

# Att vara sträng på ett mjukt sätt

**Kvalitativ intervjustudie med musiklärare om lärarrollen och arbetsro i musikundervisningen i åk 1–6**

Pro gradu

Mars 2023

Matilda Wikström

Ämnesgruppen för musikpedagogik

Sibelius-Akademien

Konstuniversitetet

<p><b>Avhandlingens namn</b></p> <p>Att vara sträng på ett mjukt sätt: Musiklärare om lärarrollen och arbetsro i musikundervisningen i åk 1–6</p>	<p><b>Sidantal</b></p> <p>55 + bilaga</p>
<p><b>Författarens namn</b></p> <p>Matilda Wikström</p>	<p><b>Termin</b></p> <p>Våren 2023</p>
<p><b>Utbildningsprogram</b></p> <p>Musikpedagogik</p>	
<p>Syftet med detta arbete är att få en inblick i hur musiklärare uppfattar musiklärarrollen samt att försöka förstå och kartlägga hur man kan jobba med arbetsro i musikundervisningen i åk 1–6. Forskningsfrågorna som undersöks är: Vad innebär arbetsro i musikundervisningen enligt musiklärare? Hur uppfattar musiklärare lärarrollen och hur ser de på sig själva som lärare? Vilka strategier använder musiklärare för att främja arbetsron? Jag använder mig av kvalitativa intervjuer med fem musiklärare utgående från en fenomenografisk forskningsansats samt litteratur för att besvara forskningsfrågorna.</p> <p>Enligt undersökningens resultat verkar inte musiklärarna ha så stora problem med arbetsro i musikundervisningen och situationen med arbetsro kan variera mellan olika lärare och skolor. I resultaten framkommer ändå flera olika strategier för hur man kan främja arbetsro. Resultaten visar även att det sammanlagda antalet egenskaper som musiklärarna upplever att krävs av en musiklärare är stort, men att alla lärare är olika och måste hitta egna fungerande arbetssätt. Resultaten stöds delvis av det som lyfts fram i litteraturen.</p>	
<p><b>Sökord</b></p> <p>arbetsro, musikundervisning, klassrumsledarskap, lärarroll, musiklärare</p>	
<p><b>Avhandlingen har plagiatkontrollerats</b></p> <p>11.3.2023</p>	

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Studiens syfte och forskningsfrågor .....	2
1.2	Avgränsning.....	2
1.3	Uppbyggnad.....	3
<b>2</b>	<b>Arbetsro .....</b>	<b>4</b>
2.1	Vad menas med arbetsro? .....	4
2.2	Problem med arbetsro .....	5
<b>3</b>	<b>Läraryrollen .....</b>	<b>9</b>
3.1	Ett skifte av fokus .....	9
3.2	Auktoritet och makt .....	10
3.3	Bemötande .....	11
<b>4</b>	<b>Klassrumsledarskap .....</b>	<b>13</b>
4.1	Classroom management.....	13
4.2	Förebyggande strategier .....	13
4.3	Regler.....	15
4.4	Rutiner .....	16
4.5	Konsekvenser.....	18
<b>5</b>	<b>Metoder .....</b>	<b>20</b>
5.1	Forskningsfrågor .....	20
5.2	Forskningsansats.....	20
5.3	Genomförande av intervjustudien.....	22
5.4	Etisk reflektion .....	24

5.5	Reliabilitet och validitet .....	25
<b>6</b>	<b>Resultatredovisning.....</b>	<b>27</b>
6.1	Presentation av informanter .....	27
6.2	Arbetsro.....	28
6.3	Lärrrollen.....	32
6.4	Klassrumsledarskap.....	38
<b>7</b>	<b>Slutsatser .....</b>	<b>48</b>
7.1	Arbetsro.....	48
7.2	Lärrrollen.....	49
7.3	Strategier.....	50
7.4	Slutord.....	52
7.5	Förslag på fortsatt forskning.....	52
	<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>53</b>
	<b>Bilagor.....</b>	<b>56</b>

# 1 Inledning

Varje elev har rätt till arbetsro enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (härefter Glgu 2014):

Den som deltar i utbildning har rätt till en trygg studiemiljö, arbetsro och ostörda studier. Skolan kan påverka arbetsron på många sätt, främst genom utveckling av verksamhetskulturen, samarbete, gemensamt ansvar och omsorg. Genom att utveckla pedagogiska lösningar och bygga upp en atmosfär som präglas av förtroende och omsorg skapas förutsättningar för en bra arbetsro. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 37.)

Detta innebär att skolan på ett övergripande plan bär ansvar över att skapa förutsättningar för arbetsro. Som lärare behöver man således samarbeta med övrig skolpersonal för att skapa och upprätthålla en verksamhetskultur som främjar arbetsro. Därtill behöver man givetvis även jobba för arbetsro på klassrumsnivå.

I PISA 2009-undersökningen visade det sig att finländska elever upplever oro och stök i klassen som oftare förekommande än i flera andra länder (Harinen & Halme, 2012, s. 13). Detta ämne undersöktes även i PISA 2018 då eleverna ombads svara på hur ofta eleverna inte lyssnar på vad läraren säger, det är oljud och stökigt, läraren måste vänta länge tills eleverna tystnar, och dylika frågor som sedan slogs ihop till ett index över arbetsro (eng. *disciplinary climate*). I detta index placerar sig Finland under medelvärdet, vilket betyder att arbetsron upplevs vara något sämre och läget har alltså inte förändrats nämnvärt sedan undersökningen år 2009 (OECD, 2019).

Under studietiden har jag vikarierat en hel del, både som klasslärare och musiklektör. Inför min första elevgrupp som vikarie över en längre period fick jag veta att det gäller att ha ganska strama tyglar i början med den blivande gruppen. Så småningom var jag tvungen att inse att jag kanske inte visste vad strama tyglar betydde i praktiken. Mina erfarenheter som vikarie har fått mig att inse på vilka områden jag har mer att lära mig, speciellt när det kommer att upprätthålla arbetsro i en klass.

Många lärarstuderande får inte tillräckliga verktyg för grupphantering eller klassrumsledarskap genom sina praktikperioder och får då en chock när de börjar jobba i sina första (högstadi-) skolor, menar Juha Karkkulainen i en intervju i *Opettaja ("Meidän porukka"*, 2021). Min erfarenhet är att grupphantering diskuteras under didaktikkurser i

viss mån, men att praktikperioderna i samband med dessa kurser inte ger en helt realistisk bild av undervisningen. Omständigheterna är onekligen annorlunda, bland annat på grund av att det ofta sitter flera vuxna med i klassrummet, inklusive elevernas egen lärare, vilket antagligen påverkar arbetsron.

Eftersom arbetsro är något som tagit upp mycket tankeverksamhet hos mig de senaste åren, kändes det självklart att undersöka ämnet i min pro gradu-avhandling. Vad tänker musiklärare om arbetsro? Hur gör man för att skapa arbetsro i musikundervisningen?

## **1.1 Studiens syfte och forskningsfrågor**

Arbetets syfte är att få en inblick i hur musiklärare uppfattar musiklärarrollen samt att försöka förstå och kartlägga hur man kan jobba med arbetsro i musikundervisningen i åk 1–6.

Jag är nyfiken på hur musiklärare upplever arbetsro i sina undervisningssituationer, om de har strategier för att skapa förutsättningar för arbetsro och i så fall hurdana strategier de använder sig av. Jag vill också veta hur musiklärarna uppfattar lärarrollen och vad som krävs av en musiklärare idag samt hur de ser på sig själva i lärarrollen. Förhoppningsvis kan detta arbete bidra till ny kunskap och nya tankar hos mig själv som blivande musiklärare, men även hos läsaren.

Mina forskningsfrågor är följande

1. Vad innebär arbetsro i musikundervisningen enligt musiklärare?
2. Hur uppfattar musiklärare lärarrollen och hur ser de på sig själva som lärare?
3. Vilka strategier använder musiklärare för att främja arbetsron?

## **1.2 Avgränsning**

Jag har valt att avgränsa den här studien till arbetsro i musikundervisningen i grundskolans årskurs 1–6. Valet av åldersgrupp baserar sig på att jag har mest erfarenhet av att undervisa dessa åldrar och därav mer förförståelse för ämnet. Därtill hoppas jag att även i framtiden kunna jobba med dessa åldrar och därför känns det intressant och värdefullt.

### **1.3 Uppbyggnad**

Eftersom jag vill undersöka arbetsro i musikundervisningen, har jag valt att ta upp aspekter av fenomenet som jag anser relevanta i den teoretiska bakgrunden som består av kapitel 2–4. Kapitel 2 redogör för begreppet arbetsro och problem med arbetsro. I kapitel 3 diskuteras lärarrollen och kapitel 4 behandlar klassrumsledarskap. I kapitel 5 tar jag upp mina forskningsmetoder samt reflekterar kring etik, reliabilitet och validitet. I kapitel 6 presenterar jag forskningsresultat och i kapitel 7 diskuteras slutsatser.

## 2 Arbetsro

I detta kapitel definieras begreppet arbetsro utifrån vad det innebär i skolsammanhang. Kapitlet behandlar även olika definitioner av problem med arbetsro samt orsaker till problem med arbetsro.

### 2.1 Vad menas med arbetsro?

Tidigare har man pratat om *disciplin*, på finska *kurinpito*, som definieras som ”tillstånd (inom viss grupp) av strängt underordnade under vissa regler” (*Svensk ordbok*, 2021). Stensmo konstaterar att begreppet kan tolkas både positivt och negativt, alltså ”ordning, reda och gott uppförande” eller ”maktutövning och underkastelse” och är i sin positiva bemärkelse viktig för vardagen i skolan (2008, s. 71). Definitionen av arbetsro speglar ofta samtiden och hurdana värderingar som råder kring fostran. Disciplin och disciplinära problem anses numera, åtminstone på finskt håll, höra till en lärarcentrerad, auktoritär fostranskultur. Arbetsro ses däremot som mera elevcentrerat och klingar mer positivt än disciplin. Medan disciplin kunde ses som ett mål med undervisningen, är arbetsro snarare ett verktyg för att möjliggöra lärande. (Holopainen m.fl., 2009, s. 9.)

Arbetsro sker i en trygg och trivsamt skola, i en respektfull och uppskattande miljö som möjliggör lärande, undervisning och utveckling. (Egen övers. av Sigfrids, 2009, s. 93)

Beroende på vem man frågar kan arbetsro betyda olika saker, ett exempel är citatet av Sigfrids här ovan. Uppfattningen om vad arbetsro är subjektiv, relativ och konstant i förändring. Lärarens och elevens definition stämmer inte nödvändigtvis överens, dessutom har eleverna sinsemellan inte heller alltid samma uppfattning. För elever kan det innebära *studiero* eller *ro att vara* och kan innefatta hela elevens skoldag, inklusive vägen till och från skolan. För lärare innebär det å andra sidan *undervisningsro*, det vill säga att läraren får fokusera på att undervisa. (Erätuuili & Puurula, 1990, s. 2; Holopainen m.fl., 2009, s. 9.)

I *Svensk ordbok* (2021) definieras arbetsro som ”lugn miljö kring verksamhet”. I skollagen i Sverige (SFS 2010:800) används det mer elevcentrerade begreppet *studiero* istället för arbetsro och Skolinspektionen i Sverige (2016) definierar det som ”att eleverna genom undervisningen fokuserar på lärandet och att störande inslag minimeras.”



Eftersom arbetsro är det begrepp som används i finländska sammanhang som Glgu 2014 är det detta som används i fortsättningen av detta arbete. Arbetsro ses i detta arbete som ett paraplybegrepp som omfattar både *undervisningsro* och *studiero* och berör främst ro för lärande att ske under lektionstid.

Tidigare har arbetsro varit närmast synonymt med tystnad. Dewey menar att kroppslig aktivitet i skolan ses som något som måste undvikas och att det enligt denna uppfattning är lärarens uppgift att se till att eleverna sitter stilla och är tysta samt att straffa de som inte följer kraven. Dewey själv ställer sig kritisk till denna syn och menar att det har negativa följder för såväl livliga barn som mer stillsamma barn eftersom de då måste förtrycka sina naturliga rörelser. (Dewey, 1916/1999, s. 185.) Detta tar Saloviita upp som exempel på ett tidigare perspektiv på arbetsro. Saloviita hävdar att arbetsro är mer än tystnad och exemplifierar genom grupparbete, som kan vara både ljudligt och rörligt men som inte nödvändigtvis behöver innebära dålig arbetsro (Saloviita, 2014, s. 23.) Andersson är inne på samma spår:

”Målet är att ett lärande ska ske och det handlar alltså inte om att uppnå tystnad i klassrummet. Det kan vara tyst utan att det sker ett lärande på samma sätt som det kan ske ett lärande när det utåt sett kan se oroligt ut.” (Andersson, 2021.)

Detta gäller även och kanske speciellt i musikundervisningen. Arbetsro i musikklassen kräver inte nödvändigtvis att det hela tiden är knäpptyst, det är helt omöjligt med tanke på ämnets natur. För att alla elever ska få förutsättningar att lära sig behöver det dock finnas ett visst mått av ordning och överenskomna regler. Detta kan innebära exempelvis tystnad då läraren talar, lågmält prat om det gäller egen övning på gitarr och så vidare.

## 2.2 Problem med arbetsro

Om arbetsro är en lugn undervisningsmiljö med fokus på lärandet, som konstaterats ovan, så kan man anta att problem med arbetsro innebär motsatsen. Det finns dock många olika försök att fastställa vad som kan räknas som problem med arbetsro eller som störande beteenden. I detta avsnitt behandlas Levin och Nolans, Charles och Stensmos syner på vad problem med arbetsro eller störningar i klassrummet kan innebära.

Levin och Nolan (2007, s. 11) menar att problem med arbetsro inträffar när ett beteende stör undervisningen, kommer i vägen för andras rätt att studera, utgör ett fysiskt eller

psykiskt hot eller förstör omgivningen. Saloviita diskuterar olika sätt att definiera problem med arbetsro i boken *Työrauha luokkaan* (2014, s. 25–26) och konstaterar att Levin och Nolans definition är ganska smal. Detta eftersom inte alla ordningsproblem i skolan i så fall kan kategoriseras som problem med arbetsro. Det utesluter alltså till exempel elever som inte följer med undervisningen och har tankarna på annat håll eftersom Levin och Nolan (2007, s. 22–26) anser att en elev kan vara lat eller omotiverad utan att störa undervisningen och att man bör differentiera sådant från beteenden som genast bör åtgärdas. En sådan definition menar författarna att är mer användbar för läraren. Författarna poängterar därtill att denna definition inte innebär att enbart elever kan orsaka problem med arbetsro, utan även lärarens beteende kan påverka arbetsron.

