningstraditioner växer fram och verkar i skolans kultur- och arbetsmiljö. Tidigare har vi berört några olika yttre och inre faktorer som påverkar denna situation.

Musikläraren upplever sig också vara ensamrepresentant och har ibland svårt att involveras i samarbetet med andra ämnen och lärararbetslag. Musikläraren pendlar ibland mellan verksamheter på två eller flera skolor och hinner därför inte fördjupa några kontakter på någon skola. Det finns också en större vaksamhet bland kollegiet än tidigare uttrycker en del musiklärare. Märkligt nog tycker många musiklärare att de har hög status, men måste ändå hävda sitt ämne i förhållande till kollegerna både i fråga om arbetsuppgifter, arbetstidens längd och klasstorlek. En fråga blir då vari statusen egentligen består. Är det då musiken kommer till användning i skolan vid Luciafirande och skolavslutningar? Eller är det på grund av musikämnets särart som ett konstnärligt och estetiskt ämne som kan berika elevernas eget skapande och självförverkligande?

En annan faktor är här även hur lärare, elever och föräldrar uppfattar betydelsen av musiken och utveckling av kunskap inom kulturella estetiska områden. De strukturella förändringar som skolan genomgått under inverkan av den decentraliserade läroplanen har inneburit ökade möjligheter för musikrelaterade tillval och framväxten av musikklasser och profilskolor med musikalisk och estetisk inriktning. Inom dessa profilerade skolformer återfinns ofta mer traditionella musikaliska former där sång- och körtraditioner, klassisk musik och goda kulturvanor omhuldas. Specifika musiktraditioner reproduceras således via särskilda skolformer med jämkade timplaner, antagningssystem och speciellt utvald lärarkompetens. I detta perspektiv bör relationen mellan den allmänna och den särskilda musikundervisningen och olika tillvals- och timplanejusteringar uppmärksammas.

Övergången till målstyrning

Särskilda problem finns även kring övergången till en målstyrd skola och ett nytt bildningstänkande i skolarbetet. Effekter av övergången till målstyrning av skolan och undervisningen är problematiskt att fånga in. Det finns till exempel en motsättning invävd i skolarbetet beträffande den bildningstänke som förespråkas i läroplan och kursplaner gentemot principer för en mål- och resultatstyrd skola. En fråga är till exempel huruvida bildningstänken får genomslag i det vardagliga skolarbetet för musiklärare. Om man försöker att identifiera olika idévärldar i det pedagogiska arbetet kan man finna en viss gradskillnad mellan ett ämnesdidaktiskt tänkande och ett bildningstänkande hos lärare. Bildningstänken verkar ha närmare förbindelse med de s.k. *mål att sträva mot* i

kursplanen medan *mål att uppnå* och arbetet kring betygsriterier och betygs-sättning närmare kan förknippas med ämnesdidaktiska teorier och metoder.

Bildningstänkandet och de arbetsformer som kan utvecklas inom denna pedagogik verkar vara mer sammanbunden med en idéstyrd undervisning, är processinriktat med ett större elevinflytande och är mer upplevelsebaserat medan ett didaktiskt färgat tänkande mer sammanhänger med ett lärarstyrt arbetssätt i planering, genomförande och utvärdering samt är mer resultat och betygsinriktat. Ett effektivt didaktiskt arbete går bättre att genomföra inom snäva tids- och resursramar i skolarbetet jämfört med ett mer öppet, kreativt och undersökande arbetssätt som kräver tid och engagemang.

Frågor som bör diskuteras i det här sammanhanget är vad musiken i skolan kan ha för bildningsskapande roll i skolan, vilka redskap musikundervisningen kan tillhandahålla för att ge eleverna överblick, kunna sortera och välja ut kunskap, tolka, reflektera samt för att utöva eget musikskapande. Likaså bör frågor väckas kring förståelsen för konstnärliga uttryck och estetiska verksamheter och betydelsen av kultur som kunskapsbärare i skolan. Det är möjligt att musikundervisningen i denna mening kan utveckla arbetsformer som bättre svarar mot en estetisk bildningsidé i skolans verksamhet. Men då behövs mer tid till förfogande.

Det verkar också vara en något blandad uppfattning bland musklärare om den nya läroplanens möjligheter som redskap i planeringen av musikundervisningen. Musklärare är också överlag dåliga på att tala om vad de håller på med på lektionstid. Ändå upplever man att det är oändligt mycket mer skrivarbete nu med de nya måldokumenterna. Man verkar efterfråga mer konkretion i målen, något som kan komma till uttryck i den lokala arbetsplanen i musik. Ingen entydig bild finns dock kring användandet av kursplaner, arbetsplaner och betygsriterier som operativa redskap i lärarlagsarbetet och i förhandlingar med skolledning om resurser till musikämnet.

Musklärare påverkas inte direkt av läroplanen utan väljer undervisningsinnehåll och arbetsmetoder utifrån sin egen musikaliska fatatur. Forskningsresultat visar också att lärares förberedelser inför undervisningen i musik verkar vara långt mer komplex och väsentlig för den professionella praktiken än läroplan och kursplan. Läroplanen ses som en av många faktorer som påverkar målen, innehållet och arbetsresultaten i musikundervisningen. För att förbereda lektioner kan många lärare istället vara engagerade i reflektiv konversation med sig själv och andra om en mångfald av aspekter, inklusive ämneskunskaper, resurser, material, undervisningsmål, undervisningsstrategier och utvärderingsmetoder och inte minst elevernas förväntningar och egna önskemål. Detta arbete kräver också tid och stort engagemang.

