

Klassläraren som också undervisar i musik

**En studie om klasslärarnas musikaliska kompetens i grundskolans lägre
årskurser**

Avhandling (magister)

Våren 2024

Joel Enqvist

Avdelningen för musikpedagogik

Sibelius-Akademien

Konstuniversitet

| | |
|---|-----------------|
| Avhandlingens namn | Sidantal |
| Klassläraren som också undervisar i musik | 81+5 |
| Författarens namn | Termin |
| Joel Enqvist | Våren 2024 |
| Utbildningsprogrammets namn | |
| Avdelningen för musikpedagogik | |
| <p>I denna magistersavhandling undersöks klasslärarnas erfarenheter av musikundervisning i grundskolans lägre årskurser 1–6. Som klasslärare har man behörighet att undervisa samtliga ämnen i grundskolan, även musik. En del klasslärare kan vara väldigt kunniga musikpedagoger, medan andra klasslärare kan känna sig tvungna att undervisa musik då motivation och kompetens saknas. Ett syfte med studien är att ta reda på hur klasslärarna förhåller sig till den grundläggande läroplanen i musik. Läroplanen är ett styrdokument som ska stöda läraren i planering och bedömning av undervisningen. Om läroplanen inte går hand i hand med de möjligheter som finns i den egna skolans omständigheter, och med lärarens kompetens, kan läroplanen bli ett problem.</p> <p>Studien görs som en kvalitativ, halvstrukturerad intervjustudie, där fyra klasslärare som undervisar musik i grundskolans lägre årskurser intervjuas. I studien vill jag ta reda på klasslärarnas erfarenheter av att undervisa musik, hur de upplevde musikundervisningen i klasslärarstudierna, och hurdan musikalisk bakgrund klassläraren har. Läroplanen ligger också i fokus, där jag vill ta reda på hur läroplanens målsättningar motsvarar arbetet i praktiken.</p> <p>Resultaten visar att klasslärarna ofta upplevt musikundervisningen som den största utmaningen i klasslärarstudierna. Klasslärarens intresse för musik påverkar stort hur läraren genomför musikundervisningen. Även om klassläraren är intresserad av musik, betyder det inte att hen nödvändigtvis vill undervisa musik i skolan. Läroplanen, som ska ge riktlinjerna för undervisningens innehåll, upplevs som flummig. Innehållet är brett, men läraren får enligt bästa förmåga förverkliga läroplanen i praktiken. Detta är svårt, då läroplanen blivit bredare, men timantalet har minskat.</p> | |
| Sökord | |
| klasslärare, läroplan, musikundervisning, grundskola, behörig, kompetent | |
| Avhandlingen har plagiatgranskats | |
| 10.5.2024 | |

Innehåll

| | |
|---|----|
| Innehåll..... | 3 |
| 1 Inledning | 4 |
| 2 Musikundervisningen förr och nu | 7 |
| 2.1 Från folkskolans sång till grundskolans musik | 7 |
| 2.1.1 Grundskolans och klasslärares utveckling | 7 |
| 2.1.2 Musiken och klassläraren | 9 |
| 2.1.3 Musiken som ämne i grundskolan | 13 |
| 2.2 Kunskap och kompetens | 14 |
| 2.2.1 Självpuppfattning och reflektion | 15 |
| 2.2.2 Erfarenheten, den individuella händelsekedjan | 17 |
| 2.2.3 Kompetent eller kvalificerad? | 18 |
| 2.3 Musiklärarens krävande uppgift | 22 |
| 2.3.1 Grundläggande- och lokala läroplanen som styrdokument | 22 |
| 2.3.2 Musikundervisningens oskrivna krav | 26 |
| 2.3.3 Sambandet mellan kompetens, läroplan och läromaterial | 29 |
| 3 Genomförande av undersökningen | 34 |
| 3.1 Forskningens uppgift och forskningsfrågor | 34 |
| 3.2 Fenomenologi och hermeneutik | 35 |
| 3.3 Kvalitativ, halvstrukturerad forskningsintervju | 38 |
| 3.4 Analys av forskningsmaterial | 41 |
| 3.5 Etiska reflektioner | 43 |
| 4 Resultat | 45 |
| 4.1 Livshistoria och bakgrund för musiklärarskap | 45 |
| 4.1.1 Musikens roll genom livet | 45 |
| 4.1.2 Minnen från musiken i grundskolan | 47 |
| 4.2 Musikundervisningen i klasslärarutbildningen | 51 |
| 4.2.1 Klasslärarstuderandes inställning till musiken | 51 |
| 4.2.2 Klasslärarutbildningens verktyg till arbetslivet | 53 |
| 4.3 Läroplanens roll i undervisningen | 57 |
| 4.3.1 Klasslärarens förhållande till läroplanen | 57 |
| 4.3.2 Läroplanen i förhållande till verkligheten | 60 |
| 4.4 Musikens uppgift i den grundläggande utbildningen | 64 |
| 5 Diskussion och sammanfattning | 67 |
| 5.1 Sammanfattning | 67 |
| 5.1 Tillförlitlighet | 72 |
| 5.2 Avslutning | 74 |
| Litteraturförteckning | 75 |
| Bilagor | 82 |
| Bilaga 1. | 82 |
| Bilaga 2. | 83 |
| Bilaga 3. | 84 |
| Bilaga 4. | 85 |

1 Inledning

Hur reagerar man som klasslärare då det står musik på läsordningen? En ännu mer relevant fråga: Hur reagerar man som elev då det står musik på läsordningen? Dessa två frågor ihop bildar frågan hur musiken vanligtvis upplevs i skolan. Mitt intresse för ämnet har sina rötter där jag själv gick de lägre årskurserna i en mindre skola på landsbygden. Vi hade en klasslärare som var intresserad av musik, och som hade hand om allt från musikundervisning till ringlekar på julfester. Utrustningen vi hade var inte väldigt omfattande. I ett av klassrummen fanns en elorgel, medan det i matsalen fanns ett piano. I matsalen hölls ofta övningar endast inför skolans fester. Sång var en betydande del av vår musikundervisning. Även om möjligheterna till en mångsidig musikundervisning var små med tanke på instrument och läromaterial, var läraren mån om att lära ut musiken i förhållande till kulturen. Under senare år då jag har avlagt praktik och gjort vikariat som musiklärare, har jag insett hur olika resurser lågstadieskolor har då det kommer till musikundervisning. Mindre skolor på landsbygden har möjligen en klasslärare som kämpar med ett piano, medan större skolor i bästa fall har en ämneslärare i musik som kan arbeta i en musikklass med bandinstrument och gitarrer i fina rader på väggen.

Då jag skrev min kandidatuppsats i mina musikpedagogiska studier vid Konstuniversitetets Sibelius-Akademien, fokuserade jag på klasslärarutbildningarnas musikundervisning för klasslärarstuderande. Forskningsresultatet visade att klasslärarutbildningarna inte har möjlighet att erbjuda tillräcklig musikkunskap för att en klasslärare ska kunna undervisa musik i de lägre årskurserna i enlighet med läroplanens mål. (Enqvist, 2022, 23–24.) I denna undersökning tar jag steget vidare och fokuserar på klasslärarna på fältet, dvs. klasslärare som undervisar musik i årskurserna 1–6. Undersökningen fokuserar på klasslärarna eftersom man i de lägre årskurserna i grundskolan ofta har en klasslärare som håller musikundervisningen, medan man i grundskolans högre årskurser har en ämneslärare (Pohjannoro & Pesonen, 2010, 8). Klasslärare är behöriga att undervisa samtliga ämnen i grundskolans lägre årskurser, medan ämnesläraren är specialiserad på ett visst ämne.

Då man har en klasslärare som undervisar musik, finns risken att kunskapsnivåerna kan variera mellan musiklärarna. Klasslärarnas musikkunskap varierar mycket från lärare till lärare, även om de flesta klasslärarna är behöriga att undervisa i musik. Detta riskerar att

undervisningen inte verkställs enligt läroplanens mål. Faktorer som påverkar den ojämlika musikundervisningen är allt från ekonomiska resurser till lärarens eget intresse för musik. Största delen av klasslärarna är behöriga lärare, men ändå upplever många att de inte har de kunskaper som krävs för att undervisa i musik. Dock kan man konstatera att klasslärarens musikkunskap i huvudsak kommer utanför klasslärarutbildningen. (Björk, Juntunen, Knigge, Pape & Malmberg, 2019, 50–52.)

Denna studie strävar efter att belysa vilka faktorer som påverkar klasslärares kunskaper och färdigheter i musik. Musiken som en del av grundskolans och klasslärarutbildningarnas historia har en stor betydelse då man vill bilda sig en uppfattning om situationen i dag. I en artikel i *Lärorikt*, menar Cecilia Björk att musik och bildkonst fått en allt sämre ställning i såväl grundskolan, som i klasslärarutbildningarna. Tidigare var det en självklarhet att den kompetenta folkskolläraren var mån om att förmedla kulturarvet. I dag är det inte alls självklart att läraren har de grundkunskaper som krävs. Som en lösning har man inom Åbo Akademi erbjudit fortbildande kurser för yrkesverksamma lärare. En annan faktor som lyfts fram, är de materiella behoven i klassrummet. Det hänger inte nödvändigtvis på lärarens kunskap, utan också på vilka resurser som står till förfogande. Här spelar också den kommunala politiken i samråd med skolan en central roll. Läraren behöver en miljö som inspirerar och möjliggör en god undervisning. (Lindberg, 2023.) Juntunen (2017) menar också att man inte i klasslärarutbildningarna längre får de färdigheter som krävs för att undervisa musik i grundskolan. Eftersom timantalet i musik är lågt, är det svårt att anställa en ämneslärare i musik. Detta i sin tur bidrar till att musikens ställning försvagas och elevernas intresse för eventuella fortsatta tillvalsstudier minskar. (Puukka, 2017.) Som tidigare nämntes, påverkas musikundervisningens kvalitet av lärarens eget intresse för musik. I studien vill jag ta fasta på den musikkunskap klasslärarna fått utanför klasslärarutbildningens läroplan. Därför använder jag mig av begreppet informellt lärande. Musikalisk aktivitet kan ändå utövas formellt eller non-formellt, om individen till exempel studerar musik på sidan om klasslärarstudierna. I detta fall sker inläringen på fritiden, vilket i detta fall gör inläringen informell.

Mitt val av ämnet har en stor betydelse för musikpedagogiken som skolämne och forskningsområde eftersom musiken i de lägre årskurserna lägger grunden för musikundervisningen och musikintresset i de högre årskurserna. Musiken som skolämne har även en viktig uppgift att förmedla det kulturella arvet. I dagens läge är barn och unga rätt så ovetande vad gäller den musikaliska kulturen i vårt land. Musiken, tillsammans

med andra konst- och färdighetsämnen, är centrala delar av allmänbildningen där utveckling av den nationella kulturen är väldigt viktig. (Suomi, 2019, 218.)

Undersökningen görs med klasslärare som undervisar musik i grundskolans lägre årskurser. Eftersom resursskillnader kan förekomma mellan skolor, vill jag intervjua klasslärare i både större och mindre skolor. Syftet är också att ta reda på om dessa lärare har synpunkter kring hur man kunde utveckla musikundervisningen i årskurserna 1–6, så den genomförs på ett kvalitativt sätt. Undersökningen genomförs som en kvalitativ intervjustudie, där jag vill få information om klasslärarnas erfarenheter kring musikundervisningen i klasslärarutbildningen och grundskolan.

Studiens uppbyggnad sträcker sig över fem kapitel där kapitel två öppnar upp studiens bakgrund. Här behandlas klasslärarutbildningens historia, läroplanen, samt vad som både i teorin och praktiken krävs av en lärare som undervisar musik i grundskolan. I kapitel tre presenteras forskningsfrågorna och vilka forskningsmetoder som använts, samt vad dessa metoder innebär. I samma kapitel lyfts också de forskningsetiska principerna fram, och hur de använts i denna studie. Forskningsresultatet presenteras i kapitel fyra där intervjusvaren bildar en helhet som svarar på forskningsfrågorna. I kapitel fem sammanfattas studiens resultat, varvat med reflektion och egna tankar kring ämnet, samt förslag till eventuella framtida undersökningsämnen.

2 Musikundervisningen förr och nu

Eftersom studien handlar om klasslärarens kompetens inom musikundervisningen i de lägre årskurserna 1–6, är det klassläraren som spelar den centrala rollen i studien. I följande kapitel redogörs för hur musiken som läroämne utvecklats i takt med de lägre årskursernas utveckling rent allmänt. Här går också klasslärarutbildningen parallellt vid sidan om eftersom klasslärarutbildningen utbildar de klasslärare som ska undervisa i skolorna enligt de krav som i första hand läroplanen ställer.

2.1 Från folkskolans sång till grundskolans musik

Tidigare var det alltså en självklarhet att folkskolläraren var mån om att förmedla det kulturella arvet, medan det idag inte är lika självklart. För att undersöka utbildning, undervisning och klasslärarna i dagens skolvärld, är det bra att ta en tillbakablick på hur historien påverkat utvecklingen till den det är idag. I kommande kapitel redogörs för hur grundskolans, klasslärarutbildningens och musikundervisningens historia utvecklats sedan deras början i 1800-talets folkskolor.