Saloviita kommenterar även Charles syn på problem med arbetsro som är något bredare än Levin och Nolans eftersom den tar med både samhällseliga regler och normer samt elevens inre beteende, det vill säga sådant som inte nödvändigtvis syns utantill. Enligt Charles kan man tala om problem med arbetsron när ett beteende går emot klassens regler, nedvärderar andra eller inte följer lagliga eller sociala normer. Charles diskuterar problem med arbetsron ur perspektivet att såväl beteenden som är mer godartade, till exempel ouppmärksamhet och dagdrömmande, som mer allvarliga beteenden kan störa arbetsron. (Charles, 2014, s. 11; Saloviita, 2014, s. 26.)

På ett snarligt sätt tar Stensmo upp att även sådana problem som inte syns kan klassas som problem med arbetsron. Han delar in problemen i synliga och osynliga störningar. De synliga störningarna brukar kallas disciplinära problem och är alltså ungefär samma som de problem Levin och Nolan beskriver ovan, det vill säga sådant som synligt stör undervisningen. De osynliga eller mindre synliga störningarna är sådana som påverkar endast en enskild elev eller en mindre del av klassen, dagdrömmar eller att fokus ligger någon annanstans än på uppgiften exempelvis. (Stensmo, 2008, s. 10.)

### **2.2.1 Orsaker till problem med arbetsro**

De vanligaste orsakerna till problem med arbetsro är att barn är barn. Ibland ligger deras fokus på annat än uppgiften som läraren gett. Ibland pratar de med varandra, rör sig omkring i klassen, svarar utan tillstånd eller dylikt. Trots att dessa bryter mot klassens regler kan man inte direkt kalla det för beteendeproblematik, utan det är helt normalt beteende. (Saloviita, 2014, s. 28.) Här nedan tas upp olika faktorer som kan påverka

arbetsron enligt Charles teori. Dessa kan delas upp i fyra grupper: lärare och personal, enskilda elever, gruppen samt omgivning och undervisning.

#### Lärare och personal

Som det konstaterats i avsnitt 2.2, kan även lärare eller personal på olika sätt ha negativ inverkan på elevernas beteende och arbetsron. Sådana sätt kan vara bland annat dåliga vanor, det vill säga att läraren betar sig olämpligt genom att till exempel använda sig av sarkasm. Andra situationer kan vara om läraren uppvisar oönskat uppförande och till exempel låter sig provoceras av elever och reagerar olämpligt. Att inte visa uppskattning och intresse gentemot sina elever kan leda till att eleverna försöker få uppmärksamhet på sätt som stör arbetsron. Dessutom kan situationen påverkas av att läraren inte kan planera förebyggande eller om läraren har ineffektiva sätt att kommunicera. (Charles, 2014, s. 17–19.) Utöver dessa påpekar Saloviita (2014, s. 25–26) att läraren kan störa arbetsron även genom att vara sen. Det gäller alltså att som lärare kunna se på sig själv utifrån för att undvika beteenden som kan påverka arbetsron negativt.

#### Enskilda elever

Charles lyfter fram tio olika faktorer som kan orsaka problem med arbetsron och som har med enskilda elever att göra. Dessa handlar till stor del om hur barn fungerar naturligt, till exempel att barn gärna hittar genvägar och i samband med det kanske agerar oärligt eller bryter regler. Det kan också handla om hur barn betar sig när deras behov inte är uppfyllda eller om de har olämpliga beteendevanor. För att undvika misslyckande eller otrevliga situationer är ett sätt att undvika platserna eller aktiviteterna där det kan förekomma eller helt enkelt vägra att delta. Detta är en naturlig känsla som kan leda till att arbetsron påverkas, en annan sådan är en aversion mot regler som andra bestämt och att se en utmaning i att bryta mot dem. Till sist räknar Charles upp egocentriska personlighet och neurologiskt baserat beteende, till vilket räknas exempelvis elever med ADHD. (Charles, 2014, s. 12–14.)

#### Gruppen

Elever kan provocera varandra genom att retas, använda sarkasm, vara nedlåtande eller dyligt. Detta kan enligt Charles ge upphov till så starka känslor att det är svårt att kontrollera sig själv, vilket givetvis kan påverka arbetsron. Ett annat fenomen som kan påverka är när gruppen antar ett gemensamt beteende. ”Det är svårt för elever att undvika

gruppsyck, lätt att svepas med i gruppens energi och känsla och lätt att motivera ens dåliga uppförande med att det bara var sådant som andra också gjorde” (Egen övers. av Charles, 2014, s. 15–16).

#### Omgivning och undervisning

Förutom personerna i en undervisningssituation, kan också omständigheterna påverka arbetsron. Omgivningen kan leda till att eleverna blir rastlösa ifall det är fel temperatur, dålig belysning eller obekväma sittplatser. Rastlöshet kan också bero på att eleverna måste koncentrera sig för länge och för noga på en och samma uppgift, att ämnet inte intresserar eller känns meningsfullt. (Charles, 2014, s. 16.)

### 3 Lärarrollen

Ledarskap är att leda människor till platser de inte hade tänkt gå till på egen hand. (Steinberg, 2007, s. 55)

I detta kapitel behandlas olika aspekter av lärarrollen och ledarskap. Jag har valt att kort behandla skiftet i lärarrollen från auktoritärt kunskapsutdelande till mer handledande i avsnitt 3.1. I avsnitt 3.2 diskuteras lärarens auktoritet och i 3.3 tar jag upp olika tankar om bemötande.

#### 3.1 Ett skifte av fokus

Lärarrollen har skiftat från ett gammalmodigt auktoritärt ledarskap till ”ett modernt, mer demokratiskt och humanistiskt förhållningssätt” (Steinberg & Sourander, 2013, s. 49). Trots att man tidigare fått auktoritet automatiskt genom sin titel, ålder eller liknande, menar många tidigare forskningar att läraren numera måste göra sig förtjänt av sin auktoritet och få förtroende på basen av andra faktorer som professionalitet, relation och personlighet med mera. (Harjunen, 2011, s. 403; Steinberg & Sourander, 2013, s. 49)

I en publikation av Undervisningsstyrelsen (1994, s. 10) beskrivs ett skifte av fokus för läraren, det vill säga att i stället för fokus på kunskapsutdelning handlar arbetsuppgiften allt mer om handledning och rådgivning. För att läraren ska kunna styra och handleda inlärningssituationen, behövs verktyg och kunskap om hur man främjar arbetsron i klassen. Steinberg (2007, s. 238) beskriver det enligt följande: ”[...] den moderna pedagogen använder sin kropp och röst, sina gester, sin positionering och sin metodik, organisation och struktur för sitt syfte att underlätta inlärning och utveckling.”

Steinberg (2007, s. 23–29) beskriver vidare hur ”världens bästa fröken” jobbar. Världens bästa fröken gör genomtänkta, medvetna val kring metodik och förhållningssätt, där valen styrs av hennes värderingar. Trots att hon vet att vissa faktorer ligger utanför hennes påverkan, håller hon sig själv ansvarig för sin egen situation och börjar alltså vid sig själv för att förbättra det som behövs. Hennes beteende är kongruent, vilket innebär att det hon säger och det hon gör innehåller samma budskap. Världens bästa fröken har en teoretisk förankring, hon vet vad hon talar om och har bildat sig ett eget sätt att se på inlärning.

Hon vet att relationen till eleverna påverkar och vet hur den kan påverka. Hon ser förbi nuet och ser ett livslångt lärande.

## 3.2 Auktoritet och makt

I klassrumssituationen är det läraren som har makten, men eleverna kan på olika sätt förändra interaktionen och konstruktionen eller dekonstruktionen av den pedagogiska auktoriteten och således har även eleverna en form av makt. I en undersökning av Elina Harjunen visade det sig bland annat att elever upplever att de uppför sig bättre om de tycker om läraren. Hon kom fram till att en lärare inte kan ha pedagogisk auktoritet utan att eleverna ger sitt medtycke. Till skillnad från ett auktoritärt användande av makt är alltså pedagogisk auktoritet något som kräver tillåtande av eleverna. (Harjunen, 2011, s. 403–404, 421.)

Weber (1983, s. 146) delar in auktoritet i tre typer, som alla behövs och kompletterar varandra: auktoritet baserad på rationella, traditionella eller karismatiska skäl. Saloviita utgår från Webers begrepp när han definierar lärarens tre olika typer av auktoritet som ett verktyg för att förstå och arbeta med arbetsro i klassen. Han hävdar att det finns ett rätt sätt och ett fel sätt att skapa ordning i klassen, där rätt sätt innebär bra undervisning, respekt för eleverna och ledarskapskunskaper, medan straff och hot är fel sätt. Förutom de nedan listade nämner Saloviita auktoritet genom användandet av tvång, vilket kan jämföras med det som Harjunen menar att är auktoritär maktanvändning. (Saloviita, 2014, s. 51–58.) De tre typerna av auktoritet som Saloviita menar att en lärare behöver är alltså följande:

1. *Rationell auktoritet* fås genom att läraren besitter sakkunskap och är kompetent inom sitt ämne. Om undervisningen är bra blir eleverna motiverade och vill lära sig mera. Genom till exempel att ställa frågor till eleverna ökar man aktiviteten i klassen och på så sätt ökar även arbetsron till skillnad från när eleverna arbetar individuellt. (Saloviita, 2014, s. 66–69.)
2. *Traditionell auktoritet* baserar sig på att eleverna har vant sig att följa lärarens instruktioner. Det handlar alltså om att etablera regler och normer och träna på dem med eleverna. De yttre reglerna och förväntningar på beteende blir så

småningom självklara för eleven och en del av elevens självdisciplin. (Saloviita, 2014, s. 58, 70.)

3. *Karismatisk auktoritet* grundar sig i goda relationer till eleverna. Medan klasslärare ofta får en slags föräldraroll, har ämneslärare vanligtvis sakliga och något distanserade relationer till eleverna. Forskning visar att relationer med värme och empati inverkar positivt på elevernas skolframgång och Saloviita fastslår att mänskliga relationer är ett fenomen som läraren kan använda till sin fördel eller nackdel. (Roorda m.fl., 2011; Saloviita, 2014, s. 59.)

Dessa tre typer av auktoritet kompletterar varandra och behövs samtidigt för att få arbetsrosituationen under kontroll. Förutom dem behöver man kanske även grundkunskaper i ledarskap, menar Saloviita. (2009, s. 71.)

Stensmo diskuterar lärarens uppgift genom kompetenser och räknar upp tre sådana som är viktiga för lärare idag: *ämneskompetens*, *didaktisk kompetens* och *ledarkompetens*. Ledarkompetensen innebär ”att kunna organisera och leda skolklassen som arbetande kollektiv” medan ämneskompetensen och den didaktiska kompetensen handlar om sakkunskap och god undervisning. (2008, s. 7.)

### 3.3 Bemötande

Blenberger (2013, s. 121) diskuterar ”en relevant bemötanderepertoar” för professionella aktörer i olika sammanhang och formulerar ett bemötandeideal i tre kategorier av normer:

1. *Övergripande kompetens för ett gott beteende*. Denna kategori omfattar ett *autentiskt* bemötande och *samspelsförmåga* och *situationsanpassning*.
2. *Generellt relevanta normer*. Till denna kategori hör fem normer som alltid bör finnas i bemötandet oberoende av situation och person. Dessa fem normer är *respekt – artighet och hänsyn*, *empati som uppmärksamhet* och *lyhördhet*, *rättvist bemötande*, *en jämlik hållning* samt *tydlighet* och *saklighet*.

3. *Viktiga bemötandenormer – i många situationer.* Denna kategori består av normer som inte nödvändigtvis passar in i alla situationer, det vill säga *vänlighet, empati som medkänsla och humor.*

I musikundervisning ser jag att det kan finnas plats för så gott som alla av dessa totalt tio normer. Genom att som lärare använda sig av dessa vid väl valda tillfällen kan de vara till nytta för relationen till eleverna. En god relation till eleverna är A och O för att främja arbetsro och elevernas studieframgång. När eleverna får sina emotionella behov fyllda, så att de känner sig trygga och uppskattade, kan de delta i klassrumsverksamheten. (Saloviita, 2014, s. 59–60.)

Steinberg (2007, s. 167) beskriver en bra lärare som någon med ”en mycket bra balans mellan *kärlek* och *struktur*”, vilket även reflekteras i Blennbergers bemötandenormer. För att veta vilka normer som behövs i olika situationer behöver man *samspelsförmåga och situationsanpassning* som även skulle kunna kallas *spelöga*. Som lärare behöver man ha en förmåga att kunna anpassa sitt bemötande till vad olika slags elever behöver och samtidigt ha ett helhetsperspektiv över gruppen.

Andra mer konkreta sätt att bygga goda relationer till eleverna är bland annat förstås att lära känna eleverna. Som ämneslärare kan det vara utmanande att lära sig elevernas namn, men Saloviita rekommenderar att man tar sig tid att diskutera med eleverna för att lära känna dem närmre, till exempel genom att äta lunch med eleverna. Det lönar sig också att alltid hälsa på eleverna, både i början och i slutet av dagen, menar Saloviita. Vidare kan man till exempel skriva brev till varje elev i början av skolarbetet, eller när eleven har lyckats med något. (Saloviita, 2014, s. 62–63.)

Feedback är något som man som lärare måste vara noga med. Ofta kommenterar man mest dåligt beteende, vilket i värsta fall kan bli som en belöning eftersom beteendet då får uppmärksamhet och på så sätt kan problemen öka. En lärare borde ofta uppmärksamma gott beteende, medan det oönskade beteendet borde rättas till utan att ge problemet mer uppmärksamhet. (Saloviita, 2014, s. 64–65.) För att stöda utvecklingen av ett önskat beteende är det dock viktigt att beröm inte ges slentrianmässigt, utan det är bra att specificera vilket beteende som får beröm. Detta ger eleven möjlighet att känna att hen lyckats i en inläringssituation. (Karhu m.fl., 2021, s. 24.)



## 4 Klassrumsledarskap

I detta kapitel definieras begreppet klassrumsledarskap, *classroom management*. Vidare behandlas strategier för ett gott klassrumsledarskap. Jag har valt att ta upp *förebyggande strategier, regler, rutiner och konsekvenser* som skilda underrubriker.

### 4.1 Classroom management

*Classroom management* används på många håll i internationell litteratur och betyder direkt översatt ungefär hanterande, ledning eller skötsel av klassrummet. Stensmo konstaterar att det inte existerar någon träffande översättning till svenska, men använder sig av begreppet ledarskap i klassrummet. Det syftar alltså främst på ”vad läraren skall göra för att förebygga eller åtgärda elevbeteenden som stör eller avbryter den planerade undervisningen.” (Stensmo, 2008, s. 7–9.) Jag har här valt att använda *klassrumsledarskap* som en direkt översättning av det engelska begreppet.