Faktorer för ökad måluppfyllelse inom ämnet

Under det senaste decenniet har skolsystemet genomgått stora konstitutionella förändringar, bland annat genom övergången till ett decentraliserat skolsystem. Det decentraliserade läroplanstänkandet innebär ett ökat ansvarstagande och ett större utrymme för lärare att organisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. Detta medför förändrade professionella krav på lärarna, som förutsätts medverka i och ta helhetsansvar för utformningen av undervisningen och dess förutsättningar, delta aktivt i urvalet av ämnesstoff ur en alltmer differentierad kunskapsmassa, medverka i produktionen av läromedel, utvärdera undervisningen samt utifrån de lokala förutsättningarna utveckla undervisningen och skolans verksamhet.

En förskjutning har därmed skett mot den lokala nivån med en tydligare ansvarsfördelning i skolans arbete, tydligare mål för verksamheten, ökad valfrihet och en friare resursfördelning inom skolan. Dessa förändringar förutsätts rubba olika jämviktsförhållanden i de ramfaktorer som styr, begränsar och reglerar undervisningsprocesser. En viktig del av det nya läroplanstänkandet är alltså att en större accent läggs på att styra skolans verksamhet med mål och mindre av styrning med regler och medelstilldelning. Idealet i det nya tänkandet är att mål och kravnivåer i kursplaner för de olika ämnena ska avgöra vilka resurser som ges, hur fördelningen av tid ska göras, hur undervisningen ska organiseras samt hur valet av innehåll, arbetsformer och arbetssätt ska göras.

Utvärderingen i musik, både år 1992 och 2003, tyder dock på en relativt liten användning av läroplanen, lokala arbetsplaner och andra måldokument som utgångspunkt för undervisningen i musik. Denna utgår istället från lärarnas egna föreställningar och ämneskompetens, intresse och engagemang. Läraren är mera ”sin egen läroplan” och arbetar relativt fritt utifrån musikaliska aktiviteter, musiklyssning och teoretiska moment. Här ger kunskapsmatriserna en mycket varierad bild av vilket innehåll som musikundervisningen uppvisar och vilken kunskapsutveckling i musik som sker i olika skolor, klasser och grupper.

Frågan är om detta förhållande är ”gott” eller ”ont”. Å ena sidan uppmanar det nya läroplanstänkande till friare tolkningar av kursplanens intentioner där lärare och elever fritt får välja mål, innehåll och arbetsmetoder. Å andra sidan förloras den styrning och inriktning på allmänna mål som kursplanen representerar, med tanke på likvärdighet, jämförbarhet och musikalisk allmänbildning. Lärares ansvar och större frihet att hantera mål och utvärderingsfrågor samt att utveckla arbetet kvalitativt har ökat kraven på lärarprofessionaliteten som att bedöma elevernas kunskapsutveckling i musik. Många lärare verkar enligt vår studie emellertid sakna de kunskaper som behövs för att hantera målfrågor samt att utvärdera sin musikundervisning och bedöma elevernas

kunskapsutveckling. Genom de nya problem som uppstått vid införandet av den nya läroplanen har de ökade kraven på lärarkompetens kommit att ta två riktningar.

Den ena riktningen är utvidgandet av den ämnesspecifika kompetensen. Det innebär ett mer individuellt riktat krav på lärarfortbildning, vidareutbildning och förmåga att genomföra olika former av pedagogiskt utvecklingsarbete, vilket ställer krav såväl på kompetens i läroplansteori och metoder i att utvärdera undervisningen som på den musikaliska ämneskompetensen. Den andra riktningen är förenad med lärarens förmåga att forma sina egna förutsättningar och skapa handlingsutrymme för sitt arbete via förhandlingar i lärarkollektivet och på skolenheten. Lärare behöver alltså utbildas för att kunna hantera såväl villkoren för verksamheten som dess musikaliska genomförande. Sammantaget innebär detta att skapa en fungerande arbetsmiljö, förändrade arbetsvillkor och att i ett gemensamt demokratiskt arbete verka för att utveckla skolans totala verksamhet. Dessa krav är gemensamma för både grundutbildning och fortbildning av lärare i musik.

Hinder för måluppfyllelse inom ämnet

En annan aspekt är musikämnets ställning i skolan som kan försvagas genom musikämnets särställning gentemot andra mer strukturerade ämnen. Arbetet i lärarlagen och diskussionerna kring den lokala arbetsplanen kan i den situationen innebära olika konkurrensförhållanden och kamper om spelrummet mellan olika ämnen i ett redan snålt tilltaget utrymme i läroplan och timplan. Storleken på olika intressegrupper gör att striderna blir ojämna. Den fackliga bevakningen av respektive ämne kan också blockera möjligheterna till samordning av ämnena i tydligare kunskapsområden eller integrering av undervisning.