2.1.1 Grundskolans och klasslärarnas utveckling

Det skolsystem vi har i Finland i dag kan härledas till 1800-talet. Framtill 1800-talet hade inte alla barn möjlighet att ta del av bildning. Då ståndssamhället småningom gick mot en upplösning, blev tanken om en allmän bildning mer aktuell. Kyrkan anordnade till en början allmänbildning åt folket, men då arbetarrörelsen började lobba för en allmän läroplikt och kostnadsfri undervisning, satte detta också grunden för samskolsystemet efter landets självständighet. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen, 1986, 12–13.) Till en början var det endast städerna som förpliktades att grunda folkskolor, men år 1898 blev även landskommuner skyldiga att anordna folkskolundervisning. Kommunen var skyldig att grunda en skola då över 30 barn anmäldes till skolgång. Skolorna som grundades var ofta små, eftersom elevens skolväg inte fick överskrida fem kilometer. (Cavonius, 1978, 8; Karlberg-Granlund, 2009, 3.) Senare under 1950-talet minskade sedan antalet enlärarskolor, bland annat eftersom nativiteten minskade och transportförbindelserna förbättrades. (Laukkanen m.fl. 1986, 25–26.) Läroplikten i Finland fanns redan innan lagen om allmän läroplikt trädde i kraft

1921. Folkskolan fick sin början på 1860-talet, vilket också blev startskottet för en allmän läroplikt. (Laukkanen m.fl. 1986, 18–19.)

Tanken om en allmän utbildning aktualiserades redan i slutet av 1700-talet. Orsaken till detta var att man såg ett orosmoln över den höga fattigdomen i Finland, där 90% av befolkningen livnärde sig på jordbruk. (Ahonen, 2003, 19.) Synpunkterna kring hur man skulle förverkliga en allmän folkskola varierade. J.V.Snellman föredrog en tudelad modell där folket skulle allmänbildas till att tjäna staten, medan eliten skulle utbildas till att utveckla kulturen. Snellman ansåg att folkskolan inte har möjlighet att undervisa eliten. Denna ideologi gick dock inte hand i hand med tanken om ett mer jämställt samhälle. Uno Cygnaeus i sin tur såg utbildningen ur en mer filantropisk synvinkel, som en mänsklig rättighet, där alla går en gemensam väg. Till en början fick Snellmans modell fotfäste för en generation framåt, innan man började inse att denna modell inte verkade för en jämlik värdegrund. Folkskolan skulle bli en grund för både landsbygdens och stadens barn. Ett annat viktigt syfte med allmän bildning var att det skulle finnas tillräckligt med läskunniga i kommunerna för att sköta dess angelägenheter. (Ahonen, 2003, 28–67.) För att undervisningen i folkskolorna kunde genomföras, behövdes också lärare. Därav började man utbilda så kallade folkskollärare. Folkskolläraren förr, kan jämföras med dagens klasslärare. Under 1860-talet examinerades lärare från lärarseminarierna, som placerades runtom i landet där de sedan hade hand om undervisningen. Folkskollärarytbildningen bestod av seminarier som till en början sträckte sig över fyra år. Det sista året bestod av praktik. (Partanen, 2009, 61.) Under 1970-talet avslutades lärarseminarierna då klasslärarytbildningen blev akademisk (Suomi & Ruismäki, 2020, 69).

Därmed kommer vi in på dagens klasslärare. I de flesta västländer består lärarutbildningarna i dag av universitetsstudier, där den studerande studerar ett huvudämne inom vilket hen utför magisterexamen. För klasslärarytberande är det i huvudsak pedagogik, medan det för ämneslärarytberande är det ämne hen specialiserar sig i. Eftersom lärarutbildningarna är integrerade med universitetsstudier, är de också uppbyggda på en forskningsbaserad grund. Detta betyder att läraren ges möjlighet att med hjälp av sina kunskaper inom forskning, kan utveckla sin egen undervisning med hjälp av erfarenheter och reflektion. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 40–41.) Klasslärarytberandens omfattning består idag av 300 studiepoäng (sp) som fördelas på lägre högskoleexamen (kandidat) 180 sp och högre högskoleexamen (magister) 120 sp.

Klasslärare har även möjlighet att få behörighet som ämneslärare om hen avlägger grund- och ämnesstudier inom ett visst läroämne (se bilaga 1.) (studieinfo.fi, 2023)

Sammanfattningsvis har alltså läroplikten i Finland sina rötter i den senare delen av 1800-talet, då ståndssamhället löstes upp. Den allmänna läroplikten var en produkt av en demokratisering, inte bara i Finland, utan i hela västvärlden. Småningom utvecklades läroplikten från att gälla bara städer, till att även gälla landsbygden. Processen i sig var långsam, och lagen om allmän läroplikt kom i bruk först 1921. Lärarseminarierna utbildade lärare till skolorna runtom i landet. Lärarseminarierna upphörde på 1970-talet då utbildningarna blev akademiska. I dagens läge består lärarutbildningarna i de flesta västländer av universitetsstudier indelade i lägre- och högre högskolexamen.

2.1.2 Musiken och klassläraren

I föregående kapitel fick vi en inblick i hur läropliktens, folkskolans och folkskollärarens (senare klasslärarens) historia har fått sin början i Finland. Genom att koppla ihop folkskolans utveckling till musiken som skolämne ser vi hur musikämnets roll förändrats sedan läroplikten togs i bruk. Under de tidigare lärarseminarierna hade musiken en väsentlig betydelse, där musikens timantal var störst i Jyväskylä. Efter att den allmänna läroplikten infördes, tog det tid innan man i praktiken kunde genomföra detta så att eleverna fysiskt kunde ta sig till en skola. En lösning var att läraren reste runt på glesbygden och höll undervisning. Inom sångundervisningen var tramporgeln ett viktigt verktyg som läraren hade med sig. Läromaterialet bestod i huvudsak av psalmboken och andliga sånger. Småningom blev fosterländska sånger och landskapsånger en del av sångrepertoaren. De fosterländska sångerna ansågs utgöra en grund för elevens bildning inom den inhemska kulturen. (Kosonen, 2011, 10.) Under krigsåren 1939–44, fick de fosterländska sångerna en allt större betydelse. Intressant vid denna tidpunkt kan nämnas att även om skolämnen skars ned och skolor stängdes för att användas i andra krigstida uppgifter, behöll man trots detta sången som ett viktigt undervisningsämne. De mest prioriterade skolämnena under tiden av undantagstillstånd var historia, religion, geografi och sång. Man ville genom en pragmatisk undervisning betona den finländska historien och värdegrunden. (Laaksonen, 2002, 208.) Efter krigets slut, under senare delen av 1940-talet, fick fosterländska sånger mer rum i repertoaren som en slags tacksamhet till att man fortfarande var självständiga i ett fritt land. Många sånger lärde man sig utantill, vilket också resulterat i att äldre människor än idag kan dessa sånger. Ämnet som hette sång

ändrade på 1960-talet namn till musik, vilket också beskriver läroämnets förändring vid denna tidpunkt då rytm och rörelse fick en allt större betydelse. (Kosonen, 2011, 13–16.)

Sångens betydelse i folkskolan förr kan ses som en produkt av sångens betydelse inom lärarutbildningarna. Konst- och färdighetsämnena stod för en betydande del av utbildningen inom lärarseminarierna. Sång var ett av de viktigaste kriterierna för att alls komma in på utbildningen. (Suomi, 2019, 221.) Ännu på 1960-talet var musiken en viktig del av lärarstuderandes vardag. Under de fyra år man studerade, hade man över 300 timmar musik. Konst- och färdighetsämnena fick en ny form på 1970-talet då lärarutbildningarna förnyades och blev akademiska. (Ahonen, 2009, 215–216.) Då upplevde många att konst- och färdighetsämnenas ställning försvagades märkbart. Under 1990-talets svåra lågkonjunktur blev sparåtgärder mer aktuella. Konst- och färdighetsämnena prioriterades inte i samma utsträckning, vilket ledde till att timantalen för de här ämnena skars drastiskt ned. Inom musiken skars timantalet ned såväl i klasslärarutbildningen som i grundskolan. Även läroplanen förnyades, vilket ledde till att läroplanens mål i musik blev mer tolkningsbara. (Suomi, 2019, 17–18.) Enligt Anttila (2003) lärde man ut endast de nödvändigaste musikkunskaperna. Detta motsvarade inte heller de mål läroplanen ställde. Musiken kräver att läraren har en personlig relation till ämnet. Denna relation kräver tid och intresse att bygga upp. Klasslärarstuderandes musikaliska utgångslägen är också olika, vilket i slutändan leder till att musikämnet som helhet riskerar genomföras ojämnt mellan olika grundskolor. (Anttila, 2004, 321–332.)

Som Anttila var inne på, är ojämlikhet mellan skolor, framför allt mellan skolor i olika storlek, ett problem som lyfts upp i studien. Med ojämlikhet menas i det här fallet skolornas ojämna möjligheter att genomföra musikundervisningen med tanke på resurser, material och kompetens. Björk m.fl. (2019) menar att musikundervisningen har skurits ned inom klasslärarutbildningarna i Finland sedan 1980-talet. Klasslärarnas musikkunskaper bygger främst på klasslärarens egna intressen för musiken och hur mycket läraren ägnar sig åt musik även på fritiden. De lärare som är mer intresserade studerar ofta även de valfria musikkurserna inom klasslärarutbildningen. Detta i sin tur leder till att kunskapsnivån bland klasslärare skiljer sig mycket och musikundervisningen mellan olika skolor blir därför ojämlig. Den lokala läroplanen är formulerad enligt skolans lokala behov, men i bakgrunden finns den nationella läroplanen som bör följas på alla områden. (Björk m.fl., 2019, 49–50.) Utmaningarna inom klasslärarutbildningarna växer ytterligare av att konst- och färdighetsämnena fått allt mindre plats. Grundkunskapen i musik hos klasslärarstuderande är låg eftersom konst- och

färdighetsämnena inte är en del av urvalsproven längre. Dessa ämnen borde stödas genom att till exempel lägga större tyngdpunkt på gymnasiediplom inom konst- och färdighetsämnena, som i sin tur kunde bidra till ett ökat intresse för dessa ämnen. En annan åtgärd kunde vara krav på dessa ämnen som biämnena för läraren som undervisar dessa. (Juntunen & Anttila, 2019, 361–362.)

Klasslärarutbildningens främsta syfte är att ge kunskap som baserar sig på vetenskap, där den utexaminerade klassläraren ska kunna agera som expert inom utbildning, undervisning och lärande. Samtidigt ska klassläraren även ha en stark framåtanda, där hen är en medarbetare i utvecklingen av utbildning och skolsystem. (Suomi, 2019, 32.) Klasslärarutbildningen är uppbyggd i lägre och högre högskoleexamen bestående av 300 studiepoäng. Upplägget vid till exempel Jyväskyläs universitet består av fem områden: Pedagogiska studier (innehåller även arbetspraktik), studier inom den grundläggande utbildningens ämnen, biämnena, språk och kommunikation samt valbara studier. (JYO, 2024.) Med dessa studier som grund är klassläraren behörig att undervisa samtliga ämnen i årskurs 1–6. Detta är en krävande uppgift, framför allt i musik, där den obligatoriska musiken utgörs av en kurs på ca fem studiepoäng, vilket innebär endast 1,7% av hela utbildningen på 300 studiepoäng. (Suomi, 2019, 332.)

Vi ser på Åbo Akademis studiehandbok för ämnet musik. I kursbeskrivningen står följande:

Efter genomförd kurs förväntas den studerande kunna planera och genomföra musikundervisning i grundskolans åk 1–6 på ett sätt som uppmuntrar till delaktighet i sång, spel, rörelse, lyssnande och musikskapande, även med stöd av digitala resurser. Deltagarna förstår musikens samband med språk, konst, historia, samhälle, tro och tradition, har beredskap att arbeta ämnesövergripande och med insikt om musikens kulturella mångfald och har kunskap om finlandssvensk musiktradition. De studerande är bekanta med de nationella målen för musik i åk 1–6 och kan planera sin undervisning med utgångspunkt i läroplansgrunderna. (Åbo Akademi, 2023.)

Kursens innehåll presenteras enligt följande:

Kursen ingår i ämneshelheten Kultur och identitet som är inriktad på en mångsidig förståelse för kulturella och samhällsliga fenomen och skeenden. Under kursen övar deltagarna grundläggande praktiska och didaktiska färdigheter i musik. De

studerande fördjupar sina insikter om musikens betydelse i människans liv och om de kontexter där musiken uppstår och får mening. Syftet med kursen är att deltagarna ska utveckla beredskap att undervisa i musik både genom praktiskt kunnande och genom medvetenhet om musik som uttryck för kultur och värderingar. (Åbo Akademi, 2023.)