Hela skolan måste jobba gemensamt för att göra arbetsro till en del av verksamhetskulturen, menar Sigfrids. ”*Minkä taakseen jättää, sen edestään löytää.*” Översatt: Det man lämnar efter sig, hittar man framför sig (Sigfrids, 2009, s. 94). Med detta menar hon att det lönar sig att jobba aktivt för arbetsro i början av varje skolår, eftersom man i början sätter tonen för resten av året. Om man inte gör det kan det i värsta fall leda till problem med arbetsro. Sigfrids hävdar att om det är stökigt och oroligt i skolan i allmänhet, kan det lätt ta sig in innanför klassrummets väggar och vice versa, det vill säga att oron i en klass kan sprida sig till resten av skolan. Skolans personal måste således samarbeta för att införa en god kultur av arbetsro. (Sigfrids, 2009, s. 93–94.) Om alla i skolan jobbar mot arbetsro, kan man tänka sig att det underlättar klassrumsledarskapet.

### 4.2 Förebyggande strategier

För läraren gäller det att planera undervisningen och förebygga arbetsro genom att vara förutseende. För det första måste man göra ämnet för lektionen intressant och motiverande för eleverna. Om man märker att elevernas intresse börjar minska behöver man kunna vara flexibel och ändra kurs på lektionen, till exempel sätta in en lekstund för

yngre elever. Om man ser att en elev inte kan koncentrera sig på uppgiften, kan man ge eleven en paus genom en lättare uppgift eller att till exempel gå och hämta något. (Saloviita, 2014, s. 90.)

Som det konstaterades under rubrik 3.3 är det viktigt att uppmärksamma positivt beteende för att förstärka sådant. Man kan också använda elever som exempel, enligt Saloviita. Det innebär alltså att man riktar uppmärksamhet mot en elev som jobbar flitigt, för att motivera andra elever. (Saloviita, 2014, s. 90.)

#### Icke-verbalt ledarskap

Kroppsspråket är viktigt och utgör ungefär 80% av vår kommunikation visar forskning, enligt Steinberg. Han påstår att man som lärare borde sträva efter att minska ordflödet när man ger instruktioner eftersom alla elever inte har samma förmåga att ta in information. Om man minskar ordflödet måste man kanske rikta mer fokus på icke-verbala kommunikation. Han ger exempel på icke-verbala signaler som gester, hållning, tempo, röststyrka, intonation och betoning, ögonkontakt, position i rummet och så vidare. Om man exempelvis vill att eleverna ska räcka upp handen kan det löna sig att förutom att säga det även förebilda genom att räcka upp sin egen hand. På så sätt har budskapet större påverkan. Om man märker att en elev håller på med något helt annat kan man prova att gå närmare och gestikulera i stället för att säga till. (Steinberg, 2007, s. 257–266.) Genom att använda sig av icke-verbalt ledarskap kan man alltså bland annat korrigera oönskat beteende utan att nödvändigtvis störa aktiviteten för resten av klassen. Även Saloviita (2014, s. 93–94) förespråkar icke-verbala sätt att rätta till beteende i första hand och nämner den ”pedagogiska blicken” som ibland kan räcka som signal.

#### Miljö

Steinberg hänvisar till Georgi Lozanov som hävdar att miljön har stor inverkan på vårt mentala och fysiologiska tillstånd. ”Miljön kan lyfta oss till en ”högre medvetenhet” och därmed, menar Lozanov, till en ”högre form” av beteende.” Steinberg lyfter fram att en stökig miljö knappast leder till ordning bland eleverna. (Steinberg, 2007, s. 232–234.) Linsin menar i samma anda att läraren bör hålla efter klassrummets utseende, då det i sig självt förvarnar eleverna om att ett gott beteende och goda arbetsvanor förväntas. En lärare som inte bryr sig om klassrummets utseende förmedlar inte samma förväntningar på uppförande och dylikt. (Linsin, 2014, s. 23.)

Man kan göra klassrummet inbjudande för koncentration genom till exempel att använda sig av ljussättning: ”Självklart påverkar ljus koncentrationen”, färgsättning, former eller musik, menar Steinberg. Att ha programmet för lektionen på tavlan eller väggen gör att eleverna vet vad som händer när, vilket motverkar oro. Om man dekorerar klassrummet med bilder och affischer kan det löna sig att placera dem glest mot en bakgrund som gör att bilderna syns tydligt. (Steinberg, 2007, s. 241–252.)

### 4.3 Regler

Det är viktigt att tydliggöra vilka spelregler som gäller, speciellt i omogna grupper, konstaterar Steinberg i citatet nedan.

När spelreglerna inte är tillräckligt tydliga i omogna grupper blir det dåligt ställt med arbetsron. Respekten för fröken minskar. Även samspelet mellan eleverna blir sämre. (Steinberg, 2007, s. 264.)

Med spelregler syftar Steinberg på både uttalade och outtalade regler och normer för hur vi ska uppföra oss. Ofta har man gemensamma uppföranderegler i skolan. Gemensamma regler kan dock tolkas på olika sätt av olika lärare, vilket kan vara problematiskt och till och med tungt för den lärare som upplever att hen behöver hålla hårt på reglerna. Skolan kräver också mycket av eleverna i form av koncentration och självkontroll och utmanande elever kan ha svårt att passa in i de ramarna. (Sigfrids, 2009, s. 92.)

Sigfrids lyfter fram frågan om hur ofta man pratar om utmanande lärare, eftersom man ofta pratar om utmanande elever. Frågar läraren sig tillräckligt ofta hur hen kan bli bättre? Känner eleven sig sedd och uppskattad, är reglerna och konsekvenserna tillräckligt tydliga? (Sigfrids, 2009, s. 93.)

Regler i klassrummet kan se olika ut för alla, men Steinberg och Sourander menar att man ska ha minst tre regler eller normer som inte är förhandlingsbara (2013, s. 52). Enligt Saloviita (2014, s. 74) har lärare sällan fler än fyra eller fem regler, eftersom reglerna måste vara lätta att komma ihåg. Han listar fyra steg för att skapa klassregler tillsammans med eleverna: diskutera mål för skolåret, be eleverna formulera regler för hur man uppnår målen, formulera reglerna till positiva meningar och komprimera reglerna till några få. Sedan gäller det att kontrollera att eleverna förstår reglerna och att påminna om dem.

## 4.4 Rutiner

Steinberg påstår att rutiner och ritualer är till nytta för både barn och vuxna. Genom rutiner tydliggör man övergången från lek till allvar och övar ansvarstagande. Rutiner att fundera över kan vara till exempel vad som händer innan och i början av lektionen, hur man får elevernas uppmärksamhet, hur det fungerar att städa undan och dylikt. (Steinberg, 2007, s. 239.)

Även Saloviita listar exempel på specifika situationer där läraren behöver ha klart för sig hur eleverna förväntas agera. Var får eleverna röra sig i klassrummet utöver den egna platsen? I vilka situationer får eleverna prata sinsemellan? (Saloviita, 2014, s. 78.) Kilpeläinen menar att osäkerhet hos läraren kan leda till att eleverna blir rastlösa, vilket betyder att det är mycket för läraren att förutse och fundera på innan själva undervisnings-situationen, för att det ska gå så smärtfritt som möjligt (2019). Genom att skapa rutiner och öva in dem kan man få den traditionella auktoritet som diskuteras i avsnitt 3.2. Nedan behandlas några olika rutiner som är bra att fundera igenom.

### Börja och avsluta lektionen

Det är viktigt att ha rutiner för hur man inleder och avslutar en lektion. Alla elever ska sitta på sina platser och vara redo att lyssna på läraren när lektionen börjar, menar Saloviita. Eleverna drar dock gärna ut på tiden innan lektionen sätter i gång, för att de vill umgås. Genom att till exempel alltid inleda med samma fras kan man skapa en rutin där eleverna vet precis när de förväntas tystna. För att motivera eleverna att tystna snabbare kan man göra en tävling av det och skriva upp tiden det tar för dem att tystna. (Saloviita, 2014, s. 78–79.)

I slutet av lektionen håller eleverna ofta koll på när det närmar sig rast och börjar städa undan för tidigt. Därför är det viktigt att skapa en rutin så att eleverna vet att de börjar städa undan först då läraren ger en signal. På samma sätt får de lämna klassen först då läraren ger tillstånd. Saloviita hävdar att man som lärare måste vara noggrann om någon försöker gå tidigare, kalla tillbaka de elever som ”tjuvstartat” och gå igenom spelreglerna. (Saloviita, 2014, s. 82). Om en elev börjar packa ihop sina saker i förtid sprider det sig ofta snabbt till de andra eleverna och då försvinner koncentrationen genast.

## Övergångar

En lärare behöver göra övergångarna till rutin, så att det är tydligt hur man förflyttar sig från en aktivitet till nästa. Ett exempel på detta är att utveckla en signal som betyder att eleverna ska lyssna på läraren, utan att läraren behöver höja rösten. Rent konkret kan det betyda att läraren lyfter handen och alla elever som ser gör på samma sätt. På liknande sätt kan man använda sig av att klappa händerna. Sådana här signaler lönar sig att öva vid andra tillfällen först. Saloviita påpekar även att om det gäller grupparbete ska läraren undvika att avbryta. (Saloviita, 2014, s. 81–82.)

Arbetsätt: lyssna, diskutera, markera

”Anta ingenting”, anser Ertel och Kovarik. Med detta menas att man inte kan anta att eleverna förväntas gällande exempelvis ljudnivå. Lärarens förväntningar måste förmedlas tydligt åt eleverna. (Ertel & Kovarik, 2014, s. 7.) Saloviita menar att när läraren presenterar ska eleverna följa med lugnt och ljudlöst från sina egna platser. Ifall prat är tillåtet, kan läraren öva tillsammans med eleverna på vad som är en tillåten ljudnivå. Om ljudnivån stiger för högt pausar läraren och påminner om spelreglerna. (Saloviita, 2014, s. 81.) Detta gäller framför allt musiklärare, eftersom ljudnivån varierar mycket beroende på aktivitet.

Saloviita rekommenderar att eleverna räcker upp handen när de vill svara, ifall det handlar om en situation där läraren talar till alla. I vissa fall kan det dock vara på sin plats med att eleverna svarar samtidigt i kör, eller en mer naturlig diskussion utan att eleverna behöver markera.

## Sittordning

De flesta lärare, speciellt de som undervisar yngre elever, är medvetna om att placeringen av eleverna i klassrummet inverkar på arbetsron. Steinberg menar att fri placering kan vara okej när eleverna är äldre och läraren har möjlighet att få gruppens uppmärksamhet vid behov, men uppmanar läraren att ta ansvar där det behövs och se till att förutsättningar för inläring och koncentration finns. Hur placerar man eleverna så att alla ser och hör tillräckligt bra? (Steinberg, 2007, s. 234).

## 4.5 Konsekvenser

I lagen om grundläggande utbildning (628/1998) och således även i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2015) används fortfarande begreppet disciplin, där rubriken lyder ”Fostrande samtal och disciplinära åtgärder” och behandlar konsekvenser för att skapa ordning i skolan.

Det första steget om en elev uppför sig olämpligt, alltså stör undervisningen eller ordningen i skolan på något sätt, är fostrande samtal. Man har även som lärare rätt att ha eleven att avlägsna sig från klassrummet, dock får inte eleven lämnas utan tillsyn. Andra åtgärder kan vara kvarsittning med lämpliga uppgifter som stöder elevens utveckling eller tystnad, skriftlig varning eller avstängning för viss tid. (Utbildningsstyrelsen, u.å.,). Dessa konsekvenser (fostrande samtal) och disciplinära åtgärder gäller förstas när situationen blir mer allvarlig, men före det går så långt finns det sätt att försöka avstyra situationen.

Saloviita (2014, s. 86) presenterar tre principer för att rätta till oönskat beteende i klassrummet. För det första vill man avbryta beteendet och få eleven att återgå till önskat beteende. För det andra vill man minska sannolikheten för att beteendet återkommer i framtiden, som även diskuterades i avsnitt 3.3, det vill säga att tillsägelsen eller dylik uppmärksamhet av beteendet förstärker beteendet. För det tredje får inte lärarens åtgärder leda till en maktkamp och på så sätt provocera eleven, utan man måste ge feedback ”lika neutralt som att prata om vädret”.

Konsekvent agerande och kongruens, det vill säga att budskapet av det man säger och gör stämmer överens, är viktigt för att visa var gränserna går. I situationer där eleven ropar ut svar på en fråga om man egentligen borde markera, måste läraren reagera på något sätt. Om läraren då ibland reagerar enligt någon strategi för klassrumsledarskap och ibland godkänner svaret visar läraren inte tydligt vad som gäller för eleverna. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 19.) Saloviita poängterar att det kan vara svårt att veta i vilka situationer man ska lägga sig i och därför kan det löna sig att göra en lista över förekommande störningar i klassen och tänka igenom hur man ska agera eller inte agera (Saloviita, 2014, s. 87.)

Utgående från de förebyggande strategier och konsekvenser som nämnts ovan kan konstateras mer konkret att man i första hand kan ta icke-verbala signaler till hjälp för att försöka rätta till beteende. Om det inte hjälper, föreslår Saloviita att man kan prata enskilt

med eleven. I så fall ska man hålla sig kort och uttrycka sig finkänsligt. Genom att använda till exempel retoriska frågor eller ”jag-budskap” (när du ... känner jag så här ...) kan man försöka rikta om elevens beteende. Om beteendet gäller hela klassen kan man påminna om uppgiften genom att fatta sig kort och positivt, det vill säga fokus på vad eleverna ska göra i stället för vad de inte ska göra. (Saloviita, 2014, s. 97–100)

## 5 Metoder

I detta kapitel tar jag upp mina forskningsfrågor samt redogör för val av forskningsansats och metoder. Jag beskriver även genomförandet av intervjuerna och analysprocessen.

### 5.1 Forskningsfrågor

1. Vad innebär arbetsro i musikundervisningen enligt musklärare?
2. Hur uppfattar musklärare lärarrollen och hur ser de på sig själva som lärare?
3. Vilka strategier använder musklärare för att främja arbetsron?

### 5.2 Forskningsansats

På grund av att syftet med detta arbete är att försöka förstå och kartlägga hur man kan jobba med arbetsro i musikundervisningen, valde jag att använda mig av kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod. I planeringen av intervjuerna och i analysprocessen har jag utgått från fenomenografin som forskningsansats eftersom man då ämnar beskriva människors uppfattningar av fenomen i sin omgivning.

#### 5.2.1 Fenomenografin som forskningsansats

Termen fenomenografi myntades i början av 80-talet av Ference Marton (1981) som en metod för att undersöka människors uppfattningar av olika fenomen, till skillnad från att undersöka själva fenomenen. Fenomenografin strävar således till ett andra ordningens perspektiv på ett fenomen, medan ett första ordningens perspektiv ämnar beskriva fenomenet i sig självt. (Marton, 1981, s. 178; Uljens, 1989, s. 9.) Inom fenomenografin gör man skillnad på folks uppfattningar *om* och uppfattningar *av* någonting, eftersom man menar att en uppfattning *om* något är närmast synonymt med medvetna åsikter, medan en uppfattning *av* något avser ”människans grundläggande förståelse av något” (Uljens, 1989, s. 10). Man utgår från att människor har olika uppfattningar av företeelser i omvärlden samt att antalet uppfattningar är begränsat (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 162).