Hot mot den traditionella ämnesindelningen och organisationen kan frammana rigida tanke- och handlingsmönster i kollegiet. Den ökade korporatismen inom skolan kan medverka till att vissa grupper samarbetar för att konkurrera ut andra. Utvärderingen påvisar sådana tendenser för musiklärarna i skolan. Den mest radikala förändringen i det målstyrda systemet är att skolan avregleras i den meningen att resurser omfördelas på ett friare sätt och att ansvarsfördelningen mellan lärare, elever, skolledare och föräldrar klargörs i läroplaner och styrdokument samt att behörighetsregler omprövas. Den nya myndighetsstrukturen kan innebära att olika administrativa maktpositioner förskjuts inom skolans värld och olika brukarintressens inflytande kan komma att inverka på skolans inriktning och organisation. Den förändrade situationen innebär naturligtvis ett ökat handlingsutrymme men samtidigt också risker för att detta utrymme intas av tidigare regler, traditioner och konventioner på den lokala

skolenheten. För att kunna handskas med denna nya situation behöver lärare i musik studera olika strategier att utnyttja i förhandlingsspelet på skolorna.

En risk är vidare att arbetet med utvecklingen av lokala arbetsplaner och målprogram kommer att glida över från målfrågor till att ingå i ett administrativt präglat tänkesätt som stannar vid distribution av tid och resurser till undervisning för olika ämnen. Mål- och kursplanefrågor kan komma att administreras bort genom osäkerhet inför de nya arbetsätten. Elevernas fria val och skolans särskilda profilering kan förbli outnyttjade och oprövade. Också i dessa avseenden behöver lärare i musik förbereda sig för att motverka en sådan utveckling i grundskolan. Omfördelning i de organisatoriska ramarna medger ett större förhandlingsutrymme, men kommer möjligen också att på olika sätt provocera fram konflikter i det demokratiska arbetet i skolan.

En aspekt på målstyrningens problematik är vidare att de regelsystem som tidigare utifrån styrde skolan och lärarnas arbete tenderar att införlivas bland annat i det lokala fackliga arbetet på skolenheten, ett arbete som alltmer bedrivs på regelsystemets premisser. Regelstyrningen "övervintrar" på så vis i skolans lärarfackliga och administrativa diskurs. Utvärderingen 2003 visar att musiklärarna tvingas till större administrativa insatser än tidigare, lärarna glider alltmer in i ett reglerat och tidsstyrt administrativt arbete. Hur skall man hinna med att engagera sig i undervisningen är en allt vanligare kommentar från lärare. Enligt många uppfattning kommer de administrativa och fackliga uppgifterna i vägen för lärarens egentliga arbete, att undervisa i musik. Man kan kalla detta för en "administrativ" läroplanskod som påverkar arbetssituationen.

Målstyrningen kan därmed förlora sin lokala effekt, ske på resursfördelningens villkor och inordnas under ramsystemets organisatoriska premisser. Därmed beskärs de professionella aktörernas frihet och möjligheter att tolka målen, att välja innehåll och att genomföra undervisningen utifrån sina förutsättningar. Denna utveckling kan bli en följd av skoladministratörers vana att arbeta med regelstyrning visavi många lärares ovana att föra diskussioner och skapa sina egna förutsättningar för undervisningen. Det förefaller inte orimligt att tro att företrädaren för musikämnet, med sin estetiska och konstnärliga inriktning, kan få svårt att hävda sina intressen i en sådan situation.

Utvärderingen kastar ljus på musikämnets känslighet för fluktuationer i lärarkompetens eller snäva tidsramar och bristande materiella resurser att genomföra läroplanens intentioner i musik. Vid förändringar i samband med införandet av en ny läroplan kan både öppningar och blockeringar ske i aktörernas handlingsutrymme. Omvandlingen kan medföra att tidigare problem i musikundervisningen accentueras, nya svårigheter uppstår eller att olika makt-

förskjutningar rubbas. Samtidigt kan nya möjligheter öppnas och tidigare fasta och rigida gränser tänjas.

De problem som utvärderingen belyst härrör inte direkt i svårigheter vid mötet mellan lärare och elever. Lärarna uppger i sina svar att de ofta uppskattar arbetet med eleverna och strävar efter att tillfredsställa deras önskemål, intressen och behov. En del lärare ägnar stor tid åt att söka lämpligt material, öva sig musikaliskt och ta fram egna underlag för sång- och spelövningar i klassen. Men det är inte detta som vållar störst problem. De största problemen för musiklektörer verkar istället vara förknippade med läroplans- och målfrågor samt i enstaka fall bristande kompetens att undervisa i musik. Utvärderingen har pekat på att det inom skolans mål- och ramsystem finns en rad faktorer som begränsar möjligheterna för lärare att bedriva musikundervisningen enligt läroplanens intentioner. Analyserna har visat på en klyfta mellan lärarnas personliga intentioner om vad de vill genomföra i sin musikundervisning och vad som faktiskt går att genomföra.

Ovanstående synpunkter diskuterar problem som kan uppstå vid övergången till en ny läroplan och kursplan i ett målstyrt skolsystem. Argumenten utgår delvis från erfarenheter av utvärderingen i musik, men är också en konsekvens av reflekterande diskussioner utifrån det presenterade forskningsperspektivet. De identifierade problemen bör kunna vara underlag för olika ställningstaganden inom lärarutbildning och forskning samt i den praktiska verksamheten vid olika skolenheter.