Som jämförelse till Åbo Akademi, ser vi på musiken inom klasslärarutbildningen i Jyväskylä universitet. Åbo Akademi erbjuder en obligatorisk musikkurs på fem studiepoäng (Åbo Akademi, 2023). I Jyväskylä erbjuder man en musikkurs på endast fyra studiepoäng (JYO, 2023). I Jyväskylä beskriver man kursen enligt följande:

Den studerande har efter genomförd kurs färdigheter i att:

- använda och anpassa pedagogiska färdigheter inom musik
- känna till och använda kreativa element inom musik
- använda läroplanen
- förstå vikten av hälsosam röst användning, samt handleda till sådan
- handleda eleven att uttrycka sig med hjälp av musik, samt handleda till kreativitet genom att sjunga, spela och röra sig.
- förstå musik som en vidsträckt aktör som binder samman ämnen och fördjupar lärande
- läsa notation på grundnivå, samt använda sig av teknologi inom musikpedagogik
- behärska grunderna i rytm-, melodi- och ackordinstrument, samt att ackompanjera lätta skolsånger med hjälp av ackordsymboler och noter.
- använda musiken som ett inkluderande verktyg för att stödja den övergripande tillväxten och välbefinnandet för elever
- fungera som en del av en musicerande grupp, använda sina musikaliska färdigheter, ansvara för sin musikaliska utveckling, samt reflektera över sitt musikpedagogiska tankesätt
- förstå innebörden av kreativitet, estetisk fostran, samt kulturell fostran ur den synvinkel som gynnar barnets utveckling.

(JYU, 2023.)

På samma sätt som Åbo Akademi, har man också i Jyväskylä en innehållsbeskrivning, dock aningen kortare: Kursinnehållet beskrivs med musikalisk aktivitet, pedagogik i

uttryck och lyssnande, kreativitet och kulturell fostran, utveckling av egna musikaliska färdigheter, samt reflektion ur ett musikpedagogiskt perspektiv. (JYO, 2023.)

Musikundervisningens betydelse inom klasslärarutbildningen har alltså förändrats under historiens gång. Med tanke på att sången som skolämne inte skars ned, även om möjligheterna till utbildning begränsades under krigsåren, kan man dra slutsatsen av att sången också fungerade som ett allmänt verktyg för att öka samhörigheten under de svåra tiderna. Från krigsåren dröjde det inte längre än några decennier innan klasslärarundervisningen förändrades till att bli akademisk. Tyvärr kan vi konstatera att musikundervisningen ur ett musikpedagogiskt perspektiv inte gått i önskad riktning eftersom man skurit ner timantalet drastiskt under de senaste decennierna. Även i Jyväskylä, där musikundervisningen tidigare prioriterats mest, omfattar den obligatoriska musiken färre studiepoäng än vid Åbo Akademi. Detta kan skapa problem då den enda obligatoriska musikkursen i klasslärarutbildningen ska ge klassläraren behörighet att undervisa musik.

2.1.3 Musiken som ämne i grundskolan

För att förstå hur musiken som skolämne förändrats, tar vi en tillbakablick på historia: Musikundervisningen i Finland har anor som sträcker sig tillbaka till 1500-talet. Det första skolsystemet i Sverige-Finland, år 1571, bestod av tre ämnen som var starkt kopplade till religionen: Sång, latin och tro. Varje dag bestod av en timme sång. Därtill sjöng man både då skoldagen började och slutade. Dessutom medverkade eleverna med sång i gudstjänsterna på söndagar. Timantalet sång i veckan sträckte sig till 13 timmar. (Pajamo, 1976, 16–17.) Då man ser på tidsaxeln för musikundervisningen i grundskolan, har musikundervisningen genomgått en snabb utveckling sedan senare delen av 1900-talet. De största förändringarna har skett de senaste 40 åren till skillnad från de tidigare 400 åren. Orsaken till detta är populärmusikens framfart och förändringar. Utveckling av informationsteknik, speciellt inom musikteknologi, har ställt nya krav på musikundervisningen. Globalisering och forskning inom musik har också påverkat musikundervisningens mål och syften mer än tidigare. En annan betydande orsak är att fritidsintressen utvecklat musikens mångfald ytterligare. (Kosonen, 2009, 159–163.)

Samtidigt som innehållet i musikundervisningen har gjort en snabb förändring, har även timantal och resurser begränsats. Då man övergick från systemet med folkskola till grundskola, påverkade detta konst- och färdighetsämnena i och med att man skar ner

dessa ämnen med ca en fjärdedel från det tidigare. Även efter det har man ytterligare skurit ner på konst- och färdighetsämnena. Här kan nämnas att musiken idag består av sex veckotimmar till skillnad från år 1970 då den bestod av 11 årsveckotimmar. (Juntunen & Anttila, 2019, 356.) En årsveckotimme definieras som 38 timmar eftersom läsåret består av 38 veckor (Termipankki, 2023). Timantalet för konst- och färdighetsämnena i grundskolan har alltså minskat med knappt hälften sedan 1970-talet. Till följd av för få veckotimmar kan man konstatera att det är utmanande att uppnå önskat resultat i inlärnigen av dessa ämnen. Inom konst- och färdighetsämnena har framkommit att eleverna inte uppnår ens nöjaktig grundkunskap i musik och bildkonst. Kunskapen eleverna får i de lägre årskurserna 1–6 är bristfällig, vilket i sin tur försvårar undervisningen då eleverna kommer till de högre årskurserna 7–9. Eftersom timantalet är för litet i de högre årskurserna, är det svårt att ta ifatt den kunskap som inte uppnåtts i de lägre årskurserna. Även eleverna själva upplever musiken och bildkonsten som bristfällig, både vad gäller inläring och kunskap. (Laitinen, Himola & Juntunen, 2011, 89.)

Musiken som skolämne i grundskolan har alltså utmaningar eftersom populärmusikens framfart de senaste 50–60 åren förändrats snabbt. Teknologin utvecklas mycket snabbt både inom musiketnologi och allmänt, vilket gör att undervisningen ständigt måste anpassa sig till de behov som uppstår. En annan utmaning är ett minskande timantal som är svårt att kombinera med en snabb utveckling, där intrycken inte kommer endast från Finland, utan hela världen. Här finner vi en lämplig åsnebygga från historia till vilka krav som ställs på musikleäraren i dag. I följande kapitel går vi in på lärarens kunskap och kompetens, och vad det är som påverkar dessa.

2.2 Kunskap och kompetens

I kapitel 2.1.2 kunde vi läsa att klasslärarutbildningarnas musikundervisning riskerar att inte ge likvärdiga verktyg åt blivande klasslärare inom musik. Därför fokuserar denna studie på vad som påverkat klasslärarnas musikkunskap. Lärarens eget musikintresse spelar en nyckelroll här. Därför vill jag ta reda på vilken betydelse den informella musikkunskapen har, dvs. musikkunskapen läraren fått utanför klasslärarutbildningen. I kommande kapitel går vi in på vad kunskap, kompetens och behörighet innebär i klassläraryrket.

2.2.1 Självuppfattning och reflektion

Då jag i studien vill utreda klasslärares egna erfarenheter kring musikundervisning i grundskolan och klasslärarutbildningen, förutsätter det att lärarna kan reflektera över egna erfarenheter i förhållande till de perspektiv de har i nuet. Därför tar jag fasta på lärarens identitet och självuppfattning för att kunna skapa en bild av lärarens utgångslägen inom musikundervisningen i de lägre årskurserna.

Läraridentitetens utveckling påverkar självuppfattningen. Detta är en livslång process som ständigt bildar läraren en uppfattning om vem hen egentligen är. Identitetens egenskaper kan förändras beroende på olika erfarenheter, men själva kärnan är den samma oberoende ålder eftersom identiteten också är en del av det förflutna i förhållande till nuet. Individens olika livserfarenheter binds samman, som i sin tur skapar den unika samlings av erfarenheter som utvecklar identiteten. (Laine, 2004, 23.) För musikläraren är den musikaliska identiteten ett resultat av tidigare musikaliska erfarenheter. Individens musikaliska orientering påverkas av hur man som barn växt upp med musik. Här spelar hemmet, kompisgrupper och skolans musikundervisning en central roll. Om man som barn inte får möjlighet att bygga upp en relation till musiken, kan det leda till en neutral, eller negativ musikalisk orientering. Så länge individen har en relation till musik, finns också förutsättningarna att relationen blir positiv. I vissa fall där musiken har en stor betydelse i hemmet, kan barnet också känna sig tvingad till musikalisk aktivitet, vilket i sin tur kan ge en negativ upplevelse för barnet. (Juvonen & Anttila, 2008, 15.)

Självuppfattning kan beskrivas som en mångfaldig konstruktion, som består av vetskap om sig själv, samt värdesättning av olika färdigheter, handlingar och prestationer. Självuppfattning handlar om självförtroende, samt hur man värdesätter sig själv. Självuppfattning kan också vara en sorts självbild, som präglar individens egen syn på sitt förflutna, attityder, egenskaper och känslor. Det handlar alltså inte endast om den medvetna, intellektuella (kognitiva) bilden av sig själv, utan även om hur personen känslomässigt (affektivt) värderar sig själv. Var och en av oss består av omedvetna egenskaper som vi bättre kan bli mer medvetna om genom reflektion. Självkänslan består av de olika betydelser vi får från det medvetna. Jaget, som formas genom yttre påverkan, blir individens livskraft som kan kontrolleras genom det man är medveten om. (Laine, 2004, 26–30.) Självuppfattningen påverkas även utifrån, dvs. genom respons eller utvärderingar man får av andra. Respons från kamrater och lärare är av betydelse då antingen en positiv eller negativ bild skapas. (Perrin-Wallqvist & Carlsson, 2011, 944–

945.) I allmänhet framkommer självuppfattning och självbild som personens vetskap om sig själv i den helhet som skapats i form av ageranden och beteenden. Självuppfattningen bildar en referensram som strukturerar olika livserfarenheter då de tolkas. Självuppfattningen påverkas antingen positivt, eller negativt beroende på miljön. (Juvonen & Anttila, 2008, 20–21.)

I samband med självuppfattning, är reflektion ett ständigt återkommande ord då läraren bygger upp sin läraridentitet. Lärarens reflektion över sin historia lyfter fram de styrkor hen har, samtidigt som även svagheter kan identifieras. Detta bidrar i sin tur till att man bygger upp en bättre självkänsla. (Huhtanen & Hirvonen, 2013, 50.) Poulter och Kavonius (2023) menar att läraren med hjälp av existentiell reflektion granskar sin personliga bakgrund i förhållande till omgivningen. Läraren tolkar sin egen syn ur ett kritiskt perspektiv i förhållande till värderingar, kultur, känslor och erfarenheter i dialog med undervisningssituationen. (Poulter & Kavonius, 2023, 84.) Reflektion är en process som präglas av en dialog med både inre och yttre faktorer och är ett sätt att sortera olika erfarenheter som slutligen bildar en slutsats med vars hjälp man tar olika beslut. För att kunna bilda sig självkänedom krävs reflektion. Med detta menas förmågan att skapa sig en bild utgående från sig själv i förhållande till omvärlden. Reflektionsförmåga bygger på ansvarsfullhet där personen är medveten om sina etiska skyldigheter. Självkänedom ger personen möjlighet att förstå sin existens i förhållande till sin miljö. (Laine, 2004, 30.) Även då man bygger upp sin identitet som musikpedagog, börjar man bygga upp bilden av musikämnet redan som barn på skolans musiklektioner. Denna bild ligger som bakgrund då man formar sin egen identitet som pedagog. Det kan handla om förebilder man vill sträva efter att uppnå, men också mindre eftersträvansvärda exempel som inte uppfyller det ideal man själv vill uppnå. (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013, 21.)

Sammanfattningsvis är självuppfattningen en livslång process som har ett samband med identiteten eftersom den stöds och utvecklas an efter som nya situationer och miljöer tar plats. Självuppfattningen är individens egen vetskap om sitt förhållande till den yttre miljön. För att kunna utveckla och anpassa självuppfattning, identitet och självkänedom, krävs att man har en förmåga att kunna reflektera över sina erfarenheter. Detta för att lära känna sina styrkor, men samtidigt också svagheter som slutligen påverkar de beslut man tar.

2.2.2 Erfarenheten, den individuella händelsekedjan

I föregående kapitel beskrev jag vikten av reflektion som en byggsten i självuppfattningens utveckling. Man reflekterar över erfarenheten av situationen man varit med om. I studien spelar klasslärarnas erfarenheter av musikundervisning i de lägre årskurserna en stor roll. Med erfarenheterna som grund skapas de historier som klasslärarna lyfter fram i intervjuerna. Erfarenhet förklaras i Svenska Akademiens ordlista enligt följande:

1) förhållande(t) att erfara l. ha erfarit ngt (i bet. 1); ofta konkretare, dels om den (det) enskilda kunskapsutvidgande upplevelsen l. iakttagelsen l. rönet, dels om sammanfattningen av ngn (en grupp människors, stundom mänsklighetens) upplevelser l. iakttagelser l. rön; förråd l. fond av i livet förvärvade kunskaper; livsvisdom; kunnighet; skicklighet; jfr FÖRFARENHET. Detta antagande vederlägges l. motsäges l. bekräftas av erfarenheten; jfr 2. Göra en bitter, dyrköpt, glädjande, smärtsam erfarenhet, en erfarenhet för livet. Förvärva erfarenhet. Det är en gammal erfarenhet, att ... Gå i erfarenhetens skola. Hava dåliga erfarenheter av ngn l. ngt. Lita på ngn erfarenhet. Andlig, religiös erfarenhet. (SAOB, 2023.)