Uljens beskriver tre olika fenomenografiska inriktningar varav den första fokuserar på hur människor uppfattar sin lärprocess, den andra handlar om uppfattningar av ämnesspecifika begrepp inom bland annat fysik och matematik. Den tredje undersöker hur människor uppfattar olika mer eller mindre specifika fenomen, exempelvis lärares uppfattningar av undervisning, lärares uppfattningar av utvecklingsarbete eller barns uppfattningar av inläring. (Uljens, 1989, s. 9.) Det tredje området är det som närmast stämmer överens med intresseområdet för detta arbete, eftersom jag vill veta hur musiklärare uppfattar och arbetar med arbetsro i musikundervisningen.

### 5.2.2 Kvalitativa intervjuer

Kvalitativa forskningsintervjuer utförs i syfte att konstruera kunskap genom samtal. Forskningsintervjun är ett professionellt samtal med ”struktur och syfte”, som bygger på vardagliga samtal. Eftersom det är forskaren som är ansvarig för intervjun och på så sätt styr situationen är maktförhållandet mellan intervjuaren och den intervjuade asymmetriskt under en intervju i forskningssyfte. Med det sagt, kan interaktionen vara meningsfull för båda parter. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 17–19, 51.)

En kvalitativ intervju ger möjlighet att gå djupare in på ämnet än vad som är möjligt med en enkät. Med hjälp av alla uttryck som faller bort i textform, det vill säga tonfall, mimik och pauser, kan man få fram information som man annars inte fått. Nackdelen med att använda sig av intervjuer är att det är mer tidskrävande, vilket betyder att man under ett kortare projekt inte hinner med så många intervjuer. En annan nackdel är att risken för bias är stor, eftersom det är en så subjektiv teknik. (Bell & Waters, 2016, s. 189–190.)

”Fenomenografiska intervjuer är *halvstrukturerade* och *tematiska*”, vilket betyder att intervjun baseras på en intervjuguide som innehåller ett mindre antal frågor ordnade utgående från teman. För att få ett så uttömmande svar som möjligt kan man använda sig av *probing*, vilket innebär att man ställer följdfrågor i syfte att utveckla svaren. Man behöver inte heller alltid ställa följdfrågor, utan ibland kan det räcka med att nicka eller ”humma” för att visa intresse för informantens svar. Detta kallas *icke-verbal probing*. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 166.)

Jag valde alltså kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod eftersom jag ville komma åt kunskap om vardagen som musiklärare och ha möjligheten att följa upp och gå djupare in på vissa ämnen.

## 5.3 Genomförande av intervjustudien

Nedan listas ett förenklat fenomenografiskt forskningsförlopp, enligt Uljens:

1. Företeelse i omvärlden
  2. En eller flera aspekter av företeelsen väljs ut
  3. Intervjuer om individers uppfattningar av företeelsen eller det aktuella problemet
  4. De bandade intervjuerna (utsagorna av uppfattningen) skrivs ut på papper
  5. Analys av de skriftliga utsagorna
  6. Analysen resulterar i beskrivningskategorier
- (Uljens, 1989, s. 11.)

Jag valde alltså en företeelse, arbetsro i musikundervisningen, som fokus för min undersökning. Nära relaterat till detta tema är lärarrollen och vilka strategier lärarna använder sig av i musikundervisningen. De följande stegen gällande hur studien genomfördes redovisas i avsnitten nedan.

### 5.3.1 Val och kontaktande av informanter

Kriterierna för val av informanter var att de jobbar som musiklektare i årskurs 1–6 på svenska i södra Finland. Jag valde senare att inte begränsa undersökningen till endast behöriga informanter för att eventuellt få variation på intervju svaren, vilket eftersträvas inom fenomenografin.

Jag började med att ta reda på vem som passade in på kriterierna genom skolornas kontaktinformation på nätet och kontaktade sju personer via e-post. Flera av de jag kontaktade kunde tänka sig att ställa upp och jag fick ytterligare tips på två möjliga informanter som jag kontaktade. Detta ledde slutligen till fem intervjuer. Eftersom personerna intervjuas i egenskap av kommunalt anställda lärare kontaktade jag respektive rektor och sedan anhöll jag om forskningstillstånd från de kommuner lärarna jobbade i. Efter att jag beviljats forskningstillstånd kontaktade jag informanterna igen för att boka in intervjuerna.

### 5.3.2 Genomförande av intervjuer

Intervjuerna gjordes på basen av en intervjuguide som jag gjort upp med fenomenografen som utgångspunkt, det vill säga ett mindre antal frågor organiserade kring ämne. Intervjuerna var alltså halvstrukturerade. Jag gjorde först upp en preliminär intervjuguide, som jag sedan redigerade efter feedback från min handledare och mina medstudenter. Under och efter den första intervjun lade jag till några frågor som jag ansåg att kunde vara relevanta. Dessa är skrivna med blå text i intervjuguiden som finns som bilaga (Bilaga 1).

Den första intervjun gjordes över telefon och jag bandade in samtalet via dator. De fyra andra intervjuerna genomfördes via videolänk (Zoom och Google Meet) i mars och april 2022 och bandades för säkerhets skull in både via dator och via telefon. Före jag började banda in gick jag igenom ett dokument med sekretesshantering och alla informanter gav muntligt samtycke. Under intervjuns gång antecknade jag ord och tankar för att kunna ställa följdfrågor i syfte att precisera och utveckla svaren. Intervjuerna tog mellan cirka 40 minuter och en timme. En av informanterna hörde av sig i efterhand med några tankar om ämnet via e-post.

### 5.3.3 Transkribering och dataanalys

Efter att alla intervjuerna var gjorda började jag transkribera. Kvale och Brinkmann (2014, s. 217–221) konstaterar att det är utmanande att översätta tal till skrift eftersom de är helt olika typer av berättande.

Spelreglerna skiljer sig åt; ett välformulerat tal kan verka osammanhängande och repetitivt i en direkt utskrift och en omsorgsfullt argumenterande artikel kan låta trist när den läses högt. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 218.)

Med hänsyn till detta är alltså inte ordagranna utskrifter nödvändigtvis det mest lämpliga för att återge ett samtal.

Den första intervjun jag transkriberade, skrev jag ut ordagrant på ett talspråkligt sätt, vilket visade sig vara svårt att läsa. De andra intervjuerna skrev jag direkt mer likt skriftspråk för att förbättra läsbarheten, men lämnade kvar vissa talspråkliga uttryck som ”int” i stället för inte och ”sku” i stället för skulle för att bevara talets karaktär. Dessutom lämnade jag bort en del upprepningar och småord, som enligt min bedömning inte hade någon betydelse för meningen, vilket ökade läsbarheten.

Jag utgick från Dahlgren och Johanssons (2015, s. 166–171) exempel av en fenomenografisk dataanalysprocess. De poängterar att "[i] verkligheten sker ett samspel mellan de olika stegen genom hela analysprocessen" och att det inte egentligen går att säga exakt hur en analysprocedur ska gå till. I beskrivningen av min analysprocess är Dahlgren och Johanssons benämningar på de olika stegen markerade med kursiv stil.

Jag läste igenom intervjuerna digitalt flera gånger för att *bekanta mig med materialet* och skrev kommentarer i dokumentet medan jag läste. Sedan skrev jag ut alla intervjuer för att gå igenom materialet till pappers. Även här skrev jag kommentarer och markerade även stycken som möjliga citat. Detta är steg ett av dataanalysprocessen enligt Dahlgren och Johansson.

Nästa steg var att jag valde ut citat som jag först digitalt ordnade under olika passande rubriker och sedan skrev ut till pappers, färgkodade enligt rubrik och klippte ut. Detta steg kallas enligt Dahlgren och Johansson för *kondensation*. Jag skrev nyckelord på baksidan av citaten för att kunna *jämföra* och *gruppera* dem i kategorier. Sedan började jag *namnge kategorierna*. Det sista steget enligt Dahlgren och Johansson är en *kontrastiv fas* där man jämför passagerna för att se till att kategorierna är exklusiva. De två sistnämnda stegen jobbade jag med samtidigt som jag skrev ut resultatdelen, som nämnt ovan är alltså inte alla steg separerade från varandra under processen.

## 5.4 Etisk reflektion

Kvale och Brinkmann konstaterar att "Intervjuforskning genomsyras av etiska frågor". Som det konstaterades i avsnitt 5.2.2 är maktförhållandet asymmetriskt i en intervju-situation. Detta innebär att den som intervjuar måste balansera sitt intresse av att komma åt information och kunskap med etisk respekt för informantens integritet. Intervjun är en social interaktion som förutsätter att den som intervjuar har skapat en trygg miljö där den intervjuade kan prata fritt. (2014, s. 33.)

I mitt arbete har jag strävat efter att följa TENK:s riktlinjer för god vetenskaplig praxis (TENK, 2012), etiska principer för humanforskning (TENK, 2019) samt Konstuniversitetets etiska principer (2022). Det innebär bland annat "hederlighet, allmän omsorgsfullhet och noggrannhet" i forskningens alla skeden. TENK betonar etiskt

hållbara forskningsmetoder, att man som forskare visar respekt för andras arbeten genom korrekta hänvisningar, samt skaffar de forskningstillstånd som behövs med mera.

Enligt Bell och Waters (2016, s. 190–191) räcker det inte att gå igenom sekretesshantering och vad man ska använda materialet till muntligt före intervjun, utan informanten måste få tid att läsa igenom och ge sitt samtycke eller tacka nej före intervjun. Mitt första e-postmeddelande till möjliga informanter innehöll arbetets ämne, tidsplan, information om att intervjuerna sker via videolänk och spelas in samt hur mycket tid som ska reserveras. Jag skrev även att alla personuppgifter, hänvisningar och citat anonymiseras. Bell och Waters (2016, s. 64–65) menar dock att det kan vara problematiskt att utlova anonymitet och konfidentialitet eftersom det kan råda delade meningar om innebörden av dessa begrepp. TENK berör ämnet enligt följande: ”De viktigaste principerna som styr behandlingen av forskningsmaterial som innehåller personuppgifter är systematik, ansvarsfullhet och lagenlighet” (TENK, 2019). Jag använde inte informanternas namn i transkriberingen, utan försåg dem först med en bokstav och i resultatredovisningen med ett fingerat namn. När det gäller andra möjliga identifierbara uppgifter som Ortsnamn eller dylikt ändrade jag dem senast vid hänvisning till materialet i resultatdelen så att informanterna är så oidentifierbara som möjligt.

Utgående från Konstuniversitetets finskspråkiga blankett för sekretesshantering, gjorde jag upp ett eget dokument med information på svenska, som jag gick igenom muntligt i början av intervjun före jag började spela in. I intervjuerna som gjordes via videolänk delade jag dokumentet så att det syntes på skärmen. Samtliga intervjuade gav sitt muntliga samtycke.

## **5.5 Reliabilitet och validitet**

I detta avsnitt granskar jag reliabiliteten och validiteten för min forskning. Med reliabilitet menas tillförlitlighet och huruvida forskningens resultat skulle kunna återskapas med andra forskare vid andra tillfällen under liknande omständigheter. Med validitet avses giltighet, det vill säga om en metod undersöker vad den utger sig för att göra. (Bell & Waters, 2016, s. 133–135; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295–296.) Validering innebär enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 297–298) att forskaren ställer sig kritisk till alla skeden i forskningen, från tematisering till rapportering och inte endast i slutskedet. ”Är

alla stegen i forskningsprocessen förnuftiga och försvarbara och bekräftar det som forskaren sluter sig till?”

För att öka validiteten och reliabiliteten kan man ta hjälp av andra för att få ett yttre perspektiv på ifall de frågor man planerat ställa kan tänkas tjäna syftet (Bell & Waters, 2016, s. 135). Tillsammans med min handledare och mina medstudenter diskuterade jag min intervjuguide och på basen av diskussionen och deras förslag förbättrade jag den.

Eftersom intervjun behandlar musklärares egna upplevelser och erfarenheter kan man tänka sig att resultatet delvis skulle kunna upprepas. Å andra sidan kan det hända att de vid ett senare tillfälle skulle ha nya erfarenheter och tankar att komma med och på så sätt ge ett annorlunda resultat. Dessutom kan det hända att andra musklärare skulle ha helt olika uppfattningar.

Enligt Bell och Waters (2016, s. 199–200) finns det alltid en risk för en viss skevhet (bias) i intervjuresultaten eftersom den som intervjuar är mänsklig. Eftersom jag i detta fall intervjuar, transkriberar och analyserar intervjuerna ökar risken för skevheten att bli omedveten eftersom det inte är andra människor involverade i processen.

## 6 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas resultaten av undersökningen. I första avsnittet presenteras informanterna och deras bakgrund. Ur intervjuresultaten har jag urskiljt tre olika huvudteman som sedan delas in i mindre rubriker. Dessa är *arbetsro*, *lärarrollen* och *klassrumshantering*. Vissa avsnitt är lite mer innehållsrika och i dessa har jag satt in tabeller över musiklärarnas svar, för att ge en bättre överblick över resultaten. Kategorierna av svar är markerade med kursiv stil och tabellerna är organiserade enligt ordningen i vilken kategorierna nämnts i det tillhörande avsnittet.

Det bör nämnas att resultaten och tabellerna ger en inblick i vad som har diskuterats under intervjuerna och de ger inte nödvändigtvis en rättvis bild av hur verkligheten ser ut. Detta betyder till exempel att en lärare kan anse sig ha fler egenskaper än de som nämnts under intervjun.

### 6.1 Presentation av informanter

Informanterna arbetar alla som musiklärare i svenskspråkiga skolor på större orter i Södra Finland. Jag har bedömt att kön inte är relevant i detta arbete och har därför slumpmässigt gett fingerade namn åt informanterna, oberoende av kön. Nedan finns en överblick över de fingerade namnen, behörighet som musiklärare, erfarenhet av musiklärarjobbet och när intervjun hölls samt hur lång inspelningen från intervjun var.

Tabell 1. Översikt över de intervjuade musiklärarna.

Fingerat namn	Behörighet	Erfarenhet	Intervjudatum	Intervjulängd
Amanda	Ja	9 år	15.3.2022	00:57:42
Benjamin	Ja	25 år	24.3.2022	00:57:21
Cornelia	Nej	4 år	30.3.2022	01:00:28
Daniel	Ja	5 år	4.4.2022	00:57:41
Elin	Ja	8 år	12.4.2022	00:42:20

**Amanda** har läst ett år musikvetenskap och efter det utbildat sig till klasslärare. Senare har hon utbildat sig både till sånglärare och behörig musiklärare för grundskolan. Hon undervisar åk 2–6. Hon har mellan 20 och 27 elever per grupp och ibland delade grupper.