Behov av metodutveckling för utvärderingen

Slutligen vill vi kort diskutera vilka utvärderingsmetoder som tydliggör kvaliteter i förutsättningar, process och resultat inom musikämnet. Den tidigare utvärderingen i musik 1992 genomfördes med en s.k. teoriinriktad ansats. Det innebär att lärar- och elevenkäter byggs upp av frågor kring musikundervisningen ramar, undervisningsprocess och resultat. Denna modell har också tillämpats och utökats vad det gäller 2003 års utvärdering. Framst har de s.k. matrisfrågorna och matrisdiagrammen gjort det möjligt att beskriva och analysera hur olika kunskapskvaliteter i musik konkretiseras i skolans musikundervisning. Därmed ges också möjligheter att jämföra kursplanens intentioner med de olika identifierade lokala kunskapsprofilerna. Dessa har sedan relaterats till de lokala förutsättningarna på respektive skolenhet. Vi har även kunnat identifiera lärares intentioner, klassrumsklimatet och elevernas uppfattning om sin egen kunskapsutveckling. Detta har erbjudit en kvalitativ och sammansatt bild av musikundervisningens förutsättningar, läroprocesser och resultat.

Som nämndes i inledningen av rapporten är utvärdering i musik problematisk och låter sig inte direkt göras i termer av slutprodukter eller direkt mätbara effekter. De estetiska och upplevelsemässiga delarna i musikundervisningen är som vi konstaterat tidigare också svåra att utvärdera och det har heller inte varit vår ambition. Istället har inriktningen varit att ge en mer kvalitativ och översiktlig bild av hur musikundervisningen går till och under vilka villkor den bedrivs i skolans kultur- och arbetsmiljö. Variationerna i resultatbilden är stora, och det finns i princip inga klara, statistiskt urskiljbara mönster. Vi kan dock identifiera ett antal tendenser i materialet och göra rimliga tolkningar av dessa och det är dem vi presenterar nedan. Vi reserverar oss för de brister i undersökningen och det bortfall i materialet som nämnts tidigare i rapporten.

Vilka steg bör då tas vad det gäller fortsatt utvecklingsarbete och forskning med anledning av den genomförda analysen inom ämnet? I rapporten har vi framhållit att utvärdering i musik är problematisk och måste utföras med metoder som återspeglar varierande kunskaps- och läroprocesser som är upplevelsebaserade ofta sker under gemensamma situationer i klassrummet. I denna utvärdering har vi av olika skäl inte kunnat genomföra den del som utgjordes av den planerade processstudien som innebar videoinspelning av ett antal musiklektioner. Det betyder givetvis ett avbräck i möjligheterna att ge en så allsidig och rättvisande bild som möjligt.

En grundfråga i utvärderingsarbete är vad musik och kunskapsutveckling i musik är. Likaså är en fråga vilken kunskap i musik som går att beskriva och utvärdera och vilken som inte gör det. Med den inriktningen som utvärderingen haft, har vi inte direkt kunnat svara på dessa frågor. Med stöd av den teoriinriktade utvärderingsmodellen finns möjligheter att i djupare mening analysera den kvalitativa bilden av skolans musikundervisning, genom att knyta an till aktuell forskning. Det gäller läroplansforskning, aktuella studier av undervisningsprocesser och musikaliskt lärande samt undersökningar med inriktning på olika musikaliska kunskapskvaliteter utifrån lärares och elevers perspektiv. I vår rapport har vi antytt några av dessa forskningsansatser.

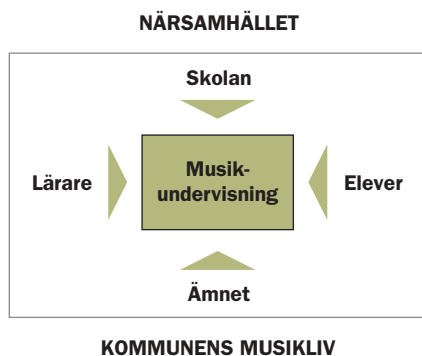
Vår avsikt är att komplettera utvärderingsmaterialet med en processstudie som inkluderar videoupptagningar av ett antal musiklektioner enligt den ursprungliga planen, nu med forskningens förtecken. Vidare kan deltagande observation och intervjuer också komma ifråga för att komplettera och nyansera bilden av verkligheten i klassrummen. Alla insamlade data från den nationella utvärderingen i musik har inte kunnat bearbetas inom ramen för vårt projekt. Dessa data och de som redovisats i denna rapport ingår i en databas, som kommer att ställas till de musikpedagogiska forskningsinstitutionernas förfogande i landet. Genom deras försorg räknar vi med att så småningom få en mer komplett bild av musikundervisningen i grundskolans nionde år.

Diskussionsfrågor i kollegiet

Denna rapport avslutas med några förslag på frågor som kan diskuteras i lärarkollegiet på skolenheten. Dessa frågor har på olika sätt blivit belysta i det presenterade materialet. I nationella utvärderingen har musikundervisningen i cirka 40 skolenheter i landet undersökts. Uppgifterna har samlats in från musikundervisning som genomförts under inflytande av den gällande läroplanen Lpo 94 och kursplanerna i musik. Resultaten i rapporten har diskuterats i förhållande till de tankar som uttrycks i nya läroplanen och kursplanerna i musik och i relation till aktuell forskning och internationella utvärderingar inom musikområdet.