I Svenska Akademiens förklaring framkommer ord som kunskap, livsvisdom och skicklighet i samband med erfarenhet. Detta för oss steget vidare till begreppet *erfarenhetsbaserad inläring*. Erfarenhetsbaserad inläring är en inlärningsmetod som bland annat Kolb (1984) beskriver. Han menar att erfarenhetsbaserad inläring består av antaganden som nödvändigtvis inte förblir oföränderliga, utan formas med hjälp av upplevelser. Kolb lyfter också fram Dewey, som menar att principen om kontinuerlig erfarenhet innebär att erfarenheterna består av plock ur det förflutna som senare modifieras till de erfarenheter som kommer att skapas. Individens möter konstant nya situationer som påverkar bilden av den omgivning hen lever i. Individens lever inte i en annan värld, men ser samma värld från ett annat perspektiv än tidigare. (Kolb, 1984, 27.)

Koivisto (2011) menar att erfarenheten är en produkt av det människan upplevt genom livet, där händelserna som haft en individuell betydelse bildar en helhet tillsammans med upplevelserna i nuet. Erfarenheten är en blandning som består av känslor, vilja, kunskap, tro, intuition och avvikande upplevelser. Upplevelserna ger verkligheten en betydelse. Vissa upplevelser kan vara lätta att identifiera, medan andra upplevelser kan vara svårare att kartlägga. Detta bidrar till att upplevelsen blir oklar och medvetenheten om upplevelsens verklighet blir mindre. Medvetenheten varierar från person till person

beroende på individuella styrkor och förmågor. (Koivisto, 2011, 15.) Montenegro Ortiz (2014) beskriver erfarenheten ur Deweys perspektiv, som menar att erfarenheten består av ett sammansatt fenomen av olika karaktärer, som i sin tur gör att upplevelser kan ha olika tillstånd och former. Idén om erfarenhet består av en början och ett slut, där slutet leder till någonting nytt. Herakleitos i det antika Grekland gick också hand i hand med dessa idéer, där han menade att erfarenheter fungerar som livscykeln för ett träd. Trädet gror från ett frö, växer, reproduceras och dör. Då trädet dör skapas nya möjligheter och händelser som bidrar till en ny process. Enligt Montenegro Ortiz, innebär detta, att erfarenhet är kopplat till en levande varelses interaktion med sin omgivning och miljö. Den mänskliga erfarenheten i sin tur påverkas av kulturella influenser och interkommunikation. Montenegro Ortiz citerar Dewey: ”Då vi upplever något, agerar vi enligt det, vi åtgärdar det och tar konsekvenserna. Vi åtgärdar konsekvenserna som i sin tur gör något åt oss i gengäld. Detta är en märklig kombination.” (Montenegro Ortiz, 2020, 74–76.)

Sammanfattningsvis handlar det om en rad olika händelser och upplevelser som bildar erfarenheter. Dessa erfarenheter har en växelverkan med hur vi agerar i olika situationer. Man kan med andra ord tolka erfarenheter som en oändlig kedja, där föregående länk påverkar följande länk. Därför är det i studiens kontext intressant att ta del av de unika erfarenheter som skapats till följd av varje klasslärares individuella händelsekedjor genom livet och karriären och som påverkat hen till den musikundervisande klasslärare hen är idag. Mer om erfarenheternas betydelse i denna studie öppnas upp i kapitel 3.2.

2.2.3 Kompetent eller kvalificerad?

I följande kapitel redogörs skillnaden mellan en kompetent och kvalificerad lärare. I vardagligt tal hör man ofta talas om ”behörig” då man pratar om de formella rättigheterna till att agera inom ett visst yrke. Enligt Svenska Akademiens ordbok förklaras begreppen enligt följande: ”Berättigad, befogad; kvalificerad; om person” (SAOB. 2022). En behörig, eller kvalificerad lärare, har alltså rätt att undervisa inom det område hen är kvalificerad i. I klasslärares fall har en utbildad lärare officiell rätt att undervisa samtliga ämnen i grundskolans lägre årskurser. Vem som är behörig att meddela klasslärarundervisning beskrivs i 4§ i förordningen om behörighetsvillkor för personal inom undervisningsväsendet (se bilaga). (Undervisningsministeriet 1998/986 §4.)

Begreppen kvalificerad och kompetent innebär olika saker, även om de är kopplade till varandra. En kompetent lärare bör inte betraktas som en mindre kunnig lärare, även om hen inte är kvalificerad. Däremot har den kvalificerade läraren officiell rättighet att undervisa inom sitt område. En kvalificerad lärare förutsätts kunna ta hand om de utmaningar som dyker upp i yrkeslivet, med hjälp av den kunskap hen har genom sin yrkesutbildning. En kompetent lärare använder sig av sin individuella kunskap inom ämnet. En kvalificerad arbetare kan tekniskt sett vara väldigt kunnig inom sitt område, men yrkesskickligheten kan i sin tur falla på bristfälliga kunskaper i praktiken. (Luukkainen, 2005, 42–45.) Med andra ord kan en kompetent lärare vara en bra lärare om hen är kunnig inom området och dessutom har en förmåga att sköta de pedagogiska utmaningarna, även om hen inte är formellt utbildad. Det är inte alltid de officiella intygen som avgör kvaliteten på undervisningen.

Då vi talar om lärarens kompetens, kan vi anta att lärarens intresse för ämnet har en stor betydelse. Därav kan vi lyfta fram vikten av den *informella* kunskapen som läraren fått genom eget intresse utanför den *formella* klasslärarutbildningen. Informellt lärande innebär inläring på egen hand utan anvisningar. Informellt lärande tillämpas oftast utanför den officiella läroplanen och ger möjligheter för vem som helst att lära sig hur som helst och när som helst. Detta kan förekomma till exempel hemma, i umgängeskretsar, eller på olika sociala medier. Motsatsen till informellt lärande är formellt lärande. Formellt lärande används oftast i skolmiljöer där man har en läroplan som styr undervisningen och anger bedömningskriterierna enligt de samhälleliga och kulturella behoven. Formellt lärande är alltså strukturerat. Non-formellt lärande är ett mellanting mellan formellt och informellt lärande där undervisningen är strukturerad utan bedömning. (Väkevä, 2013, 94.) Den informella kunskapen har en stor betydelse i studiens kontext eftersom jag vill skapa en bild över klasslärares relation till musiken utanför klasslärarutbildningen och musikundervisningen i skolan.

För att kunna lära ut något till en annan person, behöver man behärska det ämne man lär. Vesioja (2006) jämför lärarens kompetens och behörighet med varandra. *Musikfostrarens yrkesmässiga kompetens* innebär de färdigheter musikläraren bör ha för att kunna utföra sin uppgift som lärare. Kompetens kan förstås som krav, med vars hjälp man kan skaffa sig en behörighet som i teorin krävs för en viss arbetsuppgift. I klasslärares fall får man behörigheten genom klasslärarutbildningen, men den praktiska kompetensen blir ett frågetecken. (Vesioja, 2006, 68.) Det finns alltså en risk att klasslärares kompetens inte räcker till för att undervisa musik, även om hen har den behörighet som krävs.

Klasslärarna är unika eftersom de förväntas ha en väldigt bred kompetens inom samtliga skolämnen i och med att de undervisar alla ämnen. Detta riskerar dock att man inte kan fördjupa sig i de ämnen som kräver en mer djupgående kunskap.

Då man vänder blicken mot mindre skolor, där klassläraren ofta har hand om musikundervisningen, innebär lärarbetet en viss frihet men också ansvar. Eftersom antalet lärare är mindre i mindre skolor, menar Karlberg-Granlund (2009) att klassläraren är mer ensam med den kompetens hen har. I större skolor finns det flera lärare som kan dela på uppgifterna, vilket ger en mer mångsidig palett av lärarkompetenser. I mindre skolor, där en lärare lär de flesta läroämnena, finns risken att läraren känner otillräcklighet eftersom hen är ensam med ansvaret för helheten. Denna aspekt borde lärarutbildningarna ta fasta på. Ett fungerande samarbete mellan kollegium och lärare, samt stöd i form av mentorskap, kunde vara viktigt i mindre skolor där en lärare bär ett större ansvar för helheten. Samtidigt förbättras också arbetskulturen i skolan. (Karlberg-Granlund, 2009, 33–34.) Med tanke på lärarens kompetens i musik, har större skolor bättre möjligheter och förutsättningar till att kunna anställa mer kompetenta lärare i musik. Nielsen och Karlsen (2021) menar att lärarens kompetens kan stärkas även i mindre skolor. Läraren som undervisar flera timmar musik i veckan har bättre förutsättningar att bygga upp sin kunskap i musik, jämfört med en lärare som undervisar bara en timme. (Nielsen & Karlsen, 2021, 118.) Detta kan man tolka som att man inte helt och hållet kan lägga ansvaret för kompetenskraven på klasslärarutbildningen, utan att läraren även i sitt arbete borde kunna utveckla sin musikaliska kompetens. Utvecklingen blir svår i mindre skolor eftersom timantalet i musik är litet.

Om kompetensen varierar mycket mellan olika klasslärare på arbetsfältet, är det intressant att undersöka hur klasslärarstuderande upplever sin egen kompetensnivå under studierna. Suomi (2019) frågade klasslärarstuderande vilka musikaliska utgångslägen de hade innan de inledde klasslärarstudierna. Närmare hälften av lärarstuderandena menade att man hemma sjöng ganska mycket, medan ca en fjärdedel menade att sång endast lite, eller inte alls existerat i hemmet. Musiken har dess värre inte haft en så stor betydelse i de flesta hem, även om en stor del sjungit hemma. En tredjedel upplevde att musiken haft en stor betydelse i hemmet, medan nästan hälften menade att musiken inte haft någon betydelse alls. De populäraste instrumenten som funnits hemma hos klasslärarstuderandena var piano, gitarr och blockflöjt. (Suomi, 2019, 111–113.)

Samtidigt som hemmet haft en stor betydelse med tanke på klasslärarens informella kunskap, är det också intressant att se den egna tiden i grundskolan som en byggsten till klasslärarens musikaliska identitet. Suomi undersökte också vilka erfarenheter och uppfattningar klasslärarstuderande hade kring musiken i den grundskolan de själva gått. Av de tillfrågade svarade 64% att de upplevde musiken som positiv i skolan, medan 27% av de tillfrågade hade upplevt musiken i skolan på ett negativt sätt. 9% var neutrala. Sång och spel fick den mest positiva responsen, medan ett fåtal tyckte att det mest givande var att lyssna på musik. De positiva svaren bildade gemensamt en uppfattning om att lärarens roll hade en stor betydelse. Läraren har som uppgift att skapa dels innehåll i lektionerna, dels skapa en uppmuntrande atmosfär. Bland de som såg musiken i skolan i ett mer negativt sken, visade det sig att läraren var en avgörande faktor. Musiklektionerna upplevdes som tråkiga, innehållet enformigt och kunskap inom ämnet saknades. (Suomi, 2019, 116–119.)

Bland de som deltog i Suomis undersökning var det få som hade musik som sitt fritidsintresse. Detta förklarades med att studierna tar upp en så stor del av vardagen, vilket förhindrar att aktivt kunna musicera på fritiden. Detta är en aspekt man bör ta i beaktande eftersom klasslärarnas kompetenser styrs från vilken roll musiken har i lärarens liv. (Suomi, 2019, 126.) Juvonen (2008) menar också att även om musik som fritidsaktivitet är en stor fördel med tanke på klasslärarens musikaliska kompetens, är det ändå en del som lämnat hobbyn. Orsaker till att studerande lämnat musiken som fritidsaktivitet var tidsbrist och förflyttning från ort till annan. I vissa fall var också läraren orsaken, samt en för krävande repertoar. Också påverkningar då kamrater slutat förekom. (Juvonen & Anttila, 2008, 83–85.) Till vilken grad klasslärarstuderande ägnar sig åt musik på fritiden kan bero på vem man frågar. Till skillnad från Suomi, som menade att få klasslärarstuderande musicerade på fritiden, menade Juvonen att 51,3% aktivt musicerade. Detta är ett högt tal jämfört med den övriga befolkningen. Undersökningen tydde på att det trots minskade krav i musikkunskaper vid urvalsproven, ändå är många musikintresserade som söker till klasslärarutbildningarna. Utöver musiken är också idrott populärt fritidsintresse hos klasslärarstuderande. (Juvonen & Anttila, 2008, 63–64.) För att undervisa musik i grundskolan krävs en djupare relation till ämnet. Anttila (2008) menar att musik, till skillnad från att lära ut fakta, är ett ämne som kräver motoriska färdigheter. Det betyder att man kan lära sig fakta genom att höra det en gång, medan musikaliska färdigheter kräver en process som tar tid. Därför upplevde man även i

Anttilas undersökning att musiktimmarna i klasslärarutbildningen är för få med tanke på innehållet, speciellt i instrumentundervisningen. (Juvonen & Anttila, 2008, 196.)

Man kan konstatera att den musikaliska kompetensen bland klasslärare varierar mycket beroende på lärarens eget intresse för musik. Vilka faktorer som påverkat klasslärarens individuella kunskaper i musik kommer från hemmet och lärarens egna intressen. Samtidigt spelar även musiken från den egna tiden i grundskolan en viss betydelse, med tanke på hur man själv upplever ämnet, och hur man som klasslärare vill bygga upp sin musikaliska läraridentitet. Vid sidan om klasslärarstudierna är en del musikaliskt aktiva, men i vilken mån kan variera mellan grupper. Dock finns det tecken som visar att många klasslärarstuderande, i jämförelse med övriga befolkningen, har musiken som ett fritidsintresse.