**Benjamin** har en magisterexamen i musikvetenskap och en i musikpedagogik. Han har funderat mycket på arbetsro och gruppdynamik delvis via olika fortbildningar. Han undervisar åk 4–9 där gruppstorlekarna kan variera mellan 8 och 26 elever per grupp.

**Cornelia** har studerat musikvetenskap och jobbar till största delen på en musikskola. Hon har sju lektioner musik i veckan i en grundskola åk 1–6, där hon fokuserar mest på bandundervisning eftersom skolan även har andra musiklektörer. Hon har runt 10–15 elever per grupp.

**Daniel** är utbildad musikmagister. Han har tidigare haft flera lektioner i veckan, men för tillfället har han sju lektioner i veckan i åk 1–6. Han har ganska små grupper som varierar mellan 8 och 22 elever per grupp.

**Elin** är utbildad musikmagister och undervisar alla grupper i åk 1–6. Hon har runt 20–27 elever per grupp och vissa klasser är delade. Vissa helklasser undervisas i sina egna klassrum.

## **6.2 Arbetsro**

I detta avsnitt redovisas musiklektörernas syn på vad arbetsro är, hurdana utmaningar det finns med arbetsro samt deras syn på sin egen skoltid och hur eleverna är nu.

### **6.2.1 Definition av arbetsro**

Vad anser musiklektörerna att är arbetsro? Benjamin påpekar att det inte alltid är så lätt, ”den där grejen”, alltså arbetsron. Ur lärares svar urskiljs främst två slags situationer i musikundervisningen: när man ska lyssna och när det får vara lite ljud.

Lärarna är överens om att när läraren pratar och ger instruktioner, ska eleverna lyssna. Elin menar att hennes tröskel överskrids när det är någon som avbryter hennes eller någon annans taltur. Daniel säger att det finns vissa saker han inte orkar med, till exempel ”ids inte upprepa mig femton gånger för att dom tycker att det är roligare att snacka med kompiserna”. Han menar ändå att man kan viska så länge det inte stör. Benjamin menar att det blir mindre strid om han håller fast vid sådana här principer trots att han är medveten om att man inte alltid orkar lyssna på läraren.



När det ska spelas instrument är naturligtvis situationen en annan, det går inte att vara helt tyst. Daniel definierar arbetsro som att om han delar ut instrument så får eleverna spela på dem först när han ger tillåtelse. Elin och Amanda menar att de är toleranta gällande ljudnivån.

Så det kan bli ganska mycket ljud, men det är okej tycker jag. Just i det där att vad är det här för något instrument, då får man testa. Men sen så ska det nog vara ganska lätt att få ... att få det där ljudet avbrutet så att man kan ge vidare instruktioner när man spelar instrument, att vad ska vi nu göra till följande. (Elin)

Så länge det går att avbryta snabbt så får det alltså vara högre ljudnivå när man spelar. Men samtidigt menar Elin att när alla spelar på instrument måste man själv ha en låg tröskel så det inte blir för mycket ljud, ”Dels för din egen ork och dels för dom elevernas skull, som kanske är mer ljudkänsliga”. Cornelia tycker dock att det är allra svårast för eleverna att bli tysta när de har instrument i händerna och definierar arbetsro som att hon hinner ”visa åt allihopa utan att det är så mycket störande element”.

När klassen jobbar med digital musik och har hörlurar, berättar Amanda att det är knäpptyst i klassen och att hon då märker att ”oj, hjälp så mycket ljud vi har på musiklektionerna”.

I grunden verkar således arbetsro definieras på samma sätt för musklärarna, men utgående från svaren kan man ana att det finns individuella skillnader för hur toleranta lärarna är gällande ljudnivå.

### 6.2.2 Utmaningar med arbetsro

Finns det utmaningar med arbetsro i musikundervisningen? Både Cornelia och Elin pratar om att *tidsbrist* gör att det blir svårare att ha arbetsro. Cornelia menar att tror att mera tid skulle ge bättre arbetsro eftersom det går tid åt till att få klassen lugn, att ge instruktioner och att städa undan, så själva speldelen blir väldigt kort.

... och sen så har dom inte musik på en vecka och så har dom hunnit glömma vad strängarna heter och vad pianoackorden är. Och så måste man göra allting från början sen nästa vecka. (Cornelia)

Hon menar alltså att det blir tråkigt för alla i längden om man alltid måste börja från början, vilket bidrar till oro i klassen. Hon spekulerar kring om tidsbrist kan vara en orsak till att det är oroligt på lektioner i friare ämnen.

Tidsbrist kan också bidra till oron ifall man som lärare inte hinner lära känna eleverna tillräckligt bra för att veta hur man ska hantera olika elever, eftersom man inte träffar dem så ofta.

Och det är så olika. En och samma sak funkar inte på alla och då sku du borda vara den där som känner alla dina elever, så att du vet precis vad den här behöver nu, för att ge arbetsro åt andra och för att själv kunna hänga med [...] det är en jättesvår uppgift, jag vet inte ens om det är möjligt. (Elin)

Bland lärarna finns både sådana som lär sig elevernas namn snabbt och sådana som har svårare att lära sig namnen. Benjamin tycker dock det är viktigt för arbetsron och tryggheten att han kan elevernas namn och använder dem under lektionens gång.

Tidsbrist kan alltså bidra till oron både på grund av att inlärningsprocessen inte får tillräckligt med tid och för att relationen mellan lärare och elev inte hinner bli så stark.

Amanda påpekar att *gruppstorlekarna* och elevmängden är en utmaning vilket också inverkar på relationen mellan lärare och elev. Daniel pratar om "ett visst mått av kaos" på sina lektioner och funderar om det ens är möjligt att ha arbetsro om man har 22 tvåor på ett lite för litet utrymme. Han hävdar att många utmaningar med arbetsro har med *utrymmet* att göra.

Ett annat problem som syns i musiklärarnas berättelser är *motivationsbrist* eller negativa attityder. Eleverna ifrågasätter ämnet och sprider negativ attityd till resten av klassen.

[...] och dom kanske som på riktigt är intresserade och tycker om det och man vet att dom sku vara annars liksom "jättemed", så blir sen bara sådana där som sitter tysta för att det finns någon som ifrågasätter varför vi ska göra det här, och då blir det så där liksom kollektivt att man inte får tycka att det här är roligt. (Cornelia)

I exemplet ovan är problemet kanske inte med arbetsro så att det skulle vara stökigt, men antagligen stör det ändå inlärningsprocessen. Även Amanda nämner att hon har haft elever med negativ attityd som stör stunden.

Cornelia pratar om att gruppen kan vara *kollektivt orolig* ibland och beskriver en kaotisk situation:

"Men det där att det liksom utbrister ett sådant där att allihopa sitter och hackar på trummorna och gör precis vad dom vill på instrumenten, så det är liksom det där värsta" (Cornelia)

### 6.2.3 Eleverna förr och nu

Med fyra av musiklärarna talades det om hur de ser på sin egen skoltid. Cornelia minns det som att man hade mer respekt för lärare under hennes skoltid. Både Elin och Amanda har gått i små skolor och har inte upplevt problem med arbetsron där. Benjamin kommer inte heller ihåg att det skulle ha varit problem med arbetsron, men nämner att synen på ämnet har förändrats.

Att det handlade kanske mera om att, då var det lite så här att det, att det var en del som fick göra och andra var liksom, så där dåliga. Att den här synen har ju också ändrat jättemycket. (Benjamin)

Även Amanda menar att ämnet har förändrats, när hon gick i skolan var det mest fokus på sång och ibland kunde det vara någon blockflöjtklubb eller liknande.

Elin upplever att man hade mer respekt för läraren och inte sade emot, medan man nu för tiden nästan dagligen kan få höra otrevliga motargument, trots att tillsägelsen varit vänligt framförd. Detta tar också Cornelia upp och menar att vissa elever inte har respekt för vuxna eller lärarens roll och är ifrågasättande. Cornelia upplever att det läraren ser i skolan är annorlunda än hemma, men att det är svårt som lärare att bli hörd om man påpekar ett beteende. Amanda tycker ibland att ”det har blivit lite för slapt” och att eleverna får för mycket rum att prata och att de har lätt att prata lite när som helst.

Enligt Benjamin har det blivit svårare för elever att byta ”mode” [läge] från att ha till exempel suttit ner och lyssnat till att plötsligt ställa sig upp. Han menar att det tar längre för eleverna att ställa om till fokus mellan olika lägen och i brytningskedet kan det då uppstå prat och stök.

Amanda och Elin upplever att eleverna har svårare att ta emot instruktioner nu för tiden och enligt Amanda kan det bero på digitaliseringen. Benjamin tycker att barn och ungdomar har ”jättekort” uppmärksamhetsspann och att man får räkna med det. En annan färdighet som enligt Benjamin behöver tränas upp är hur man är i grupp. Även Amanda menar att det var lättare förr att få elevernas uppmärksamhet med hjälp av videoklipp eller dylikt, men att det nu helst ska vara interaktivt för att väcka intresse.

Elin tycker att det har blivit svårare för elever att vänta på sin tur och berättar om en situation där en elev kommer fram och frågar någonting samtidigt som klassen sjunger en sång och Elin sitter vid pianot och kompar och sjunger. Hon tycker att ”det liksom blir en

absurd situation för jag vet inte var jag ska börja ...” och fortsätter att man inte heller kan störa lektionens flow genom att avbryta varje gång när något stör arbetsron.

## 6.3 Lärarrollen

I detta avsnitt redovisas musiklärarnas tankar och uppfattningar kopplat till lärarrollen. Under intervjuerna har vi diskuterat bland annat hur en lärare behöver vara idag samt hur musiklärarna upplever sig själva som lärare.

### 6.3.1 Hurdan behöver en lärare vara?

Av musiklärarnas sammanlagda svar att döma är det en hel del egenskaper som krävs av en musiklärare idag. Benjamin påpekar dock att alla måste hitta sina egna sätt att hantera situationer.

Alla lärare nämner att man behöver ha *flexibilitet* i olika situationer. Sådana situationer innebär både när det gäller att byta riktning för lektionen vid behov och till exempel när det gäller skolans program och samarbete med övriga lärare, där man även behöver *samarbetsförmåga*. För att veta när man ska tänka om under lektionen krävs *spelöga*.

Ur svaren framkommer att man behöver kunna leda utan att vara för sträng, vilket Daniel beskriver här nedan.

Att man måste liksom kunna vara bestämd och kunna skapa fokus, men du måste kunna göra det på ... speciellt som mussalärare så måste du kunna göra det på ett ganska så där mjukt sätt, på ett trevligt sätt.  
(Daniel)

Vidare formulerar han den stora utmaningen för musikundervisningen.

För att en musiklektion ska lyckas bra och för att eleverna ska få någonting ut av det, för att dom ska lära sig någonting och för att vi ska liksom komma åt det som är, på något sätt, själ och hjärta i ämnet musik, så behöver dom tycka att det är roligt. För att dom ska tycka att det är roligt, eller liksom minst trevligt, så kan du inte ha en jättejättespänd eller auktoritär atmosfär i det där rummet. Men du måste ha arbetsro, du måste liksom ha gränser, du måste ha någon sorts ordning och struktur, för annars kommer du inte åt det att det är roligt, för det är inte roligt om det är kaos, det är inte kiva för dom själv heller. Det är en jättestor utmaning, det. (Daniel)

Man behöver således hitta sitt eget sätt att skapa arbetsro och struktur, utan att vara auktoritär, för att ämnet ska kunna vara roligt och lärorikt för eleverna. Benjamin nämner att man ska ha *ledarkompetens*, vilken innefattar förmåga att skapa struktur och en viss stränghet, eller kanske snarare bestämdhet.

*Lugn* och *tålamod* eller uthållighet är andra drag som anses viktiga. Cornelia beskriver det på följande sätt:

Och dom förstår ju inte att vara tysta och du kan ju heller inte hålla på och ropa åt dom, så därför måste man ha liksom ... Du kan inte ha kort stubin. (Cornelia)

*Människointresse*, att man tycker om människor och barn och är intresserad av hur de fungerar, nämns av två av musklärarna som nödvändigt.

För att få eleverna intresserade av musik menar Cornelia att man måste vara ganska ”påhittig” eller *inspirerande*.

Tre av lärarna pratar om att man som musklärare måste *tåla ljud* och enligt Elin ”att man inte blir stressad av tillfälliga ökning av ljud”.

Amanda påpekar att man som musklärare måste vara villig att hänga med i den digitala utvecklingen och vara *progressiv* vare sig man tycker ”att det är nödvändigt eller int”.

*Självkännedom* är viktigt, menar Benjamin och fyller på i efterhand via e-post dagen efter intervjun.

Men den allra största utmaningen och jobbet har vi med oss själva. Att lära känna hur jag fungerar och vad är mina ömma punkter. Hur svara jag på provokation, vad får mig ur balans. Lära sig kommunicera utan att provocera själv. Hurudan blir jag när jag går upp i varv och känna igen tecknen när man ska ta paus, hur får jag vänt på situationen. (Benjamin)

Daniel är inne på samma spår med självkännedom, men ur perspektivet att kunna begränsa sitt arbete för att orka.

Tabell 2 ger en översikt över vilka egenskaper som musklärarna lyfter fram i intervjuerna som nödvändiga för en musklärare.

Tabell 2. Översikt över nödvändiga egenskaper som nämnts i intervjuerna.

Egenskaper	A	B	C	D	E
Flexibilitet	x	x	x	x	x
Samarbetsförmåga	x				x
Spelöga		x	x	x	
Ledarkompetens	x	x	x	x	
Lugn		x			
Tålmod	x		x		x
Människointresse	x	x			
Inspirerande			x		
Ljudtålighet	x		x		x
Progressivitet	x				
Självkänedom		x		x	

### 6.3.2 Det egna lärarjaget

Hur ser musiklärarna på sig själva i lärarrollen? Flera av de egenskaper som nämnts ovan att en lärare ska ha idag nämns även i relation till lärarna själva.

Några av lärarna anser sig vara *lugna*, ha mycket *tålmod* men att de kan vara *stränga* när det behövs. Daniel berättar att han har fått jobba och jobbar mycket med sig själv och sitt *kontrollbehov* och hur han reagerar i olika situationer. Benjamin menar att han kan vara sträng, men också *förstående*. Han använder även *humor* i sin undervisning.

Cornelia menar att hon inte egentligen är bekväm med att stå i fokus och underhålla, vilket hon verkar uppleva att andra musiklärare är. Elin berättar att hon ibland känner sig mer naturlig i ledarrollen, men när det behövs mera strikta tag blir det ansträngande.

Benjamin säger att ”jag har blivit bättre på att ändra kurs mitt i när jag märker att nånting int fungerar. Och jag liksom lyssnar lite på atmosfärer”. Detta kan tolkas som *flexibilitet* och *spelöga* eller sinne för att uppfatta vad som passar när.

Av *erfarenhet* har musiklärarna blivit bättre på att veta vad som fungerar eller inte, hur man ska planera och den egna materialbanken har vuxit.