Vår sammanställning av enkätsvaren från lärare och elever i år 9 ska ge en bild av de faktorer i skolans kultur- och arbetsmiljö som kan ha betydelse för elevernas kunskapsutveckling i musik. Nedanstående undersökningsmodell som vi också presenterade i inledningen av rapporten illustrerar de sammanhang som utvärderingen skall försöka belysa med hjälp av svaren från lärare och elever. (Figur 8.1)

Figur 8.1 Undersökningsmodell för musikundervisningen i grundskolan



Modellen fokuserar å ena sidan skolan som organisation och arbetsmiljö, å andra sidan uppmärksammas de elever och lärare som fyller skolan med liv. Det första kan förknippas med de villkor som råder för musiken på skolenheten, vilka musiktraditioner som byggts upp och vad läroplan och kursplaner erbjuder för möjligheter att bedriva musikundervisning på skolan. Det senare berör hur lärare och elever förmår att utnyttja möjligheterna på skolan, vilka mål de ställer upp och hur de arbetar med musik tillsammans samt vilka resultat som uppnås i musikundervisningen.

Redovisningarna av olika uppgifter från lärare och elever i rapporten sätter alltså in musikundervisning i ett sammanhang i skolan och närsamhället. Musikundervisningen kan därmed ses ur skolans, lärarnas, elevernas eller ämnets perspektiv. Dessa olika utgångspunkter skapar förutsättningarna att beskriva och förstå musikundervisningens villkor och möjligheter i skolans arbete som helhet. Meningen är att läsaren av rapporten själv skall kunna bedöma resultaten och dra egna slutsatser som leder till eventuella åtgärder inom respektive ansvarsområde.

Vi ger här några kommentarer till undersökningsmodellens olika tolkningsperspektiv. Under varje rubrik ges förslag på diskussionsfrågor som kan tas upp i kollegiet i samband med behandlingen av utvärderingsresultaten i musik.

Skolan

Varje skolenhet kan ha utvecklat speciella musiktraditioner och olika arbetsformer för musikämnet i skolan. Det kan vara olika återkommande musikevenemang, projektverksamhet eller musikaktiviteter i det vardagliga arbetet vid skolenheten. Viktigt är också vilka lärare som undervisar i musik, vilka resurser som tilldelas skolans musikundervisningen samt vilka samarbetsformer som förekommer, inte minst med kommunala musikskolors/kulturskolans verksamhet. Utöver den timplanebundna undervisningen kan musiken komma att få en allt viktigare roll i skolornas kulturliv. Genom arbete med musikteater, musikaler, musik- och dansprojekt kan musiken bidra till ett levande musikliv på skolenheten. Denna gemensamma verksamhet kan verka sammanhållande för hela skolan och vara ett viktigt inslag i skolans profilering.

Inte minst kan musikverksamheten få ökad betydelse i samband med de ökade möjligheterna för skolenheten att genom lokala arbetsplaner, utnyttjande av fria val, rekrytering av lärarkrafter samt olika samarbetsformer skapa en god musik- och kulturmiljö i skolan. Genom musiksamlingar, konserter, teater, musikuppvisningar, terminsavslutningar kan skolan bli en kulturell mötesplats för vuxna och barn i närsamhället. Både lärares och elevers uppfattningar om musikundervisningens funktion och betydelse i skolan påverkas sannolikt av hur skolans inre musikliv utvecklas. Frågor som kan ställas i samband med detta kan vara:

- Vilken status har musikämnet på skolan?
- Hur fördelas resurserna till musikämnet på skolenheten?
- Vilka musiktraditioner och vilket musikliv har byggts upp vid den egna skolenheten?

- Vilka utvecklingsmöjligheter öppnas för musikämnet vid användandet av den nya läroplanen Lpo 94 och kursplanen i musik?
- Vilka lokala arbetsplaner och betygskriterier i musik kan formuleras på skolan?
- Vilka särskilda profileringar kan utvecklas på skolan med utgångspunkt i musiken och de musiktraditioner som finns?

Lärare

De lärare som arbetar på skolenheten är bärare av de undervisningstraditioner som finns och de musikaliska kunskaper som utvecklas i skolan. En viktig utgångspunkt för att bedöma musikundervisningens resultat är studier av lärarnas kompetens att undervisa i ämnet musik. I rapporten ges en bild av olika lärarkompetenser i musik och vilka arbetsvillkor som kan finnas på olika skolor samt hur de planerar, genomför, betygssätter och utvärderar sin undervisning. Dessa faktorer kan ha stor betydelse för resultaten i musikundervisningen. Lärarna har även uppgivit olika hinder som de upplever försvårar möjligheterna att nå de uppsatta målen för ämnet musik i läroplanen. Frågor i det sammanhanget kan vara:

- Hur stämmer den allmänna bilden av musikundervisningen i utvärderingen med erfarenheterna på den egna skolan?
- Hur kan ansvaret för musikundervisningen delas upp mellan olika lärarkategorier på skolenheten?
- Vilka samarbetsformer förekommer kring musikundervisningen på skolan?
- Hur behandlas musikämnet i arbetsenheten och hur fungerar den lokala arbetsplanen för musikämnets del?
- Vilka resurser kan samordnas för att stärka musikämnet på skolenheten?
- Finns lärare på kommunala musikskolan/kulturskolan anslutna till grundskolans verksamhet och hur kan dessa resurser samordnas?