2.3 Musiklärarens krävande uppgift

För att kunna jämföra klasslärarnas kompetens i musikundervisningen med behörigheten som berättigar dem till att undervisa i musik, behöver vi direktiv för vad som krävs av läraren som undervisar musik i grundskolan. Till detta använder vi den grundläggande läroplanen som grund. Utöver läroplanen finns det även färdigheter som musikläraren förväntas kunna som en del av arbetsuppgifterna.

2.3.1 Grundläggande- och lokala läroplanen som styrdokument

För att klargöra kraven som nationellt ställs på musikläraren i grundskolans lägre årskurser, använder vi oss av den *grundläggande läroplanen*. Den senaste läroplanen för den grundläggande utbildningen togs i bruk 2016. Föreskriften ska tas som förpliktande och utbildningsanordnaren måste beakta denna föreskrift då undervisningen görs upp. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 3–4.) Läroplanen är uppbyggd ur ett samhälleligt perspektiv som ger grunden för de mål läraren ska sträva till att uppnå genom sin undervisning. Varje lärare förverkligar undervisningen med hjälp av sina egna metoder. (Jyrhämä m.fl. 2016, 79.)

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen är uppbyggd enligt lagen och förordningen om grundläggande utbildning. Läroplanens mål och timfördelning fastställs av statsrådets förordning. Utbildningsstyrelsen utfärdar den nationella föreskriften, varpå den lokala läroplanen görs upp. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 9.)

Läroplanen har som uppgift att säkerställa goda kunskaper och färdigheter hos barn och ungdomar i Finland, även på en internationell nivå. Läroplanen angör grunden för hur man pedagogiskt väcker elevens intresse och motivation för att lära sig. Man har även uppdaterat den grundläggande läroplanen med vissa preciseringar och tillägg. Dessa ändringar berör främst kunskapskrav för slutbedömning. Syftet med revideringen beskrivs på utbildningsstyrelsens hemsida enligt följande:

De viktigaste målen med revideringen är att öka elevernas aktivitet, göra studierna mer meningsfulla och ge alla elever möjlighet att få uppleva känslan av att lyckas. Barn och unga ska handledas i att ta ansvar för sina studier och varje elev ska få stöd. Eleven ska sätta upp mål, lösa problem och utvärdera sitt lärande med utgångspunkt i målen. Elevens erfarenheter, känslor, intressen och växelverkan med andra utgör grunden för lärandet. Lärarens uppgift är att undervisa och handleda eleverna med beaktande av varje elevs unika sätt att lära sig och så att eleven har förmåga till livslångt lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2024.)

Läroplanen är indelad i den grundläggande läroplanen och den lokala läroplanen. Den grundläggande läroplanen utfärdas av utbildningsstyrelsen och dess uppgift är att klargöra det innehåll som nationellt måste finnas med i undervisningen. Den grundläggande läroplanen ska beakta humanitet, bildning, jämlikhet och demokrati i undervisningen. Undervisningen ska inte ha en kommersiell, religiös, konfessionell, eller politisk påverkan. Den grundläggande läroplanen är uppgjord enligt en syn där eleven ska lära sig ställa upp egna målsättningar samt lära sig lösa problem självständigt, eller gruppvis. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 15–16.)

Med den grundläggande läroplanen som grund, gör man på kommunal nivå upp den lokala läroplanen. Här finns möjligheter att utveckla läroplanen mer specifikt så undervisningen uppnår de mål man önskar på regional nivå. Utbildningsanordnaren ansvarar för utvecklingen av den lokala läroplanen. Här bestäms hur man vill förverkliga fostrande arbete, undervisning och bedömning. I den lokala läroplanen framgår också hur stöd, handledning, elevvård, samt förverkligande av arbetet mellan hem och skola, samt övrig verksamhet förverkligas. Utbildningsanordnaren bör ta de lokala behoven i beaktande då den lokala läroplanen utarbetas. Dessa behov omfattar resultat av utvecklingsarbete och utvärderingar. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 9.) Med utbildningsanordnare menas den som har lagstadgad skyldighet att anordna utbildningen, dvs. kommunen och staten (Termipankki, 2024).

För att lyfta upp den lokala läroplanens betydelse i praktiken, menar Karlberg-Granlund (2009) att elevernas utveckling gynnas av en lokalt förankrad undervisning eftersom eleven med hjälp av ett kulturhistoriskt tänkande kan formas socialt i sin egen miljö. I mindre skolor är den lokala kulturen en mer naturlig del av undervisningen, vilket också leder till att lärare i mindre skolor framhäver den lokala kulturen och miljön mer än lärare i urbana skolor. Samtidigt som det lokala är en viktig del av undervisningen, är också lärarens uppgift att genom sitt yrkeskunnande skapa en balansgång mellan det lokala och universella. (Karlberg-Granlund, 2009, 172.)

I studien vill jag ta reda på hur realistisk läroplanen i musik är jämfört med klasslärarnas kompetenser och möjligheter. Därför ser vi på läroplanen för musik inom den grundläggande utbildningen. Den gällande läroplanen för den grundläggande utbildningen togs i bruk år 2016. Läroplanens mål varierar beroende på årskurser, men här räknas upp de gemensamma kompetenserna och målen. Gemensamma kompetenser för samtliga ämnen är:

- 1) Förmåga att tänka och lära sig,
- 2) Kulturell och kommunikativ kompetens,
- 3) Vardagskompetens,
- 4) Multilitteracitet,
- 5) Digital kompetens,
- 6) Arbetslivskompetens och entreprenörskap
- 7) Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid.

(Utbildningsstyrelsen, 2014, 155–158.)

Den grundläggande läroplanens mål omfattar dessa kompetenser. Målen förändras och blir mer omfattande ju högre årskurs det är fråga om. I korthet handlar dessa mål om att eleven ska lära sig arbeta i grupp, använda rösten, spela instrument, musik och rörelse, analysera musik, improvisation och komposition, musikteknologi, musikkultur, terminologi, musik och välbefinnande samt tålmodig övning (Utbildningsstyrelsen, 2014, 263–266).

De senaste läroplanerna, 1994, 2004 och 2014 har fastställts enligt en princip, där läroplanen har som uppgift att ge huvudmålen för undervisningen. Utgående från dessa mål, kan läraren själv förverkliga undervisningen enligt de metoder hen anser fungerar bäst. (Saarelainen & Juvonen, 2017, 12). Efter 1994 har läroplanen lagt upp mål som mer

handlar om att utveckla självuppfattning, kreativitet och en positiv inställning till lärande, samt utveckla sina kunskaper i att sjunga, spela och bilda sig en mångsidig musikalisk kunskap. Eftersom mer specifika instruktioner om innehåll i musikundervisningen saknades, gav detta mer rum för de lärare som fastställde den lokala läroplanen. (Vesioja, 2006, 35.) Läroplanen anger alltså riktlinjerna för målsättningen med undervisningen. Läraren har en viss frihet att själv välja innehållet i undervisningen, så länge undervisningen uppfyller läroplanens kompetenser och mål. Läroplanen anger inte detaljerat innehåll till exempel vilka sånger som ska sjungas. Här kan läraren bygga upp undervisningen på det sätt hen anser ändamålsenligt.

Enligt Saarelainen och Juvonen (2017) har läroplanens frihet också kritiserats eftersom det finns för mycket tolkningsmån. En mer utarbetad läroplan kunde stöda läraren, även om läraren inte är väldigt musikaliskt kompetent. (Saarelainen & Juvonen, 2017, 12.) Eftersom 1994-års läroplan kritiserades, utvidgade man innehållet en aning i läroplanen som gavs ut 2004 (Vesioja, 2006, 41). Även om läroplanen år 2004 var något mer detaljerad, kvarstod dock samma problem med den, där man menade att läroplanen kräver en omfattande musikalisk kompetens (Juvonen & Anttila, 2008, 217–218).

Man kan dra slutsatsen av att vår läroplan utgår från eleven. Hen ska få möjlighet att bilda sig de färdigheter hen behöver i samhället, där den sociala kompetensen och självkänslan spelar en stor roll för att kunna lära sig mer konkreta färdigheter. I ett mer historiskt perspektiv har olika filosofer betraktat läroplanens uppgifter ur olika synvinklar. Yasar och Aslan (2021) menar att man inom litteraturen klassificerat olika synvinklar på läroplanen till teorier. Vissa teorier prioriterar innehållet i undervisningen mer än inlärningsprocesser och didaktik, medan man inom andra teorier värdesätter läroplanen som ett sätt att påverka samhället, där man strävar efter att skapa lösningar i det verkliga livet. Aslan lyfter fram tre teorier där Dewey ansåg att läroplanen borde utgå från eleven. Lärarens uppgift är att skapa en länk mellan eleven och läroplanen. Bobbit däremot ansåg läroplanen som ett viktigt redskap för att kunna ge eleven de färdigheter som krävs senare i vuxenlivet. Kilpatrick menade att läroplanen bör utgå från sociala aktiviteter i skolan som ska ge eleven kompetens att samarbeta med andra människor. Under början av 1900-talet hade industriell effektivisering och utveckling av forskningsmetoder en inverkan på utvecklingen av läroplanen i USA. Vid den här tiden började man definiera läroplanen mer som ett planeringsverktyg i stället för någonting som bestämmer ett konkret kursinnehåll och tidsanvändning. (Yasar & Aslan, 239, 245–246, 251.) Läroplanen är alltså ett dokument som kan byggas upp enligt de behov man nationellt anser viktiga.

Apple (1986) ser detta också ur en kritisk synvinkel och menar att läroplanen fastställs som en del av kultur och politik. Detta i sin tur riskerar att vissa intressen lyfts mer fram, medan andra blir mer åsidosatta. Läroplanen riskerar bli ett resultat av de prioriteringar makthavande personer har och därmed kan läroplanen riskera att bli en del av ett marknadssystem. (Apple, 1986, 222.)

Som sammanfattning är läroplanen indelad i den grundläggande läroplanen som redogör för undervisningens syften och mål på nationell nivå. Utöver den grundläggande läroplanen fastställer utbildningsanordnaren inom kommunen den lokala läroplanen, vars uppgift är att lyfta fram de lokala behoven i dess kultur och miljö. Läroplanen har vid upprepade tillfällen förnyats och utvecklats under de senaste decennierna. I musik har läroplanen även kritiserats för att inte stöda lärare till den grad den borde, speciellt då man i samråd med undervisningsanordnaren gör upp den lokala läroplanen. Läroplanen är samtidigt värd att granska ur ett kritiskt öga, eftersom den fastställs av tjänstemän vars politiska intressen har betydelse.

2.3.2 Musikundervisningens oskrivna krav

Läroplanen kan ses som ett dokument som styr vad som bör tas i beaktande i undervisningen. Utöver att den lärare som lär musik måste kunna utnyttja läroplanen på bästa sätt, finns det även uppgifter som den musikansvariga läraren förväntas kunna sköta både i och utanför musiklektionerna. Vi börjar med att ännu hålla oss till musikundervisningen i praktiken. Som i läroplanens beskrivning framkom, är musikundervisningens uppgift att handleda eleven till naturlig röst användning, att spela instrument, lära sig den musikteori som krävs för musikuppgifterna, självständigt delta i musikalisk verksamhet och att utvidga bildning om olika musikkulturer. Dessutom är musikens inverkan på välmående en allt större del av läroplanen där eleven ska få ta del av en positiv inlärningsmiljö, samt uppmuntras till eget engagemang (Suomi, 2019, 49). Barnets musikaliska orientering börjar byggas redan långt innan skolåldern. Lärarens uppgift är att utveckla elevens musikkunskap på ett sätt som gynnar elevens egen orientering. Här har läraren möjlighet att skapa en emotionellt estetisk och kognitiv grund, som är trygg att bygga sin musikaliska världsbild på. Lärarens värdegrund präglar ofta den undervisning hen har, vilket påverkar de erfarenheter som eleven bygger sin egen världsbild på. Frustration över svaga musikkunskaper återspeglas ofta i den respons man fått gällande tidigare lärare. Därför har läraren en viktig roll att utveckla, inte bara

musikaliska kunskaper, utan också den musikaliska självbilden hos eleven. (Juvonen & Anttila, 2008, 36, 28–29.)