Amanda, Daniel och Elin nämner alla att det egna föräldraskapet har haft inverkan på lärarskapet. För Amanda hjälper det att hon har egna barn henne att hållas *up to date* med

elevernas vardag och det har även hjälpt henne att lära sig undervisa olika åldersgrupper. För Daniel och Elin har synen på eleverna förändrats i och med att de själva fått barn. Elin menar att hon ser på eleverna ur en annan vuxen synvinkel eftersom hon kan sätta sig in i föräldrarollen på ett annat sätt.

Tabell 3 sammanfattar vilka egenskaper musiklärarna anser sig ha enligt intervjuvaren. Detta är ger som sagt endast en bild över vad musiklärarna har nämnt under intervjuerna.

Tabell 3. Översikt över de egna egenskaper som nämnts i intervjuerna.

Egna egenskaper	A	B	C	D	E
Lugn			x		x
Tålmod	x		x		x
Sträng		x		x	x
Kontrollbehov				x	
Förstående		x			
Humor		x			
Ogillar att stå i fokus			x		
Flexibilitet		x			x
Spelöga		x	x		
Erfarenhet	x		x		x
Mångsidighet	x				
Up to date	x				

### 6.3.3 Bemötande

Bemötande och klassrumsledarskap är tätt sammanlänkande, så vissa av dessa kategorier skulle eventuellt också kunna finnas under andra rubriker, men här har jag valt att koppla ihop dem med bemötande.

Att bemöta eleverna med *empati* är viktigt. Amanda berättar att hon försöker visa förståelse om eleverna till exempel verkar trötta på musiklektionen som är sist på schemat.

Och sen gör jag nog själv också så här att jag säger i början på timmen att ”Jo, nu ser jag att ni är trötta och jag är också ganska trött, men att nu gör vi det här så får vi gå hem sen”, att jag försöker visa åt dem att jag nog förstår hur de känner [...] (Amanda)

För Benjamin handlar det om att försöka se orsaker till att elever agerar på ett visst sätt och vara förstående, trots att han också kan vara sträng.

Att jag försöker förstå vad det är bakom de här elevernas handlingar, att varför de handlar på det här sättet. (Benjamin)

Daniel påpekar att eleverna reagerar olika på hur man talar till dem och att med vissa elever kan man vara skarpare än med andra. Det gäller alltså här också att ha *spelöga* för vilket slags bemötande som krävs. Enligt Amanda tog det tid att lära sig att undervisa ettor och tvåor, men nu känns det ”jättelätt”.

Nu ska jag int säga att dom är lättlurade, men man kan prata ganska, man kan fånga deras uppmärksamhet på ett visst sätt om man pratar och berättar på ett visst sätt liksom, som jag int kunde tidigare [...] (Amanda)

Ibland behöver feedback *fokusera på det lilla positiva* som hänt på lektionen, trots att det annars har varit kaotiskt, menar Benjamin.

Jag försöker liksom förstärka den där positiva upplevelsen, fast den sku vara helt miniminimini, så plockar jag upp den och försöker förstärka den. (Benjamin)

Han menar att han tidigare har hållit fast vid att ”prata sant” men att han nu har lärt sig att ”*prata framtid*”, vilket innebär att det är mer fokus på hur han skulle vilja att det skulle vara. ”Det ger en väg att hitåt kan vi gå, men om man bara räknar fram allt det som int fungerar så då sätter man bara sådana här murar.”

#### **6.3.4 Assistent eller inte?**

I två av intervjuerna kom det på tal att ha assistent eller en annan lärare i klassrummet. Medan Daniel anser att det inte tjänar någonting till att ha med assistent i klassen, eftersom få assistenter tar initiativ. ”Det är få assistenter som är liksom så självgående att dom själv sku kunna ta i ett problem och fixa det, eller ta i en elev och fixa det” (Daniel). Elin å andra sidan tycker att det är en trygghet att vara två vuxna i klassen ifall hon har assistent eller resurslärare med.

Men förstås, finns det flera vuxna i en grupp med många barn så nog har det en lugnande effekt. Och liksom ett ögonpar till som kan säga att okej, men nu hände det här, att märkte du det. Och då kan det vara att jag inte har sett, för att jag har hjälpt någon annan och då är det ju jättebra att den har varit liksom som extra ögonpar. (Elin)



Det verkar alltså bero på hurdan assistent man har, men redan en extra vuxen i klassen kan bidra till lugn.

### 6.3.5 Lärarskapet som process

Daniel och Benjamin lyfter fram att det är en process att utveckla sitt lärarjag och att lära sig hantera arbetsro och att man aldrig riktigt blir färdig med den processen. Daniel tillägger även att det är viktigt att vilja utvecklas men nämner också att man behöver vara nådig med sig själv.

[...] Man kan alltid lära sig mera att hur kommunicera och hur liksom, hur diskutera och hur föra dialog och så här. Hur göra att också eleverna känner sig hörda och utan att dom tar liksom hela ... Att man ändå kommer vidare och sånt här. Att det får man lära sig hela tiden. (Benjamin)

Och så länge du är intresserad av att utvecklas, så tror jag att du har det ganska bra. Sen när du inte mera är intresserad och du är helt så där "fuck this shit, whatever", sen är du på fel ställe. (Daniel)

Cornelia reflekterar kring om hon skulle ha flera pedagogiska verktyg att använda sig av ifall hon hade utbildat sig till behörig lärare, eftersom hon nu går mest på instinkt. Daniel å andra sidan upplever att man borde diskutera mera kring grupphantering under utbildningen, eftersom det är en så stor del av arbetsbilden för musiklärare "och det är inte någonting som du egentligen får så mycket verktyg för där". Han uppskattar att själva musikundervisningen är hälften av jobbet och resten fylls av grupphantering och differentiering, stöddokument och så vidare.

Men jag tycker att ämneslärare har inte liksom, att jo, visst, vi måste fördjupa oss i vårt ämne och allt det där, men att om du ska jobba i en grundskola, och om du ska jobba på lågstadiet, så tycker jag inte att du får dom kunskaperna nödvändigtvis där. Jag tycker att det borde diskuteras mera. För att det är ganska mycket att lära sig sen. (Daniel)

Kollegor kan vara värdefulla bollplank i denna utvecklingsprocess. Daniel och Elin upplever att de har haft stöd av sina kollegor och studiekamrater och att de har kunnat pejla med dem vid behov.

## 6.4 Klassrumsledarskap

I detta avsnitt presenteras musiklärarnas tankar om hur de åstadkommer arbetsro, det vill säga sätt att leda klassrummet, klassrumsledarskap. Trots att dessa ämnen samspelar med varandra, har jag valt att dela in detta avsnitt i följande underrubriker: *förebyggande strategier och planering, regler och rutiner, utrymme samt åtgärder och konsekvenser.*

### 6.4.1 Förebyggande strategier och planering

Musiklärarna jobbar förebyggande på olika sätt. Benjamin berättar att han brukar planera in så att han får lugna stunder under lektionerna där han visar en video eller liknande eftersom ”Om jag mår bra så mår alla bra.” Han påpekar också att det är svårt att uppnå arbetsro under en hel lektion, men man kan lyckas ha arbetsro i mindre partier under lektionen. Sådana stunder där eleverna behöver lyssna och lugna ner sig försöker han planera in i början av lektioner eftersom det är svårare i slutet av en lektion. Man kan alltså sätta upp *mindre mål* för arbetsron och *planera lektionen strategiskt*, i stället för att sikta på att en hel lektion ska bli perfekt. Amanda menar att hon ibland undviker att planera in vissa aktiviteter som riskerar att bli bullriga.

Daniel påpekar att det inte lönar sig att planera 45 minuter av lektionen, eftersom det går en hel del tid åt till att eleverna ska ta av och sätta på ytterkläder, städa undan och så vidare. I början planerade han 45 minuter aktivitet eftersom eleverna har rätt till det, vilket alltid slutade med en stressad, irriterad lärare som smittar av sig på eleverna. Numera har han inte alla lektionens element planerade, utan ”det måste finnas liksom *utrymme för inspiration och improvisation* där”. Även Cornelia och Amanda berättar att de inte planerar lektionerna i detalj. Cornelia menar att hon undervisar bättre om hon får ”*go with the flow*” och då kan hon också anpassa programmet beroende på grupp, dag och humör. Amanda menar att hon snarare gör upp *helhetsplaner* och planerar in längre sekvenser. Hon upplever att hon tack vare erfarenhet kan improvisera mera under lektionen.

Benjamin använder sig av olika verktyg för att *tydliggöra förväntningar* för eleverna. Han påpekar för eleverna att musiklektionen inte betyder att man kan prata mer än på andra lektioner, utan egentligen mindre eftersom man jobbar med ljudet. Han använder sig av *metaforer* och förklarar bland annat för eleverna att det finns en musikzon och en pratzon som inte fungerar tillsammans.

Om vi hela tiden pratar så då jobbar vi int med den där musikzonen. Att den där musikzonen behöver lite tid och lite tystnad och den behöver liksom aktiveras och väckas upp. (Benjamin)

Ibland använder han sig av en trafikljusmetafor för att göra eleverna medvetna om vilken ljudnivå det är som gäller vid olika tillfällena. Han menar att vid tillfällena då eleverna ska lyssna är det hans uppgift att *fatta sig kort* så att de orkar.

Även Amanda tydliggör förväntningar genom att upplysa eleverna om vitsord ”och vad det innebär att ha si eller så” samt förbereda eleverna för vad som kommer att hända under läsåret.

En *trygg miljö* där alla vågar experimentera kan påverka arbetsron positivt. Cornelia jobbar för att skapa en respektfull stämning och påpekar för eleverna att det inte är okej att ha roligt på någons bekostnad.

Jag vill skapa en sådan miljö där alla ska få kunna pröva och dom som vill får pröva sjunga, fast man inte kanske har en vacker sångröst eller hålls på ton eller sådana saker. Att det är ju också en sådan grej som bidrar till klassens arbetsro om man vågar få försöka. Och det tror jag att jag är kanske bra på att uppmuntra dom till också. Och där är det ju hemskt viktigt att det finns respekt för varandra att man ... att man tror på, eller att det finns tillit till läraren, att man tror på att man vågar få försöka och det tror jag att jag ändå har lyckats göra med dom. Att det finns sådana som vågar och vill. (Cornelia)

Musiken är ett bra ämne för att *öva hur man är i grupp* och det handlar inte alltid om den som lär sig mest och spelar bäst. Enligt Amanda handlar det om hur man klarar av att samarbeta. Benjamin ser många möjligheter att med hjälp av musiken öva olika färdigheter som gynnar individerna och även andra ämnen. Han pratar om att man kan ha antingen en biroll eller en huvudroll och för att öva det använder han sig bland annat av en övning där eleverna turvis får leda och de andra följer.

Så att alla får vara i huvudroll liksom under lektionen och man ska respektera det. Och för en del är det jättesvårt att vara i huvudroll och för en del är det jättesvårt att vara i biroll. (Benjamin)

Amanda utnyttjar möjligheten att *dela upp gruppen*. Då instruerar hon eleverna att jobba självständigt medan mindre grupper turvis spelar gitarr.

Med instrument, speciellt om de är nya för eleverna, kan man behöva ta *mindre steg* än vad man tror, menar Elin. Om man överskattar elevernas nivå kan det leda till oroligheter och stök.

Och det var inte för svårt, utan det blev liksom svårare i lämplig takt. Och det kändes jättebra, och då märkte man också att det liksom, att den där arbetsron och arbetsglädjen och fokus, att det fanns där. Och då fick jag en aha-upplevelse att, okej, att det här är lämpliga steg, att i början kanske man gör det misstaget att man tror att dom förstår eller hänger med och kan mera än dom egentligen kan. (Elin)

Även Amanda och Benjamin beskriver att det är små steg som gäller. Båda nämner att de övar med eleverna på att inte spela när de får ett instrument i handen.

Tre av lärarna nämner att särskilt med yngre elever kan de ge *lov att prova* instrumenten en stund ”och så får dom alla hacka på sin grej och det blir en massa oljud”, berättar Daniel. ”Det är som en naturlig kraft att man måst få pilla på ett instrument när man har det” menar Benjamin. Genom att ge möjligheten att prova instrumentet fritt, upplever lärarna att eleverna lättare kan vara tysta och fokusera efteråt. Benjamin använder dessutom instrument med möjlighet att koppla till hörlurar, vilket påverkar ljudnivån positivt eftersom man då kan testa på egen hand utan att alla hör.

Lärarna visar också eleverna sätt att *öva ljudlöst*, till exempel gitarr- eller blockflöjts-grepp. Detta menar Daniel att funkar bättre med äldre elever.

Det är bra att ge *utlopp för elevernas energi* för att skapa förutsättningar för arbetsro. Benjamin och eleverna går förbi gymnastiksalen på vägen till musiksalen, så då brukar han kunna låta lågstadieeleverna springa av sig ett varv ifall det är tomt. ”Så att man på något sätt ger också plats för det här ... lite utlopp för det här oroliga också.”

Tabell 4 är ett sammandrag över de strategier som nämndes i intervjuerna med musiklärarna.

Tabell 4. Översikt över de strategier för arbetsro som nämnts i intervjuerna.

Strategier	A	B	C	D	E
Planera strategiskt	x	x			
Mindre partier		x			
Rum för att improvisera	x		x	x	
Helhetsplan	x				
Tydliga förväntningar	x	x			
Metaforer		x			
Fatta sig kort		x			
Trygg miljö			x		
Öva samarbete	x	x			
Dela upp gruppen			x		
Små steg	x	x			x
Möjlighet att prova		x		x	x
Öva ljudlöst	x	x		x	
Utlopp för energi		x			

#### 6.4.2 Regler och rutiner

De flesta av musiklärarnas grundregler kom fram i avsnittet om hur de definierar arbetsro eftersom de har med ljudnivå att göra, som att lyssna när läraren talar. Ingen av musikalärarna säger sig heller ha många regler för hur man uppför sig i klassen, utan om regler finns så är de ganska få. Elin har två grundregler: 1) spela inte på något utan lov och 2) sitt på egna sittplatser som hon har bestämt. De är få för att eleverna säkert ska komma ihåg dem.

Musiklärarna verkade inte heller ha så många fasta rutiner, men några nämndes. Daniel konstaterar att rutinen när eleverna kommer in är ”i dagens läge” handtvätt. Med detta syftar han alltså på pandemiläget våren 2022 då intervjuerna gjordes. Efter handtvätt tar eleverna sina pallar och sätter sig, med de yngre eleverna har han sittordning. De yngre klasserna brukar avsluta med samma sång varje gång.

Cornelia ser inte ett behov av sittordning i sina grupper eftersom hennes fokus är bandspel, så man sitter ändå inte på samma ställe. Hon tycker också att det ska få vara lite friare i musiksalen och tror inte att det har någon inverkan på arbetsron. Här kan tilläggas att hon jämfört med de andra lärarna har ganska små grupper.