Elever

De elever som får undervisning i skolan är inte bara passiva mottagare av kunskaper utan bidrar i hög grad själva till att skapa en arbetsmiljö och ett lärandeklimat i skolan genom sina musikaliska föreställningar, intressen och förväntningar på musikämnet. Redovisningarna i de tio processklasserna och i elevperspektivet i rapporten syftar till att belysa hur elever i år 9 uppfattar musikundervisningens innehåll, arbetsformer och arbetssätt. Delvis anläggs ett könsperspektiv i elevernas svar och svaren jämförs också med uppgifter från lärare och föräldrar.

Eleverna har ett liv även utanför skolan. Musiklyssnande och andra musikaktiviteter på fritiden är särskilt uppskattade av barn och ungdomar. Användningen av dator eller annan teknisk utrustning för att lyssna på musik i hemmen är mycket utbredd och dagens unga kan vara väl förtrogna med mångskiftande musikgenrer och musikaliska stilar. En viktig del i undersökningen syftar till att peka på elevernas egna musikaktiviteter på fritiden, vad de lyssnar på för typer av musik, om de spelar något instrument, sjunger eller dansar. Detta sammanhänger med hur musklärare förmår att möta elevernas intresse och behov av musik i skolans arbete. Frågor som kan ställas utifrån elevernas perspektiv är:

- Hur kan eleverna komma in i planeringsarbetet för musikämnet?
- Hur kan elevernas musikaliska erfarenheter och musikintresse på bästa sätt tillvaratas i skolans musikundervisning?
- Hur kan eleverna själva bidra till att skapa ett trivsamt och utvecklande musik- och kulturliv på skolenheten?
- Vilka elever får musikundervisning på kommunala musikskolan/kulturskolan och hur kan dessa kunskaper tas tillvara i grundskolans musikundervisning?

Ämnet

Musikundervisningen får olika utrymme i skolans timplan beroende på hur arbetet disponeras över skoltiden. Dessa mer öppna ramar än tidigare skapar särskilda förutsättningarna för musikämnet. I samband med införandet av den nya läroplanen Lpo 94 och nya kursplaner i musik, behöver också nya kunskapsurval diskuteras och nya arbetsformer utvecklas. Man kan utgå ifrån att eleverna alltmer kommer att välja bland olika ämnen på ett friare sätt än tidigare. Genom att ta fram lokala arbetsplaner och forma egna undervisningsmål ska lärarna tillsammans med eleverna skapa intressanta och realistiska förutsättningar att bedriva musikundervisning och utveckla ett musik- och kulturliv i sin skola. Frågor som kan diskuteras i det sammanhanget är:

- Hur kan lärare tillsammans med sina elever formulera stimulerande och uppnåbara undervisningsmål för musikämnet enligt den nya läroplanen Lpo 94 och kursplanen i musik?
- Vilket innehåll kan väljas ut och hur kan undervisningen läggas upp?
- Vilka tillvalsmöjligheter kan utnyttjas från skolans sida respektive elevernas fria tillval i musik?
- Vilka arbetsformer och arbetssätt kan utvecklas i musikundervisningen?

- Hur kan musiken integreras i skolans övriga ämnen?
- Hur kan elevernas musikaliska kunskapsutveckling utvärderas och bedömas?

Ovanstående synpunkter skall försöka ge en grund för tolkningar och reflektioner kring de uppgifter som lärare, elever och föräldrar har lämnat i utvärderingen. Det är vår förhoppning att de resultaten som redovisas i rapporten kan bli utgångspunkt för olika musikpedagogiska utvecklingsarbeten, fortbildningsinsatser och försöksverksamhet på enskilda skolenheter.

- Bjurström, Erling (1997). *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Borea Bokförlag.
- Bladh, Stephan (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborgs universitet. Institutionen för musikvetenskap.
- Blixt, Niclas (2005). *Elevbilden av musikämnet. Resultat ur nationella utvärderingen av grundskolan 2003 musik*. Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Broady, Donald (ed.) (1992). *Education in the late 20th century. Essays presented to Ulf P. Lundgren on the occasion of his fiftieth birthday*. Stockholm Institute of Education Press.
- Bouij, Christer (1998). "Musik – mitt liv och kommande levebröd". *En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Skrifter från institutionen för musikvetenskap. Göteborgs universitet.
- Brändström, Sture (1993). Individuella mål och självverksamhet – ett fruktbart alternativ för musikutbildning? I: Sundin, Bertil: *Självbedömning och reflektion i musikutbildning*. Musikpedagogik, forskning och utveckling. Rapport nr 1993:1. Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.
- Brändström, Sture & Wiklund, Christer (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och lärarutbildning i musik*. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Brändström, Sture (1996). Bedömning och värdering i lärarutbildning i musiken. I: *Papers presenterade vid Forskarkonferensen*. Göteborg 19–20 november 1996. Forskarnätverket för bedömning av kunskap. LHS, GU, LHM.
- Brändström, Sture (1997). Självformulerade mål och självverksamhet i musikutbildning. En uppföljande studie. I: *Årsbok för Nordiskt nätverk för musikpedagogisk forskning* (NMPU).
- Brändström, Sture (1999). Musikaliskt lärande som social aktivitet. En kommentar till Hermann J. Kaisers artikel Filosofiska grunder för musiklärarutbildningen. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årsbok 3. Nielsen, Frede V., Brändström, Sture, Olsson, Bengt & Jørgensen, Harald (Red.). Oslo. NMH-publikationer 1999:3.
- Elliott, David (1994). *Music Matter. A New Philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