Då man går utanför musiksalen, faller inte ansvaret från lärarens axlar. Här kommer även andra praktiska kompetenser med i bilden. Kosonen (2009) menar att man som lärare i musik är en expert på området och att man framstår som ett vuxet stöd som eleverna kan lita på i sin utveckling inom området. Musikämnet kräver en mångsidigt kunnig lärare både i musik och pedagogik. Förutom att själva musikundervisningen ställer vissa krav, är ofta musikläraren också den som har en avgörande roll i skolans övriga evenemang och fester. (Kosonen, 2009, 162.) Musiklärarens uppgift kan därmed innebära att koordinera skolans evenemang, som kräver att hen engagerar sig även utanför själva musikundervisningen. Även Thorgersen, Johansen och Juntunen menar att musikläraren, förutom själva kunskapen i musik, behöver kunskap i att agera som producenter och projektledare. (Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016. 55.) En annan faktor som ställer allt högre krav på läraren är trycket från omvärlden. Enligt Kosonen har den finländska skolmodellen förändrats med tanke på förhållandet mellan lärare och elever. Tidigare hade läraren en auktoritet vars yrkeskunskap inte kritiserades offentligt, samtidigt som läraren fungerade som ett säkert stöd. (Kosonen, 2009, 164.) De didaktiskt klassiska frågorna i en undervisningssituation är ”vad, hur och varför”, vilket innebär *vem* man undervisar, men också *vem* man är som lärare. Mellan lärare och elev behöver det finnas en förtroendefull relation som går ut på ett ömsesidigt växande. (Karlberg-Granlund, 2009, 42)

Då vi ser på lärare i musik i dag förväntas inte läraren ha en specialiserad sakkunskap. Däremot har vi under 2000-talet gått mot en mer postmodern- och konstruktivistisk syn, där undervisningen sker mer utgående från ett samarbete mellan lärare och elev. Läraren i vårt nutida samhälle är en person som kan påverka vårt samhälle och kultur. Genom sin egen personlighet är läraren den förebild som skapar minnen för eleven långt efter skoltiden. Samtidigt tar läraren också lärdom av eleven, som i sin tur bidrar till att eleven får en möjlighet att lyfta fram sin styrka. Då man ser närmare på de egenskaper som krävs av en musiklärare, är den sociala kompetensen viktig. Därtill präglas personligheten även av mångsidig musikalitet och pedagogiska färdigheter som att lägga märke till och lyssna på varje elev i situation som situation. (Kosonen, 2009, 164.) Det handlar alltså om en bred och mångsidig musikkunskap, men dessutom att man behärskar pedagogiken på ett sätt som väcker intresse hos eleven. Lärarens musikaliska kunskap är inte det enda verktyget i verktygslådan, utan också lärarens lyhördhet gentemot eleven.

Anttila (2003) är inne på samma spår, där han menar att musikundervisningen ofta sätter vikt på att man försöker göra ett felfritt uppträdande, medan det vore viktigare att ta fram elevens egen musikaliska identitet i förhållande till den kultur hen lever i. Poängen är att läraren måste kunna ta hänsyn till elevens egna intressen i musiken. Om detta inte lyckas, riskerar man försämra elevens motivation i musik och då kan också intresset bli större för andra områden än musik. Musikläraren har alltså också en uppgift att försöka marknadsföra ämnet så det är konkurrenskraftigt med andra ämnen. Som Anttila skriver: ”Plötsligt vinner fotbollen framför musiken” (Anttila, 2003, 321). Här bör också nämnas att det inte heller är enbart den musikansvariga klassläraren som har alla möjligheter att påverka elevens intresse för musik. Familjens och närmaste kretsens intresse för musik spelar en avgörande roll i elevens process att bilda sitt eget musikaliska intresse. Även media har en inflytelserik roll. Elevens musikaliska utveckling tar sig uttryck av vilka influenser eleven får från både familj, omgivning och skola. Här är skolans roll att enligt läroplanen erbjuda eleven en kvalitativ undervisning för att stöda elevens musikaliska allmänbildning och utveckling. (Kosonen, 2009, 159.)

Om klassläraren upplever att hen har en svag musikdidaktisk kunskap, kan fortbildningskurser fungera som en kompensation. Dock menar Bautista och Toh (2016) att det är svårt att anpassa fortbildningskursernas innehåll då kunskapsnivån hos lärare är olik. Låga kunskaper hos läraren har också en tendens att hindra läraren att utveckla sina färdigheter, även om man kunde tro att detta sporrade till att utveckla sig själv. Snarare har man kunnat konstatera att de som redan har goda musikkunskaper strävar efter att bli ännu bättre. (Bautista & Toh, 2016, 211.) Då finns risken att endast de klasslärare som redan är kompetenta söker sig till fortbildningskurser i musik eftersom de är mer intresserade. I en undersökning gjord bland nordiska lärare som undervisar lärarstuderande, framkom synpunkter där den ideala nyexaminerade läraren borde vara nyfiken, analytisk och självständig. I musiken borde lärarutbildningarna lägga vikt på att den studerande lär sig utveckla förmågan att strukturera musikundervisningen, samt uppmana till att aktivt utöva samt lyssna på musik. Också här ansågs förmågan att som lärare i musik kunna anpassa musikundervisningen enligt elevens behov som viktigt. (Ferm Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016. 55.) Kosonen jämför förhållandet mellan lärare och elev som en affär, där eleven är en kund som har olika alternativ att välja mellan. Läraren kan jämföras med försäljaren, vars uppgift är att sälja de musikaliska verktyg som eleven behöver för att kunna intressera sig för musik även utanför skolans väggar. Denna ideologi har visat sig fungera hos elever som redan tidigare, innan

musiklektionerna i skolan, intresserat sig för musik. Tyvärr har dock elever som inte haft ett musikaliskt intresse utanför skolan, hamnat i skuggan. (Kosonen, 2009, 168.)

Med tanke på lärarens kompetens i musik, kan vi lyfta fram ett experiment som framkom i Karlberg-Granlunds studie. En lösning på att lärarna känner sig ensamma med kompetenskrav i samtliga skolämnen, kunde övergripande lärarbyten mellan olika små skolor vara ett alternativ. Lärare i mindre skolor menade att de på eget initiativ experimenterat med att byta skolor byar emellan. På detta sätt befrämjas den pedagogiska utvecklingen i skolorna. Det slutliga initiativet för att dock genomföra detta mer officiellt borde ändå komma från högre instanser. (Karlberg-Granlund, 2009, 125.)

Sammanfattningsvis har alltså den ansvariga läraren i musik en uppgift att balansera undervisningen efter elevens behov snarare än att mata musikkunskap. Man kan konstatera att musikundervisningens kärna är att försöka väcka ett intresse för livslångt lärande även efter skoltiden. Detta kräver en mångsidig musikalisk, men också pedagogisk kunskap. I praktiken är musiklektionerna även den personen som ofta ansvarar för olika evenemang som i sin tur också bidrar till hurdan bild hen ger utåt. För att klassläraren inte ska bli ensam med ett ämne hen inte behärskar till fullo, kan det vara bra med ett kontaktnät lärare och skolor emellan där hen kan få stöd av andra. Även fortbildningar utvecklar kompetensen, men kan vara svår att anordna då behoven är olika bland klasslärarna.

2.3.3 Sambandet mellan kompetens, läroplan och läromaterial

Läroplanen kan i allmänhet tolkas som ett ideal man som lärare ska eftersträva. Förverkligandet av läroplanens text till praktik kan ändå bli lättare sagt än gjort. Trots att läroplanen borde styra innehållet på musiktimmarna, menar Saarelainen och Juvonen (2017) att det är många lärare som i första hand planerar lektionerna med hjälp av läroböcker. Ju lägre kompetens läraren har i ämnet, desto mer tyr sig läraren till material baserat på not- och läroböcker. Här finns också fördelar, eftersom läroböcker är ett väsentligt levebröd för bokförlag. Till följd av detta skapas en konkurrens mellan bokförlag, vilket i sin tur tvingar bokförlagen att tillämpa sitt undervisningsmaterial på ett så kvalitativt sätt som möjligt för att kunna konkurrera på marknaden. Läroböckerna ger en säker strategi för läraren att verkställa undervisningen enligt läroplanens mål. Kvaliteten på undervisningen varierar dock beroende på lärarens kompetens. (Saarelainen & Juvonen, 2017, 12.)

I Vesiojas undersökning intervjuas klasslärare kring deras erfarenheter av läroplanen. I intervjuerna framkom att kompetensen i ämnet har visat sig ha en anmärkningsvärd roll i såväl planering, samt utnyttjande av läroplanens mål. Bland de klasslärare som specialiserat i musik i klasslärarutbildningen, begränsar bristfällig kunskap möjligheterna i planeringen av undervisningen. Läroplanen upplevs som högt flygande, vilket leder till att man som lärare hellre tar stöd av gamla läroböcker. Det känns också säkrare att alltid ta till de områden man själv behärskar. En icke-specialiserad klasslärare antog att en innehållsmässigt mer specifik läroplan kunde stöda en mindre kompetent lärare bättre. I undersökningen framkom att ingen av lärarna noggrant följer läroplanen, vilket kan tyda på att läroplanen inte stöder lärare som känner sig osäkra på ämnet. Om man däremot har en bredare kompetens, har man mer verktyg att bygga upp sin undervisning efter behov och situation. (Vesioja, 2006, 199.) Däremot kan det uppstå problem då olika skolor har lärare med olika musikkompetens. I de fall där läraren inte har en stark kompetens i musikpedagogik, finns risken också att hen inte lyckas lyfta fram kärninnehållet i läroplanen eftersom läroplanen ger läraren mycket frihet. (Nielsen & Karlsen, 2021, 119.) Den praktiska delen av musikundervisningen sker i form av musikalisk verksamhet. Till detta behöver musikpedagogen ett brett sortiment av material som inkluderar metodik, repertoar med arrangemang och instruktioner för spel. Olika former av body-perkussion är också en del av musikundervisningen. I musikundervisningen används också inspelningar i form av bakgrundsspår som man kan spela med. Även om sång och spel varit kärnan i musikundervisningen sedan 1970-talet, har notböckerna utvecklats i blygsam takt. (Saarelainen & Juvonen, 2017, 12.)

Även verktygen i klassrummet har en betydelse med tanke på hur musikundervisningen genomförs. Instrumenten i musikklassen bör enligt läroplanens standard uppnå en hög nivå. I och med Orff-pedagogiken inom musikundervisningen, krävs det att musikklassen är utrustad med trummor, gitarrer, bas och klaviaturinstrument. Förutom dessa är ännu den fem-strängade kantelen ett instrument som förväntas finnas i klassrummet. Sedan 1980-talet har bandinstrumenten blivit en del av musikundervisningen också i de lägre årskurserna. Sedan läroplanen 1994 har teknologin varit med som en del i musikundervisningen. I den senaste läroplanen 2014 lyfts även musikteknologin fram som ett verktyg inom musikalisk kreativitet, eftersom utvecklingen av mjukvaror inom musik gått snabbt. Hur musikteknologi framkommit i musikundervisningen har berott på lärarens kunskaper och intressen för musikteknologi. (Saarelainen & Juvonen, 2017, 13.)

I samband med hur undervisningen förverkligas i praktiken i förhållande till läroplanen, är det även nödvändigt att lyfta upp lärarens kompetens i förhållande till läroplanen ur en lärarautonomisk synvinkel. Lärarens autonomi innebär lärarens möjligheter till att självständigt styra undervisningen i förhållande till samhället och omgivningen. Lärarens möjligheter att forma undervisningen enligt sin egen värdegrund står i en ständig balansgång med de krav samhället ställer. Här kan nämnas till exempel traditioner, institutella normer och byråkrati, bedömning, kursplaner och läromaterial. Förutom dessa har även den politiska makten en betydande vikt. Tillsammans med dessa kan läraren i sin undervisning råka ut för motvind, men även medvind, då hen försöker hålla fast i sin egen värdegrund. Även lärarutbildningarna har en viktig uppgift att lyfta upp betydelsen av lärarens kompetens att tänka kritiskt för att kunna utveckla en demokratisk kultur. Detta betyder att lärarstudierande bör involveras till att utmana och rekonstruera skolornas metoder. Därför är det viktigt att lärarens och elevens autonomi framkommer som ett utbildningsmål i lärarstudierna. (Vieira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2008, 219–232.) Som ett exempel på hur politiken påverkar lärarens autonomi kan vi nämna Lundström (2018), som menar att reformer påverkat hur lärare upplever frihet i arbetet. Lärarens professionella makt förflyttas till andra aktörer som styr lärarens arbete åt ett håll som prioriterar resultat och marknadslogik. Detta tvingar läraren att anpassa undervisningen mer marknadsorienterat, vilket sätter krav på professionella avgöranden i arbetsuppgifter och prioritering av tid. Läraren förväntas endast ha en bred ämneskunskap, vilket i sin tur bidrar till stress och minskad motivation, som dessutom skadar yrkesstoltheten. (Lundström, 2018, 51–52.)

Lärarautonomi innebär alltså en balansgång mellan läraren och samhället, vilket lyfter upp betydelsen av politikens inverkan på lärarens arbete och hur den kommunala politiken prioriterar musikundervisningen. Här har också läraren ett visst ansvar att förmedla information till beslutsfattare. Schmidt (2020) uppmanar musikpedagoger att sätta sig in i den politik som berör musikpedagogik i skolan. Politik har ofta tendenser att kategoriseras som det som sker utanför undervisningen i form av lagstiftning och regler, medan man mer borde tänka att politik leder från det ena till det andra. Politiska åtgärder är en praxis som förhandlas mellan individer. Politik händer inte endast utanför skolan, utan även i skolan. Politiska beslut görs i grund och botten av människor där musikpedagogen utgör en del av helheten som bygger upp politiken i en viss riktning. Schmidt delar in politiken i tre utgångspunkter ur en musikpedagogisk synvinkel:

1. Politik utgör en betydande del av undervisningsmiljön. Musikpedagoger borde se politik mer som en praxis än ett hinder.
2. Som lärare är det viktigt att sätta sig in i politiken och samtidigt förespråka sina egna intressen.
3. Ett bredare politiskt kunnande bland musikpedagoger befrämjar musikpedagogikens position i skolmiljön, där musikpedagogen fungerar som en politisk beslutsfattare i det praktiska arbetet. (Schmidt, 2020, 25.)