Inte heller Amanda använder sittordningar på grund av att hon ofta möblerar om i klassen, så för henne känns det som ett enormt jobb att göra sittordningar och sedan behöva göra om dem efter att hon gjort om inredningen. Hon menar ändå att sittordningar är ett effektivt sätt att få lugn i klassen: ”med vissa klasser, att så fort jag hade sittordning så hade vi inga problem längre”.

För Benjamin börjar lektionen utanför musiksalen, eftersom han hämtar eleverna från ett annat ställe. Då har de namnupprop och Benjamin påminner om att nu börjar lektionen och att eleverna ska sätta undan sina telefoner.

Vi pratar ganska mycket nu, på senare tid har vi pratat om att vi lämnar rasten och nu är det lektion. Att det är liksom två moder [modes, lägen] att de måst också, eleverna lära sig att man betar sig på olika sätt. (Benjamin)

Han försöker alltså göra skillnaden mellan hur man är på rast och hur man är på lektionstid tydlig.

Benjamin använder sig ofta av en uppvärmningsövning där eleverna turvis får leda varandra. Då hinner han stämma av läget i klassen och tänka igenom hur han ska göra lektionen. Med nya grupper på lågstadiet uppskattar han att det tar en månad att öva in denna rutin. Stegvis övar de att följa Benjamin, sedan att inte prata och sedan leda varandra. Den här övningen gör han speciellt mycket med lågstadieleverna, eftersom eleverna lugnar ner sig och

de lyssnar på varann, de liksom lär sig att alla får så mycket plats de vill, just den dagen. [...] Det är en jättebra övning för då har man liksom stämt sig för det som man ska göra den där dagen. (Benjamin)

### 6.4.3 Utrymme

En del av intervjun handlade om inredning och hurdana musiksalar lärarna jobbar i. Har det någon betydelse för arbetsron hur omgivningen ser ut?

Daniel hänvisar till sin bakgrund inom teater och menar att omgivningen kan vara förvånansvärt viktig.

[...] jag har också gjort lite, det där, teaterstudier och teatergrejer, jag tycker att utrymmet är ganska viktigt. Att när du säger just att hur är det liksom med planscher på väggarna och sånt där, så jag tror att det är ganska, det kan vara förvånansvärt viktigt, att hurdant rum du har

skapat. Och hurdan på något sätt känsla och atmosfär det finns i det där rummet. (Daniel)

Benjamin skulle gärna ha dubbelt så stort klassrum jämfört med nuläget. Daniel anser också att hans klassrum är för litet sett till mängden elever. Han har inte plats att ha instrument på golvet.

I stället för att ha ett skåp så har jag en vagn där jag har mina instrument, för att då är dom lite mera mobila, jag kan flytta på dom lite mera än jag kan om jag har ett stort skåp, det är lite luftigare. Jag har inte liksom plats att ha ett bandutrymme i ett hörn och sen har jag liksom ... så att, utan allt är i ett och det är ganska litet. (Daniel)

Han har inte ett heller tillräckligt antal pallar för alla elever att sitta på. Han berättar även att han aldrig egentligen har fått ha ”en regelrätt musiksäl som sku vara planerad som en musiksäl” eftersom han av olika anledningar har behövt byta klassrum och tillägger att ”Om man har det trångt, så blir det kaos”. Även Cornelia konstaterar att hon inte har haft ett fast klassrum utan fått flytta runt. Därför har hon inte heller satsat så stort på att dekorera utrymmet eftersom det är en tillfällig lösning. Hon har ändå försökt ”ställa upp [instrumenten] så där trevligt, så att det ser ut som att man kan spela som ett band” och så att inte rummet känns som ett ”vanligt klassrum”. Hon tänker sig att sedan när hon får hållas på samma ställe kan hon sätta upp affischer med ackord och liknande. På hennes andra jobb som bandleddare har hon hunnit göra det hemtrevligt med mysbelysning och planscher på band. Även Benjamin nämner belysning och hurdan atmosfär det är i rummet.

Jag har en ganska sådan här dämpad belysning, nästan så där lite mörk, för jag har också en känsla att det som ... det lugnar ner dom lite. Att de kommer som till en liten sådan här ... som att man kommer in i en teater eller nånting, att det finns liksom ren en viss sorts atmosfär, så tänker jag att det kanske sku lugna ner. (Benjamin)

Han menar dessutom att det kan vara lugnande att eleverna känner att de får gömma sig lite:

Man är int liksom belyst, så där att allt syns vad jag gör, utan jag får lite som gömma mig i det där mörkret. Så det är kanske ... jag tror att det kan ha en lugnande verkan. (Benjamin)

Därtill brukar han ha gardinerna fördragna för att undvika att folk utanför tittar in och stör, eftersom klassrummet är på första våningen med stora fönster.

För Daniel begränsar utrymmet honom eftersom han helst skulle vara framför elevgruppen hela tiden, men på grund av kopplingarna i väggen måste han ha sin dator bakom eleverna, vilket påverkar arbetsron.

För vissa elever kan vara utmanande att komma in i musiksalen och inte ha sin egen pulpet och sin egen plats som ger trygghet, tycker Elin och Amanda. Å andra sidan menar Elin att när de har musik i sin egen klass, kan eleverna vid den där egna platsen ta sig friheter.

Att när dom väl har sin fasta plats, sin egen punkt i sin klass, så tar dom den friheten att dom börjar göra annat för att nu är det ju inte matte eller modda, som vi har någon bok i, utan nu är det musik, som är mera fritt och då tar jag fram mitt rithäfte. (Elin)

Benjamin reflekterar kring att ha sittplatser i en halvcirkel och en halvcirkel med två rader, som de behövde ha under pandemin. Han menar att för vissa klasser fungerar halvcirkeln jättebra eftersom alla då ser varandra, medan det med andra klasser fungerar det sämre eftersom elevernas fokus hamnar på varandra hela tiden. Om man har pallarna i två rader kan det minska ”pickande” på varandra eftersom eleverna inte sitter så nära, men när eleverna ska stiga upp och det är stolar överallt kan det bidra till oro. Benjamin hävdar att utrymme på golvet kan ha en lugnande verkan. Daniel har hellre golvutrymme än bord, menar han och hänvisar till att han också har haft musiklektion i elevernas eget klassrum. Cornelia brukar dela in musiksalen så att det både går att spela och att göra skriftliga uppgifter vid bord.

#### 6.4.4 Åtgärder och konsekvenser

Elin berättar att hennes konsekvenser är ganska enkla och först blir det *tillsägelser*. Daniel berättar hans ryggmärgsreaktion är att höja rösten, men att han nu mera försöker att verbalt säga till när det blir stökigt.

Nå, först är det nog ganska milt, att man får tillsägelser och sen om inte det hjälper, men det brukar nog hjälpa, för dom vet, så då blir det en anteckning hem och är det så att man under någon spelsituation bryter mot någonting sådant, så då spelar man ju inte, förstås. Så det är inte så komplicerat. (Elin)

Även Daniel menar att han *plockar bort instrument* ifall det inte fungerar. För vissa elever kan det fungera att *skala ner på krav* och ge klara instruktioner, menar Benjamin, som också tar bort instrument.



Och sen har jag ju det här just att jag tar bort instrument, eller jag frågar att vad är problemet och jag ger ganska liksom tydliga, försöker ge tydliga instruktioner att, eller så där att nu behöver ... Din uppgift idag är att inte picka på din granne ... Så här. Det är din uppgift idag.  
(Benjamin)

Pedagogiska konsekvenser som att införa *sittordning* kan man ta till när det behövs, menar Amanda.

Att med vissa klasser [...], att så fort jag hade sittordning så hade vi inga problem längre. Att det där, så sådana här pedagogiska konsekvenser att ha det där med sittplatser eller int. (Amanda)

Benjamin nämner också att om det blir oroligt i en klass efter att man gett lite frihet så kan det hända att man får *återgå till rutiner*, till exempel att hämta klassen från deras eget klassrum, tills man kan släppa på rutinerna igen.

Ingen av lärarna har så mycket kontakt med föräldrarna, vid behov kan man sätta in en Wilma<sup>1</sup>-anteckning eller skicka ett meddelande, men oftast går det via klassläraren om det är något problem i klassen.

Wilma-anmärkningar måste man ju sen sätta, ifall någon absolut inte kan uppföra sig, men det är också en sådan grej som jag tycker det är så hemskt onödigt, för att det är nu sällan jag har behövt ge några Wilma-anmärkningar också, oftast så är det liksom att det blir i en grupp som det inte fungerar, och då får jag ju i stället gå och säga åt deras klasslärare. (Cornelia)

I vissa fall så pratar jag med klassläraren och då kan det hända att jag får liksom sådan information som sen hjälper mig att på något sätt förstå vad det är som är problemet med den eleven. (Daniel)

Amanda menar ändå att hon ibland kan säga att ”nu skriver jag här på Wilma att vad du håller på med här på timmen, så kan ni diskutera hemma” och det brukar fungera för de yngre eleverna. Cornelia och Daniel berättar att de ibland kan *hota med skriftliga uppgifter* eller prov.

Jag har nu för tiden nästan alltid någon sorts papper och penna-uppgift som jag kan dra fram. Och man får inte egentligen hota med skriftliga uppgifter, för att det sätter, vet du, fel sorts ... skriftliga är ibland nödvändiga, dom ska inte alltid behöva vara tråkiga, men ibland så är det så där att, vet ni, kan inte ni ... fixar inte ni det här så kan vi, vet ni,

---

<sup>1</sup> Wilma är en plattform för kontakt mellan skolan och hemmet.

sitta tysta och läsa. Det funkar också bra för mig. Vi kan också sitta tyst och, vet du, plita i våra papper. Musikhissa. Haha. (Daniel)

Daniel fortsätter också med att han i sin skola har möjlighet att ta klassen *tillbaka till sitt klassrum* ifall det verkligen inte går att vara i musiksalen.

Om det blir kaos i klassen berättar Elin, Daniel och Cornelia att de avbryter, tar *time out* och bara sitter tysta. ”Och då är det nu oftast så att dom får sätta sig på sin plats och så sitter dom där och så lugnar vi oss tillsammans.” (Elin)

Amanda brukar göra problem med arbetsron till en *diskussion* för hela klassen.

Att jag brukar nog ge svar på tal, jag brukar int bara förbjuda eller bli arg, utan jag brukar nog diskutera liksom den där situationen, eller det där dilemmat. Också så här helt inför klassen, jag vet att vissa kanske tycker att det är liksom obekvämt, men jag tycker att i den situationen brukar det oftast vara att det är helt vettigt. (Amanda)

Med de yngre eleverna berättar Daniel att han ibland kan *minska på mängden stimuli* genom att släcka lamporna och när situationen har lugnat sig kanske han sätter på lite musik. Han påpekar även att ”Det blir hemskt sällan helt kaos, jag låter det aldrig gå så långt, utan jag bromsar det nog tidigare.” Amanda tycker också att hon ganska sällan har ”disciplinära problem”.

Ifall det är en enskild elev som stökar konstaterar Amanda att man inte får ”slänga ut” eleven och Elin påpekar att eleven måste gå ut, men att man inte kan lämna hen övervakad. Ett annat alternativ är att eleven får gå till en annan klass och jobba, vilket även Daniel lyfter fram.

I [skolan] är det ofta så att klassläraren är ledig eller resurs i en annan grupp då när jag har den där gruppen och det har funnits sådana fall då jag har kommit överens med klassläraren om att om den här ena typen nu har det här problemet, så skickar jag den åt dig. Och då får den eleven avlägsna sig från timmen och gå till sin klasslärare och sitta där och göra någonting annat. Och då går jag alltid efter lektionen, på rasten, i något skede och talar med den människan och ger i så fall uppgifter åt den ena eleven. (Daniel)

Daniel påpekar att man inte kan lösa alla situationer i klassen, ”för då tar du bort alla andras möjlighet att ha en lektion”. Enligt honom kan man ha eleven att *stanna kvar* efter skolan för att göra ogjorda uppgifter.

Benjamin försöker *analysera problemet*, var oron ligger. Ibland kan det vara någon ”nyckelperson” som ligger bakom stämningen. ”Alltid vet man int, men så här, så

försöker man sätta in sin effekt där”. Även Cornelia nämner att det kan bli ett slags gruppptryck om någon elev har en dålig attityd:

Och då brukar jag ... Jag brukar försöka säga till dom nog, men sen det där att du tystar den där mobbaren eller tuffingen eller vad man nu ska kalla dom sen, så leder också till att okej, jo, då blir den också tyst och sur och sitter stilla, men då har du fortfarande den där situationen att det är ingen annan som vågar säga någonting. (Cornelia)

Så det kan hjälpa att hitta personen som är central för situationen, men det kanske inte hjälper gruppptrycket.

Tabell 5 är en sammanfattning av vilka åtgärder och konsekvenser musiklärarna nämnt att de använder sig av.

Tabell 5. Översikt över de åtgärder som nämnts i intervjuerna.

Åtgärder	A	B	C	D	E
Tillsägelse			x	x	x
Plocka bort instrument		x		x	x
Skala ner på krav		x			
Sittordning eller andra rutiner	x	x			
Anteckning hem	x	x		x	x
Hota med skriftliga uppgifter			x	x	
Eget/annat klassrum				x	x
Time out			x	x	x
Diskussion i klassen	x				
Minska stimuli		x		x	
Kvarsittning				x	
Analysera var problemet ligger		x	x		

## 7 Slutsatser

I min avhandling har jag undersökt musiklärarnas syn på arbetsro. Mina forskningsfrågor var (1) Vad innebär arbetsro i musikundervisningen enligt musiklärare? (2) Hur uppfattar musiklärare lärarrollen och hur ser de på sig själva som lärare? samt (3) Vilka strategier använder musiklärare för att främja arbetsro? I detta kapitel sammanfattar jag resultaten av min undersökning och svarar på mina forskningsfrågor samt reflekterar kring resultaten mot den teoretiska bakgrunden som redogjordes för i kapitel 2–4.

### 7.1 Arbetsro

Detta avsnitt svarar på min första forskningsfråga och sammanfattar alltså musiklärarnas tankar om arbetsro.

I avsnitt 2.1 konstaterades det att definitionen av arbetsro kan bero på vem som frågas. När det gäller lärare innebär det ofta ro att undervisa. (Erätuuli & Puurula, 1990; Holopainen m.fl., 2009.) I undersökningens resultat visade det sig att musiklärarna har en så gott som gemensam syn på arbetsro i musikundervisningen som innefattar allmän-giltiga uppfattningar såsom att det ska vara tyst när någon annan pratar, medan när man spelar instrument får ljudnivån vara något högre. Resultaten säger dock ingenting om lärarnas accepterade ljudnivå i jämförelse med varandra eftersom vi inte känner till den verkliga ljudnivån, vilket betyder att olika lärare i verkligheten kan tolerera olika mycket ljud. Baserat på lärarnas svar tolkar jag det som att deras arbetsrosituationer i praktiken kan se ganska olika ut. Detta baserar jag bland annat på att vissa lärare verkade ha mer uttänkta strategier än andra, vilket givetvis även kan bero på erfarenhet och tid i yrket.