- Englund, Tomas (red.) (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: Gotab.
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande.* Malmö Academy of Music.
- Ferm, Cecilia (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikalisk interaktion.* Musikhögskolan i Piteå. Luleå universitet.
- Folkestad, Göran (1995). *Computer Based Creative Music Making. Young People's Music in the Digital Age.* ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Fornäs, Johan (1994). Senmoderna dimensioner. I: Fornäs, Johan & Boëthius (Red.) *Ungdom och kulturella modernisering.* FUS-rapport nr. 2. Stockholm/ Steghag: Symposion.
- Fornäs, Johan (1996). Rockmusikens pedagogiseringsproblem. I: Brändström, Sture (Red.) *Rockmusik och skola.* Rapport från konferens 29–30 mars 1996 i Piteå. Musikhögskolan i Piteå. Rapportserie nr. 1996:2.
- Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia (2004). Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education. In: Eisner, Elliot W. & Day, Michael D. (Eds.) (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education.* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gullberg, Anna-Karin (1999). *Formspråk och spelregler. En studie i rockmusicerande inom och utanför musikhögskolan.* Musikhögskolan i Piteå. Luleå tekniska högskola.
- Gullberg, Anna-Karin (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation. Avdelningen för musikpedagogik.* Musikhögskolan i Piteå. Luleå tekniska högskola.
- Gullö, Jan-Olof (2001). *Musikproduktion med emotionella mål.* C-uppsats i musikpedagogik. Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Gullö, Jan-Olof (2003). *Desktop Music Production. En ny kurs på Södertörns högskola?* Magisteruppsats i musikpedagogik. Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Gullö, Jan-Olof (2005). *Elevernas och föräldrarnas attityd till och intresse för musikämnet. Resultatbild av nationella utvärderingen av grundskolan 2003 musik.* Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. Acta Universitatis Upsaliensis. Upsala Studies in Education 91: Uppsala universitet.

Göranson, Bo (Red.) (1983). *Datautvecklingens filosofi. Tyst kunskap och ny teknik*. Stockholm: Carlsson & Jönsson.

Göranson, Bo & Josefson, Ingela (Red.) (1988). *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*. London: Springer-Verlag.

Heiling, Gunnar (1995). *Bedömnings- och utvärderingsfrågor i musikutbildningar*. Musikpedagogik, forskning och utveckling. Rapport nr 1995:1. Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.

Heiling, Gunnar (1997). Om grundskolans läroplan, Lpo 94, och musikämnet – en analys med hjälp av begreppen modernism – postmodernism. I: Sundin, Bertil (Red.) *En postmodern musikpedagogik. Bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. Musikpedagogik, forskning och utveckling. Rapport nr 1997:1. Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.

Hähnel, Bertil, Sandberg, Ralf & Ödman, Per-Johan (Red.) (1996). *Skola – musik – förändring. En debattbok om den nya läroplanen Lpo 94 och kursplanen i musik*. Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. Stockholm: KMH Förlaget.

Johansen, Geir (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres oppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Jorgensen, Estelle R. (2002). Philosophical Issues in Curriculum. In: Colwell, Richard & Richardson, Carol (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: University Press.

Lindgren, Monica & Folkestad, Göran (2003). *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*. Delrapport 1. Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.

Lundgren, Ulf P. (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*. Stockholm: CWK Gleerup.

Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.

- Lundgren, Ulf. P. (1983). *Between Hope and Happening. Text and Context in Curriculum Development*. Geelong: Deakin University Press.
- Modin, Christer (2003). *Vad säger läroplanen? En kritisk analys av de tre senaste kursplanerna i musik för grundskolan*. Magisteruppsats. Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC). Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Nilsson, Bo (2002). *"Jag kan göra hundra låtar". Barns musikskapande med digitala verktyg*. Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.
- Olsson, Bengt (1993). *SÄMUS – en utbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen. Musikhögskolan i Göteborg, nr 33.
- Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul
- Ray, Johanna (2004). *Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som arena för starka musikupplevelser*. Pedagogiska fakulteten. Åbo Akademi.
- Reimers, Lennart (1983). *Alice Tegnér's barnvisor*. Göteborg: Skrifter från Musikvetenskapliga institutionen. Stockholm: Edition Reimers.
- Reimers, Lennart (1989). *Introduktion till musikpedagogiken som vetenskap*. MPC:s Skriftserie nr. 1. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Reimers, Lennart (2001). Music in Motion. Studies in the History of Swedish Music Education – with international perspectives. In: Fiske, Harold (Ed.): *Proceedings of the RAIME Symposium in Oslo 2001*. University in London Ontario. Canada.
- Reimers, Lennart (2003). *Musik i rörelse. Studier av den svenska musikutbildningens och musikpedagogikens historia med internationella perspektiv*. (Opulicerat manuskript MPC.)
- Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teorier om den professionella kunskapens tysta sida*. Övre Dalkarshyttan: Nya Doxa.
- Runberg, Mats (2000). *Godkänd? En studie om hur lärare utvärderar eleverna på grundskolan i ämnet musik*. Skriftserie Uppsats 2000:2. D-uppsats i musikpedagogik. Örebro: Musikhögskolan.