Enligt Conway och Rawlings (2015) har nyutexaminerade lärare ofta svårigheter med att tackla politiska utmaningar i miljön där de börjat arbeta eftersom det är snarast omöjligt att veta normerna då man saknar erfarenhet. Då tar läraren ofta stöd av andra för att bilda sig uppfattningar som bygger upp erfarenheten med tiden. Lärarutbildningarna har också utmaningar med att fylla denna uppgift och efterlyser mer forskning inom mentorskap, rekrytering i arbetet och introduktion med tanke på politik. (Conway & Rawlings, 2015, 40–41.)

Genom tidigare nämnda utmaningar, gällande politik och resurser, kan man tolka det som att lärarens uppgift är att balansera dessa i förhållande till kompetens och läroplan. Till lärarens yrkesmässiga kompetens hör att kunna verkställa undervisningen i olika miljöer. Läroplanen verkar stå i en viss konflikt med undervisningens realitet, vilket förvandlar den mer till en domare som åsidosätter lärarens professionella kunskap. I samband med läroplanen nämner också Karlberg-Granlund Dewey, som menar att målen med undervisningen förankras i de behov verkligheten lyfter fram. Målen ska snarare fungera som ett förslag till hur man som lärare ska verkställa undervisningen i den konkreta situationen i stället för att ses som mål som direkt måste uppnås. (Karlberg-Granlund, 2009, 224.) Problemet med lärares bristande kompetens i att lyfta fram läroplanens kärnområden i undervisningen, är också ett problem som inte enbart hänger på skolan, utan också politiskt intresse i rekryteringen av kvalificerade lärare. (Nielsen & Karlsen, 2021, 119.)

Inom musiken beror läroplanens betydelse inte enbart på vilken åsikt läraren har om läroplanen, utan här spelar också lärarens musikaliska kompetens en viktig roll. Eftersom musiken är ett subjektivt ämne, kräver den musikaliska färdigheter för att kunna utöva musik, samt kunna skapa kreativa kroppsliga uttryck i form av musikalisk verksamhet. Denna förmåga är snarare mer beroende av lärarens kompetens än läroplanen. Grundtanken med praktisk undervisning i musik är att eleven ska ha en möjlighet att med

hjälp av musiken kunna uttrycka sig själv. Till detta behöver utmaningarna vara anpassade efter elevens behov, vilket ständigt bearbetas genom interaktion och reflektion med eleverna. Detta ställer höga krav på läraren och lärarutbildningen. Därmed kan man fråga sig om klasslärarutbildningen kan leva upp till dessa krav. (Saarelainen & Juvonen, 2017, 18.)

Läroplanen har sammanfattningsvis som uppgift att stöda läraren i sitt arbete genom att bygga upp olika ramar för undervisningen. Många lärare som undervisar i musik använder sig av not- och läroböcker, vilket i sig kan ses som positivt eftersom skolböcker innehåller material som läroplanen stöder. En annan fördel är att konkurrensen mellan bokförlag ökar, vilket bidrar till mer kvalitativt innehåll i böckerna. Problem med läroplanen kan ändå uppstå ifall lärarens kompetens i relation till lärandemiljö och elevens behov inte bäddar för en undervisning som kan verkställas enligt läroplanen. I dag utvecklas också musikundervisningen i snabb takt i och med att teknologin utvecklas inom såväl musik, som andra områden, vilket leder till att läroböcker snabbt föråldras. Läroplanen borde ses som ett alternativ i stället för ett krav. Problem framkommer även då en del skolor inte kan uppfylla de materiella krav läroplanen ställer. Här har också läraren som undervisar musik en uppgift att försöka påverka det politiska beslutsfattandet. Detta kräver kompromisser, som i sin tur kräver goda kunskaper av läraren som måste anpassa undervisningen enligt resurser och krav.

3 Genomförande av undersökningen

I följande kapitel redogörs de metodologiska utgångspunkterna, samt vilken forskningsmetod jag använder mig av i studien. Jag börjar med att redogöra valet av metod i förhållande till forskningsfrågorna och forskningsmaterialet. Forskningens uppgift har som syfte att lyfta fram betydelsen med undersökningen, både ur ett samhälleligt, men också musikpedagogiskt perspektiv. Forskningens uppgift, samt forskningsfrågor presenteras i kapitel 3.1. Studien genomförs som en kvalitativ, halvstrukturerad intervjustudie med narrativa drag. I kapitel 3.4 redogör jag för studiens etiska frågeställningar.

3.1 Forskningens uppgift och forskningsfrågor

Med denna studie vill jag analysera klasslärares erfarenheter kring musikundervisningen i grundskolans lägre årskurser 1–6. I de högre årskurserna 7–9 håller ofta en specialiserad ämneslärare musikundervisningen, medan man i de lägre årskurserna ofta har en klasslärare som har hand om musikundervisningen. Problematiken studien vill lyfta fram, är att man inte alltid kan förutsätta att varje skola har en klasslärare som är intresserad eller klarar av musikundervisningen. Både inom klasslärarutbildningen och grundskolan har konst- och färdighetsämnena fått allt mindre prioritet de senaste decennierna. Detta kan resultera i att kvaliteten på undervisningen helt och hållet beror på vem som råkar undervisa i dessa ämnen. Detta kan i sin tur sänka nivån på undervisningen och riskera att läroplanens mål inte uppfylls. Om grundskolorna har väldigt olika utgångslägen i de lägre årskurserna, skapar detta problem i de högre årskurserna då eleverna har varierande grundkunskaper från de lägre årskurserna. Eftersom studien görs ur ett musikpedagogiskt perspektiv, spelar klasslärarens informella musikkunskap en stor roll, musikkunskapen läraren fått utanför klasslärarutbildningen.

Studien görs som en kvalitativ intervjustudie, där jag genom empirisk undersökning, undersöker hur klasslärarna på fältet upplever musikundervisningen i de lägre årskurserna, samt hur de upplevde musikundervisningen i klasslärarstudierna. Tidigare forskning visar att musikundervisningen i de lägre årskurserna inte alltid uppfyller läroplanens krav. I denna studie utreds vilka faktorer som kan påverka detta, samt vilka faktorer som påverkar skolans möjligheter till musikundervisning. Jag vill utreda vilka verktyg den formella klasslärarutbildningen gett klasslärarstudier för att kunna

meddela musikundervisning som motsvarar läroplanens mål. Samtidigt är det intressant att genom klasslärarnas berättelser ta reda på om det enbart är lärarens kompetens som spelar in, eller om även politiska prioriteringar begränsar möjligheterna.

Forskningsfrågor:

1. Vad är det som har påverkat klasslärarnas musikpedagogiska färdigheter?
2. Hur upplever klasslärare att de kan undervisa musik i enlighet med läroplanen?

3.2 Fenomenologi och hermeneutik

Eftersom studien genomförs med hjälp av intervjuer där jag vill få fram forskningsmaterial som baserar sig på erfarenheter kring den musikkunskap klasslärarna fått, bildar detta en helhet som består av de intervjuades berättelser utifrån deras perspektiv på fenomenet. Med fenomenet syftas på kunskapen de har i musik. Därför kategoriserar sig denna studie delvis inom ramarna för fenomenologi, även om det inte är ren fenomenologi. Fenomenologin som filosofisk riktning kännetecknas av att man har ”den subjektiva upplevelsen som utgångspunkt”. Med detta menas att man tar fasta på fenomenvärlden, medan det objektiva, ”reella”, lämnas bort. (Alvesson & Sköldberg, 2008, 166.) Cohen jämför fenomenet med ett skrivbord, där skrivbordet är ett objekt, en sak. Fenomenet tar inte själva saken i beaktande, utan hur vi upplever den. Om vi endast ser skrivbordet som ett fenomen, finns risken att vi stöter oss på det. (Cohen, 2000, 3.) Fenomenologin kopplas alltså starkt ihop med hur man upplever fenomenet. Om vi tänker oss tid, kan vi uppleva att tiden går snabbt eller långsamt. Vi har upplevt tid i förflutet och vi kommer att uppleva tid i framtiden. Vad tid är som fenomen måste vi reflektera över. Då vi reflekterat över tiden kan vi förstå den som ett fenomen. Detta kräver i sin tur att vi reflekterar och förstår erfarenheterna. (van Manen, 1990, 77.) Fenomenologin är inte helt problemfri. Eftersom vi studerar individens egna upplevelser får vi endast en bild av en verklighet. Bilden riskerar att inte ta en annan verklighet i beaktande. (Cerbone, 2006, 175.) I denna studie bör man även ta i beaktande att analysen som baserar sig på intervjuobjektens upplevelser endast är en del av hela yrkesgruppens upplevelser.

Den filosofiska riktningen i studien är dock inte så tydlig, vilket gör att element från hermeneutisk forskningsstrategi också inkluderas i studien. Hermeneutik innebär en

filosofisk riktning inom kvalitativ forskning som har sitt ursprung i renässansen, där man med hjälp av texttolkning analyserade bibelns händelser genom att sätta händelserna i ett större sammanhang. Huvudtemat för hermeneutiken är att ”meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i ett samband med helheten”. (Alvesson & Sköldbberg, 2008, 193.) Då vi reflekterar över fenomenet, är detta starkt sammankopplat med våra erfarenheter, vilket ger vissa hermeneutiska drag. Inom hermeneutisk fenomenologi vill vi studera hur människor tolkar sina liv och vilken mening upplevelserna har (Cohen, 2000, 5).

Det historiska sammanhanget spelar en stor roll för att förstå det i en större helhet. Med det menas att vi först och främst fokuserar på musikundervisningens utmaningar i grundskolans lägre årskurser. För att förstå vad dessa problem innebär och varför de utvecklats till de problem de är, vill jag med hjälp av den historiska utvecklingen ta reda på vad som påverkat musikundervisningen till den del av samhället den är. Därför använder jag mig delvis av hermeneutik som metodologisk strategi.

Studien består alltså av en blandning mellan fenomenologisk och hermeneutisk forskningsfilosofi, eftersom undersökningen består av drag från dem båda. Dock innehåller även dessa riktningar egenskaper som inte framkommer i studien. Därför placerar sig studien på gränsen mellan dem. Berättelser och upplevelser är kännetecknande metoder både inom fenomenologi och hermeneutik. Rouhiainen (2014) menar att man inom fenomenologi intresserar sig för både den omedelbara erfarenheten, intuitionen, och medvetet upplevda händelser. För att försöka förstå erfarenheten, måste man tolka och framhäva bevis från upplevelserna. (Rouhiainen, 2014, 112.)

Inom fenomenologi är den omedelbara erfarenheten, intuitionen, av intresse, samt medvetet upplevda händelser. För att försöka förstå erfarenheten måste man tolka och framhäva bevis från upplevelserna. Lauri Rauhala (2015) menar att människan består av tre grundformer som är beroende av varandra. Dessa grundformer är *kroppslighet*, *medvetenhet* och *situationalitet*. Kroppsligheten handlar om hur kroppen fysiskt reagerar till följd av olika händelser. Kroppsligheten är inte symbolisk, utan formas av konkreta händelser. Till exempel då hjärtat pumpar blod, är det ett fysiskt arbete som inte är symboliskt. Också om man äter något opassande reagerar kroppen fysiskt på detta. (Rauhala, 2015, 32.) Kroppsligheten består alltså av kroppens fysiska reaktioner som inte går att styra medvetet. Medvetenheten i sin tur handlar enligt Rauhala om de psykiska erfarenheterna där de utspelar sig i individens tankeverksamhet. Erfarenheterna bildas

genom att fenomen eller objekt uppenbarar sig i individens medvetande, som sedan bildar ett förhållande mellan förflutna och nutida erfarenheter. Sinnens och upplevelser går ständigt hand i hand. Situationaliteten handlar om individens förhållande till verkligheten. Situationaliteten kan delas in i två grupper. Den ena gruppen består av situationer man inte kan välja eller påverka. Man kan till exempel inte påverka vilken kultur, ras, nationalitet eller familj man föds i. Människan kan inte heller påverka situationer som katastrofer och olyckor. Den andra gruppen är situationer som man kan välja och påverka. Till dessa kan nämnas möjligheter att välja vänner, arbete och vad man äter. Situationerna är i förhållande till vad människan är, och tvärtom. (Rauhala, 2015, 38–43.) Rouhiainen (2014) nämner också Rauhala, och menar att situationerna kan handla om situationer i förhållande till natur, saker eller andra personer. Det kan också handla om förhållanden till icke-materiella ting, som kultur, normer och värderingar. Människan är unik till följd av situationaliteten, eftersom personen har levt sitt individuella liv, där gener, familj, kultur och språk bildar unika miljöer som styr individens världsbild och dess utveckling. Ju mer erfarenheter som samlas, desto mer individualiserad blir världsbilden. Denna utveckling skapar individens subjektiva världsbild. Individens världsbild består av olika färdigheter och uppfattningar om sig själv och omgivningen. Rouhiainen citerar Rauhala: ”Det absoluta, säkraste och viktigaste generaliserbara påståendet om människan är att hen är unik. Det gäller alla människor.” (Rouhiainen, 2014, 106–112.)