Ett annat tecken på att arbetsrosituationen ser olika ut hos olika lärare är att de lyfter fram olika orsaker till problem med arbetsro. Motivationsbrist och negativa attityder, kollektiv oro och gruppträck samt utrymme är alla sådana som musiklärarna nämner och som även diskuteras i den teoretiska bakgrunden i avsnitt 2.2.1. Dessutom lyfter musiklärarna fram tidsbrist, gruppstorlekar och elevmängd som orsaker till störningar, vilket inte kommer fram lika tydligt i litteraturen. De flesta av musiklärarna har en stor mängd elever som de träffar en gång i veckan, vilket gör att det är svårt att ens lära sig elevernas namn och därför svårt att bygga relationer med dem. En av informanterna lyfte fram att man ofta

får börja om från början med stoffet, eftersom eleverna mellan lektionerna hinner glömma bort det de lärt sig.

Ur resultatet kan även lyftas fram att musikleärarna dels upplever att eleverna har mindre respekt för läraren än förr, dels att deras koncentrationsförmåga och uppmärksamhetsspann har försämrats. Dessutom har musikämnet och synen på musikämnet förändrats.

## 7.2 Lärarrollen

Detta avsnitt svarar på min andra forskningsfråga och sammanfattar musikleärarnas tankar kring lärarrollen.

I den teoretiska bakgrunden diskuteras bland annat synen på lärarrollen idag. Bland andra Harjunen (2011) samt Steinberg och Sourander (2013) konstaterar att man inte längre automatiskt får auktoritet genom till exempel sin titel. Enligt Saloviitas (2014) tre typer av auktoritet måste man vara sakkunnig (rationell auktoritet), ha goda relationer till eleverna (karismatisk auktoritet) samt ha regler och normer som eleverna följer. Undersökningsresultaten visar att lärarna anser att man måste hitta ett sätt att skapa arbetsro och struktur utan att för den delen vara auktoritär. Man måste alltså besitta någon form av ledarkompetens och kunna vara sträng men på ett mjukt sätt, som en musiklehrare uttryckte det. Detta kan jämföras med Harjunens pedagogiska auktoritet som kräver samtycke till skillnad från ett auktoritärt användande av makt. Man måste kunna inspirera eleverna och göra ämnet intressant för att det ska motivera eleverna. För att kunna skapa goda relationer behöver man ha ett intresse för människor och barn och hur de fungerar. I resultaten nämns flexibilitet, samarbetsförmåga och spelöga. Dessa kan jämföras med bemötandenormerna enligt Blennberger (2013) som betonar bland annat samspelsförmåga och situationsanpassning, framför allt i relation till att kunna anpassa sitt bemötande, men man kan även tänka sig att de sträcker sig längre än bemötandet och behövs i andra situationer. Andra viktiga egenskaper som lyfts fram i resultaten är lugn och tålmodighet samt självkännedom för att dels kunna utvärdera sitt eget beteende och hur man kan provocera eleverna, dels för att kunna avgränsa sitt arbete för sin egen orks skull.

Vidare verkade musikleärarnas bild av sig själva stämma relativt bra överens med de egenskaper de anser att är nödvändiga för en musiklehrare. Några av musikleärarna upplever att de är lugna och tålmodiga men kan vara stränga vid behov. De nämner även flexibilitet

och spelöga. En av musiklärarna lyfter fram att de egna reaktionerna och det egna kontrollbehovet har krävt och kräver arbete för att musikläraren ska kunna reagera mer lämpligt på störningar i klassen. En annan konstaterar att det känns obekvämt att stå i fokus och underhålla, vilket säger något om hur hon upplever att en musiklärare kanske borde vara. Andra egenskaper som lyfts fram är mångsidighet och humor, samt empati (förstående).

I undersökningens resultat betonas att lärarskapet är en process som aldrig är färdig och att alla måste hitta sina egna fungerande sätt. Tre av musiklärarna lyfter fram att de har lärt sig mycket av erfarenhet, framför allt när det gäller att planera, ha material att ta fram och veta hur man kan anpassa lektionen för grupper. I en av intervjuerna diskuterades det att man under utbildningen inte får tillräckliga verktyg för grupphantering. Detta är kanske ofrånkomligt, med tanke på att man lär sig så mycket genom erfarenhet.

### **7.3 Strategier**

Detta avsnitt svarar på min tredje forskningsfråga och sammanfattar således musiklärarnas strategier för att uppnå arbetsro.

I kapitel 4 diskuteras klassrumsledarskap och i samband med det strategier, regler, rutiner och konsekvenser. Ur intervjuresultaten framkommer det att variationen är ganska stor gällande förebyggande strategier för att skapa arbetsro. En del lärare har funderat mycket på ämnet, medan andra inte verkar ge det lika mycket tankeverksamhet.

Vissa lärare säger sig planera strategiskt så att uppgifter med högre krav på koncentration kommer i början av lektionen, eller att man ibland undviker att planera in bullriga aktiviteter. Flera av musiklärarna menar att de inte detaljplanerar lektionerna, utan lämnar rum för att improvisera och anpassa enligt gruppen. Det var dessutom få lärare som nämnde fasta rutiner, av de rutiner som diskuterades var sittordningar något som användes i en del av grupperna. En av lärarna använde sig av en uppvärmningsövning och en annan nämnde en avslutningssång. Det förvånade mig något att rutiner inte verkade vara så vanliga, eftersom jag av någon anledning antog att man inför fler rutiner speciellt i yngre klasser. Förstås är det möjligt att sådana inte kom på tal tillräckligt mycket under intervjuerna.

Två av lärarna talade om att tydliggöra förväntningar, den ena genom att informera om och förbereda eleverna för hur året kommer att se ut och den andra genom att prata om hur man uppför sig på musiken och vad som förväntas av eleven, delvis med hjälp av metaforer. Båda dessa lärare poängterade även att musiken är ett bra ämne för att öva samarbete och hur man är i grupp. En av musiklärarna lyfte fram att det är viktigt att miljön och stämningen i gruppen är trygg och respektfull, så att man vågar prova nya saker.

Konkreta strategier för musikundervisningen är bland annat att dela upp gruppen så att en mindre grupp spelar. Det verkar också vara viktigt att ta tillräckligt små steg i instrumentundervisning och även öva hur man inte spelar med ett instrument i handen. Flera av musiklärarna ansåg att eleverna, speciellt de yngre, behöver få en stund att prova ett instrument fritt för att sedan kunna fokusera bättre på undervisningen. De äldre eleverna kan öva ljudlöst på olika grepp.

Utrymmena verkade utgående från undersökningsresultaten inte vara optimala för flera av musiklärarna. Två av lärarna beskrev att de ofta fått byta klassrum och att de därför inte har haft möjlighet att inreda klassrummet helt och två av lärarna ansåg att deras klassrum är för små. Vissa av musiklärarna hade erfarenhet av att ha musik i elevernas eget klassrum. Resultaten visar att musiklärarna anser att utrymmet är viktigt för arbetsron och flera av dem nämner att musiksalen ska ha en viss stämning och atmosfär.

Utgående från litteraturen ska man ha få regler. Enligt Steinberg och Sourander (2013) ska man ha minst tre normer som inte är förhandlingsbara och enligt Saloviita (2014) har lärare sällan fler än fyra eller fem regler för att de ska gå lätt att komma ihåg. Detta reflekterades i undersökningsresultaten i och med att de lärare som uppgav att de har regler även konstaterade att de är få för att eleverna ska minnas dem.

Enligt intervjuresultaten upplever inte musiklärarna så ofta sådana situationer där de hamnar ta till andra åtgärder än att säga till eller plocka bort instrument. De beskriver ändå att sådana åtgärder kan vara till exempel att införa rutiner eller om det finns möjlighet att en elev som stör arbetsron kan gå till en annan klass och jobba. Det senare på grund av att man har rätt att skicka ut en elev ur klassen, men eleven får inte lämnas oövervakad. En av musiklärarna lyfter även fram att det kan vara bra att skala ner på krav för en viss elev så att den eleven får i enda uppgift att undvika ett visst beteende exempelvis.

## 7.4 Slutord

Syftet med denna undersökning var försöka förstå och kartlägga hur man kan jobba med arbetsro i musikundervisningen i åk 1–6. Undersökningsresultaten visade att det sällan verkar bli så allvarliga problem med arbetsron, men att sådana situationer uppstår ibland. Ur resultaten har jag kunnat urskilja hurdan lärare musiklärarna anser att man behöver vara idag och hur de ser på sig själva i lärarrollen. Bland annat behöver en lärare vara sträng men på ett mjukt sätt, vilket fick ge namn åt detta arbete. Sammanlagt målar de egenskaper som lärarna nämnt upp någon slags superlärare, men som det konstaterades gäller det att hitta det som fungerar för en själv. Jag kunde även utgående från resultaten kartlägga olika strategier som lärarna använder för att främja arbetsron i musikundervisningen. Undersökningsresultaten tillsammans med den teoretiska bakgrunden ger en rik palett av sätt att skapa förutsättningar för arbetsro i musikundervisningen och jag ser framemot att prova dem i praktiken.

## 7.5 Förslag på fortsatt forskning

Detta är ett ständigt aktuellt ämne och har varit väldigt givande och tankeväckande att undersöka. Det skulle givetvis vara väldigt intressant för det första att undersöka arbetsro i musikundervisningen ur elevernas perspektiv och då gärna elever i åk 1–6, eftersom till exempel PISA-undersökningen gäller främst äldre elever. För det andra kunde man gå in i klasserna och observera musikundervisningen för att se hurdan arbetsron är och hurdana störningar som förekommer.



## Litteraturförteckning

- Andersson, A. (Red.). (2021). *Främja studiero i klassrummet — Lärares ledarskap*. Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2021/09/Främja-studiero-i-klassrummet---lärares-ledarskap-fulltext.pdf>
- Bell, J., & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik* (5:2). Studentlitteratur.
- Blennberger, E. (2013). *Bemötandets etik*. Studentlitteratur.
- Charles, C. M. (2014). *Building classroom discipline* (Eleventh edition). Pearson.
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2015). 8. Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 163–175). Liber.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning* (N. Sjödén, Övers.). Daidalos. (Originalarbete publicerat 1916)
- Ertel, P. A. K., & Kovarik, M. (2014). *The ABC's of classroom management: An A-Z sampler for designing your learning community* (Second edition). KAIT/Routledge.
- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua / Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Harinen, P., & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF.
- Harjunen, E. (2011). Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403–424. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi – Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus.
- Karhu, A., Paananen, M., & Närhi, V. (2021). *Check in Check out (CICO) – En modell för individualiserat beteendestöd i skolan*. Niilo Mäki Institutet.
- Kilpeläinen, O. (2019, augusti 3). Keinoja luokan työrauhan tukemiseen • Niilo Mäki Instituutti. *Niilo Mäki Instituutti*. <https://www.nmi.fi/2019/08/03/keinoja-luokan-työrauhan-tukemiseen/>
- Konstuniversitetets etiska principer*. (2022). Konstuniversitetet. <https://www.uniarts.fi/sv/allman-info/konstuniversitetets-etiska-principer/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:1). Studentlitteratur.

*Lag om grundläggande utbildning 628/1998.*

Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 14(1), Art. 1.

<https://doi.org/10.33352/prlg.95927>

Levin, J., & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (5th ed). Pearson/Allyn and Bacon.

Linsin, M. (2014). *Classroom Management for Art, Music and PE Teachers*. JME Publishing.

Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. JSTOR.

Meidän porukka: Työrauhaa tutkimassa • Opettaja.fi. (2021, april 8). *Opettaja.fi*.

<https://www.opettaja.fi/tyossa/meidan-porukka-työrauhaa-tutkimassa/>

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Saloviita, T. (Red.). (2009). *Meidän koulu—Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus.

Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3:e uppl.). PS Kustannus.

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K5](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K5)

Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. I T. Saloviita (Red.), *Meidän koulu—Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 91–109). PS-kustannus.

*Skolans arbete för att säkerställa studiero*. (2016). Skolinspektionen.

- Steinberg, J. (2007). *Världens bästa fröken – När modern pedagogik fungerar*. Gleerups Utbildning AB.
- Steinberg, J., & Sourander, Å. (2013). *Att vända en klass – Från oro till fokus*. Gothia Fortbildning.
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Studentlitteratur.
- Svensk ordbok*. (2021). Svenska Akademien.
- TENK. (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. TENK. <https://tenk.fi/sv/anvisningar-och-material/GVP-anvisningarna-2012>
- TENK. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland*.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (u.å.). *Disciplinära åtgärder och åtgärder för att trygga säkerheten i den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen. Hämtad 22 februari 2023, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/disciplinara-atgarder-och-atgarder-att-trygga-sakerheten-i-den-grundlaggande>
- Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (3. upplagan). Utbildningsstyrelsen.
- Weber, M. (1983). *Ekonomi och samhälle: Förståendesociologins grunder. 1, Sociogiska begrepp och definitioner—Ekonomi, samhällsordning och grupper*. Argos.
- Wickman-Skult, A. (Red.). (1994). *Grundskolan förändras: Läroplansarbetet i blickpunkten*. Utbildningsstyrelsen.

# Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide.

## Intervjuguide

Matilda Wikström 2022

### Bakgrund 10 min

- Hurdan utbildning? Annan relevant bakgrund?
- Hurdan lärarkarriär? Hur länge?

### Läraryrollen 15-20 min

- Hur ser du dig själv som lärare?
- Hur har du utvecklats i läraryrollen?
- Hurdana egenskaper behöver en lärare ha idag?
- Auktoritet, sträng
- Hur naturligt kommer ledaryrollen? Hur mycket måste man öva på det?
- Hur väl lär du känna eleverna? Hur ofta lektion, under hur många år samma lärare?  
Hur stora grupper?

### Arbetsro i musikundervisning 30 min

- Hur ser du på arbetsro?
  - o Vad innebär arbetsro i musikundervisningen för dig? Tystnad, småprat, hur vara i grupp
  - o Var går gränsen för ljudnivån för dig?
- Egna erfarenheter från skoltiden, positiva/negativa?
- Har arbetsron förändrats under åren? Egna klasser, överlag "historiskt"
- Hur jobbar du för att skapa arbetsro?
  - o förberedelse, under lektionen, efter?
  - o regler, rutiner
- Har du tänkt på arbetsro när du inrett klassen? På vilket sätt?
  - o affischer på väggarna? lugnt intryck?
- Hur tycker du att det fungerar?
- Skillnader i olika årskurser?
- (Musik som verktyg?)

### Utmaningar och motsats till arbetsro

- Vilka utmaningar finns det med att skapa arbetsro?
- Vad gör du om det blir kaos i klassen? Erfarenhet av kaotiska situationer?
- Konsekvenser? Kontakt med föräldrar?