Runberg, Mats (2001). *En studie om hur lärare utvärderar och betygsätter eleverna på grundskolan i ämnet musik*. C-uppsats. Musikhögskolan i Örebro. Örebro universitet.

Ryner, Birgitta (2004). *Vad ska vi sjunga? En musikpedagogisk diskurs om tiden mellan två världskrig*. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

Sandberg, Ralf & Ljung, Bengt-Olov (1990). *Music in a Programme of National Evaluation of Swedish Schools. Theoretical Frame of Reference. Assessment Model and Practical Implementation*. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.

Sandberg, Ralf (1993). *Musik – Huvudrapport. Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992*. Skolverkets rapport nr. 23. Stockholm: Liber Distribution.

Sandberg, Ralf (1994). *Den nationella utvärderingen av grundskolan, våren 1989. Musikämnets villkor och möjligheter. Från Lgr 80 till Lpo 94*. Skolverkets rapport nr. 64. Stockholm: Liber Distribution.

Sandberg, Ralf (1995). *Skola i förändring. Diskussioner kring resultaten i nationella utvärderingen av grundskolans musikundervisning i årskurs 2 och 5*. Studiematerial i seminarieserien Lpo 94 – Läroplansteori och utvärderingsmetod. Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC). Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm Stockholm: HLS Förlag.

Sandberg, Ralf (1997). "The National Curriculum and Syllabus for Music in Sweden – Towards a Humanistic and Communicative Curriculum Code". In: *ISME Special Edition. Music in Schools & Teacher Education – A global Perspective*. Australia: Callaway International Resource Centre for Music Education. (Även MPC's Booklets No. 41.)

Sandberg, Ralf (2002). *Sammanfattning av en projektverksamhet 1993–2000. Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. En studie av undervisningsprocesser och musikaliskt lärande*. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

- Sandberg, Ralf (2005). *Curriculum Studies and Research in Music Education*. Paper at the Nordic Network of Research on Music Education 10th Conference 13–15 January 2005. Centre for Research in Music Education. Royal College of Music in Stockholm.
- Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- SOU 1976:33. *Musiken, människan, samhället. Musikutbildning i framtidsperspektiv*. Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1994). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur skola för bildning (SOU 1992:94).
- Stållhammar, Börje (1996). *Samspel – grundskola och musikskola i samverkan*. Skrifter från Musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan i Göteborg. Nr. 41. Göteborgs universitet.
- Stållhammar, Börje (1998). *Description of the research project "Experience and Music Teaching"*. EMT. Örebro: Örebro university.
- Stållhammar, Börje (2004). *Musikens rum. Några svenska och engelska 15-åringars musikerfarenheter och musiksyn*. Universitetsbiblioteket. Örebro universitet.
- Stållhammar, Börje (2004). *Musiken – deras liv. Några svenska och engelska undomars musikerfarenheter och musiksyn*. Universitetsbiblioteket. Örebro universitet.
- Sundin, Bertil (1997). Pedagogen mellan det moderna och det postmoderna. I: Sundin, Bertil (Red.) *En postmodern musikpedagogik? Ett bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. Malmö: Liber.
- Sundin, Bertil, (Red.) (1994). *Den konstnärlige pedagogen och den pedagogiske kunstnären*. Musikpedagogik. Forskning och utveckling. Nr 1994:1. Malmö: Musikhögskolan.
- Sundin, Bertil (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans*. Stockholm: Mareld.
- Varkøy, Øivind (2001). *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*. Universitetet i Oslo.

Varkøy, Øivind (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Westerlund, Lena (2001). *Strövtåg i komponerandets landskap. Tre studier av komponerande med hjälp av dator och musikteknologi*. Musikhögskolan i Piteå. Luleå universitet.

Winnberg, Torhild (2004). *Anna Bergström och hennes musikpedagogiska gärning kring sekelskiftet 1900*. Magisteruppsats i musikpedagogik. Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

Ziehe, Thomas (1993) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings Förlag. Symposion.

Ziehe, Thomas (2003). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. (Översättning av Hans O. Sjöström. Efterskrift och bibliografi av Donald Broady.) Stockholm: Norstedt.

Ödman, Per-Johan (1995) *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts.

Öquist, Oscar (1992) *Den Nationella Utvärderingen av Grundskolan. Syfte, genomförande och metoder*. Stockholm: Skolverket.

I denna ämnesrapport inom ramen för Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03), redovisas en fördjupad analys av resultaten i ämnet musik.

Rapporten är framtagen vid Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC) vid Kungl. musikhögskolan i Stockholm, som på Skolverkets uppdrag har genomfört utvärderingen av ämnet musik. De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Skolverket

www.skolverket.se