Enligt Rauhala (2005), använder man i viss mån statistiska metoder då man undersöker människor, men inte då man undersöker människans subjektiva världsbild. Världsbildens innehåll baserar sig på de situationerna var ifrån subjektet härstammar. Människan formar situationerna ständigt genom olika val. Erfarenheterna utvidgas gradvis i medvetandet och individualiseras mer och mer under livets gång. Fenomenen, objekten och tillstånden i dessa situationer tolkas ständigt och bildar förändrade betydelser genom livet, även om individen är den samma. Inom forskning är det därför svårt att på basen av människors världsbild kunna fastslå neutrala data som ett medeltal. (Rauhala, 2005, 168–169.) Detta kan tolkas som att forskning som bygger på forskningsobjektets världsbild, erfarenheter och upplevelser lägger större vikt på den enskilda individens berättelser, i stället för att skapa ett medeltal.

I denna studie är erfarenheter i form av medvetenhet och situationalitet aktuella, eftersom klasslärares berättelser bildats utifrån erfarenheter baserade på medvetna handlingar i individens omgivning. Därför vill jag med intervjuerna skapa en bild av intervjuobjektets musikaliska bakgrund och minnen från den egna tiden i grundskolan. Denna bakgrund

bildar i sin tur klasslärarens utgångslägen då hen studerat till klasslärare. Med alla dessa erfarenheter från grundskolan, klasslärarutbildningen och arbetserfarenheten, skapas den klasslärare hen är idag och de berättelser hen har att berätta med erfarenheterna i bagaget.

Berättelserna som formas genom intervjuerna lyfter också fram politiken som en del av studien. Schmidt (2020) understryker vikten av berättelser för att kunna påverka utveckling och politik. Berättelserna är ett sätt att forma politik i praktiken, eftersom det lyfter fram vad som är viktigt just idag för den institution personen verkar i. Tidigare forskningsresultat har visat hur berättelser varit avgörande för att kunna påverka och utforma politiken. Musikpedagoger har enligt Schmidt alltid tvingats anpassa sig, samtidigt som man måste stå på sig och övertyga omgivningen om varför musikpedagogik är viktigt. Eftersom politiken fått en allt större betydelse i våra skolsystem, har de försvarande rösterna ur musikpedagogisk synvinkel hamnat alltmer i skuggan. Med tanke på att politik genom historien präglats av att man utnyttjat människor, är det inte konstigt att ordet ”politik” kan upplevas som ett skrämmande ord. Därför är det viktigt att politik sammankopplas mer och mer med våra yrkesliv och identiteter. För att befrämja detta har politisk vetskap, medverkan och aktivism en nyckelroll. (Schmidt, 2020, 26–27.)

3.3 Kvalitativ, halvstrukturerad forskningsintervju

För att samla in forskningsmaterialet använder jag mig av kvalitativ forskningsintervju, där jag intervjuar klasslärare som undervisar musik i årskurserna 1–6. Med hjälp av kvalitativ forskningsmetod vill man skapa en helhetsbild av forskningsdeltagarnas egna erfarenheter (Leavy, 2017, 124). Målet med en kvalitativ forskningsmetod är att bilda en uppfattning baserat på människors upplevelser i stället för att bilda statistiska resultat. Kvalitativa forskare har tendenser att ifrågasätta inställningar i de fall där man har med människor att göra, medan kvantitativa forskare drar sina slutsatser med hjälp av vetenskap i form av statistiska fakta. Dock kan både kvalitativa och kvantitativa forskare ibland använda sig av varandras metoder. (Bell, 2006, 17.) Kännetecknande för kvalitativa forskningsmetoder är att dess fokus ligger på det perspektiv studieobjektet har (Alvesson & Sköldberg, 2008, 17). Alvesson och Sköldberg citerar Denzin och Lincoln enligt följande:

Kvalitativ forskning är en kontextbunden verksamhet som placerar betraktaren i världen. Den består av en uppsättning tolkande, materiella

praktiker som gör världen synlig. Dessa praktiker omvandlar världen så att den för jaget blir en serie representationer, bl.a. fältanteckningar, intervjuer, konversationer, fotografier, inspelningar, och minnesanteckningar. På den här nivån har den kvalitativa forskningen en tolkande, naturalistisk syn på världen. Detta betyder att kvalitativa forskare studerar saker i deras naturliga omgivning och försöker förstå, eller tolka, fenomen utifrån den innebörd som människor ger dem. (Alvesson & Sköldberg, 2008, 17.)

I studien använder jag mig av kvalitativa forskningsmetoder, eftersom jag via klasslärares erfarenheter vill bilda mig en helhet utgående från deras egna erfarenheter och synpunkter. Forskningsresultatet är resultatet av ett sammandrag bestående av olika svar ur olika synvinklar. Detta gör att forskningen får kvalitativa särdrag, där svaret inte direkt kan tolkas som ja eller nej.

Intervjuerna genomförs som halvstrukturerade, vilket innebär att man ger intervjuobjektet en viss frihet att svara fritt, medan intervjufrågorna håller ramarna (Leavy, 2017, 139–140). Att intervjuobjektet har en viss frihet att berätta det som är viktigt för hen kan ha en stor betydelse för vilka aspekter man får fram i svaret. Samtidigt är det också viktigt att ha en struktur i intervjun för att få svar på de frågor man vill ha besvarade. Ju mer specifik information man vill ha, desto mer struktur kräver intervjun. (Bell, 2006, 162–163.)

Eftersom klasslärarna som intervjuas kan ha olika relationer till musiken, vill jag få fram erfarenheter som kan skilja sig mellan de här klasslärarna. Därför vill jag använda mig av en halvstrukturerad intervju, där intervjuobjekten har möjlighet att lyfta fram aspekter jag som forskare inte tänkt på tidigare. I samband med att studien genomförs som en kvalitativ, halvstrukturerad intervjustudie, finns möjligheten att genomföra den med narrativa drag. Narrativa undersökningar kännetecknas av att man i form av berättelser och historier kommer till en slutsats. Denna metod är lämplig då man vill få en mer djupgående insikt på ett personligt plan. Här förmår man även bilda en skarpare syn på politik och makt. (Bell, 2006, 30–31.) De narrativa dragen har ingen särskild prägel i studien, men de kommer fram genom att intervjuobjekten berättar om deras erfarenheter kring vägen de haft till den musikpedagogiska identitet de upplever att de har idag. Eftersom studien lyfter fram ett samhällsproblem inom musikundervisningen i de lägre årskurserna, finns också en möjlighet att fästa uppmärksamhet på klasslärares egna uppfattningar och synpunkter på politiska lösningar.

I studien intervjuades fyra klasslärare som undervisar musik. För att få ett brett perspektiv av klasslärarnas erfarenheter av musikundervisning, både i klasslärarutbildningen och på arbetsfältet, hade jag som mål att intervjua klasslärare som gått klasslärarutbildningen vid olika tidpunkter. Tidsramen för när dessa klasslärare utexaminerades landade på 1995–2023, vilket är ett tillräckligt brett tidsperspektiv för att kunna upptäcka skillnader i klasslärarutbildningens musikundervisning. I studien går klasslärarna under täcknamn för att skydda deras integritet. Klasslärarna presenteras i studien enligt följande:

Ariel: Arbetar som klasslärare i en större skola. Hen har hand om musikundervisningen för sin egen klass i årskurs fem. Ariel utexaminerades från klasslärarutbildningen 2008, och har sedan dess undervisat i både större och mindre skolor. Ariel har undervisat musik i princip alla år som klasslärare, med undantag då hen arbetade en tid i Sverige som ämneslärare i ett annat ämne. Ariel gick den obligatoriska kursen i musik under sina klasslärarstudier.

Charlie: Arbetar som klasslärare i en större skola. Charlie utexaminerades från klasslärarutbildningen 2003 och har mer eller mindre under alla sina aktiva år undervisat musik för olika årskurser. Hen gick den obligatoriska kursen i musik under sina klasslärarstudier.

Lee: Arbetar som klasslärare i en mindre skola. Hen undervisar musik i årskurserna 1–2. Lee utexaminerades från klasslärarstudierna 1995, och har sedan dess arbetat som klasslärare. Musik har hen undervisat varje år med varierande timantal i veckan. Förutom den obligatoriska musikkursen, specialiserade hen även i musik.

Sasha: Arbetar som klasslärare i en medelstor skola. Som klasslärare har Sasha arbetat i fem år, varav hen är på sitt första år som behörig klasslärare. Tidigare har hen undervisat som ämneslärare i andra ämnen, samt undervisat barngrupper inom drama. Hen utexaminerades som behörig klasslärare 2023 och gick den obligatoriska musikkursen på fem studiepoäng.

Processen började med att genomföra intervjuerna enskilt med samtliga klasslärare. Som ram för intervjuerna hade jag intervjufrågorna som ledde intervjuerna och höll intervjuerna till de områden jag önskade få svar på. Intervjuobjekten hade möjlighet att fritt berätta sina upplevelser, erfarenheter och även åsikter. För att dokumentera

intervjuerna hade jag alternativt kunnat banda in med en telefon, men för att minska risken för att materialet skulle hamna i fel händer använde jag en diktafon. Från diktafonen överförde jag varje intervju manuellt till datorn, samt dubblerade inspelningarna på ett externt minne som förvarades hemma. Detta ifall något skulle hända med ljudfilerna på datorn. Ljudfilerna raderas senast sex månader efter att avhandlingen godkänts.

3.4 Analys av forskningsmaterial

För att bilda ramen för intervjufrågorna, använde jag den litterära bakgrunden som vägvisare för hur jag skulle bygga upp intervjuerna. Forskarens målsättning är att undersökningen sker i dialog med teorin som ligger som bakgrund för undersökningen (Eskola, 2018). Då jag spelat in intervjuerna, hade jag fyra, ca en timme långa ljudfiler med så kallad rådata. För att bilda resultatet måste man analysera och tolka materialet. Typiskt för empiriska undersökningar är att forskningsmaterialet är väldigt innehållsrikt och innehåller information som forskaren inte har kunnat förutspå på förhand. Därför måste forskaren begränsa intervjuvaren så de går i linje med undersökningen. (Puusa, 2020, kapitel 9.) Även om enskilda svar kan vara intressanta, krävs att man kategoriserar dem på ett sätt där man letar viktiga likheter, mönster, grupperingar och skillnader som är viktiga i studien. Då man samlar in data kan man ha förutfattade kategorier som man antar att svaren placerar sig i. Detta kan hjälpa i analyseringen, men man bör vara medveten om att detta kan styra intervjuerna. (Bell, 2006, 205.) Som forskare kan man inte tolka materialet fritt. Man måste spjälka upp materialet i olika delar som är kopplade till teorin. Dessa delar bildar olika ledtrådar som slutligen kan bindas ihop till en trovärdig helhet. (Puusa, 2020, kapitel 9.)

I intervjuerna hade jag vissa förutfattade kategorier, baserade på bakgrundslitteraturen. Detta för att hålla intervjuinnehållet till studiens tema, även om intervjuobjekten fick möjlighet att berätta fritt. Analyseringsprocessen delades in i tre delar, där den första delen bestod av transkribering och korrigering av dessa. Den andra delen bestod av en första gallring och kategorisering. Den tredje delen bestod av en ytterligare gallring och kategorisering, som slutligen bildade en helhet som möjliggjorde analyseringen.

Som transkriberingsredskap användes Microsoft Word, där programmet automatiskt transkriberar inspelningarna av intervjuerna. För att forskaren ska kunna skapa en så trovärdig analys som möjligt, är det också viktigt att forskaren känner till materialet så bra som möjligt. Därför är det bra att läsa igenom råmaterialet ett antal gånger. (Puusa,

2020, kapitel 9.) I samband med transkribering och korrigeringen, läste jag igenom materialet två gånger. Då fick jag en första bild av innehållet. Då jag korrigerat transkriberingarna, inleddes del två av analyseringsprocessen. Med hjälp av *kodning*, märkning av olika slag, kan man kategorisera information till helheter. Dessa kan bestå av allt från ord till långa fraser, som kan kopplas till vissa situationer. Helheterna förbereder processen att bilda slutsatser. Hur man kodar, beror på vad som är tydligast för forskaren. Använder man sig av datorprogram, behöver man använda sig av siffror eller bokstäver för kategorierna (Bell, 2006, 215.) I mitt fall utgick jag från en mer fysisk metod, där materialet skrevs ut på papper för att lättare kunna göra anteckningar i stunden. Då materialet kategoriserades, använde jag mig av färgkodning. Varje kategori märktes med sin egen färg. Med hjälp av färgpennor, antecknade jag i vilka kategorier intervjuarens kunde placeras. Därefter skapades ett nytt dokument på datorn, där de centrala svaren förkortades och kategoriserades under respektive rubriker (färger). Kategoriernas teman var ihopkopplade med bakgrundslitteraturen. På detta sätt kunde resultatet kopplas ihop med den teoretiska bakgrunden. Denna process kan beskrivas som en gallring, där jag plockade ut de intervjuvar som var väsentliga för studien. Detta skedde i samband med transkribering och korrigering av intervjuerna. Denna process gjordes två gånger för att möjligen hitta element som jag missat i första genomgången. Vissa intervjuvar kunde även placeras i flera kategorier.

I del tre bildade jag en helhet av kategorierna och hur de skulle placeras i studiens teman, som är 1) historia, 2) klasslärarutbildningen och 3) läroplanen i förhållande till läraren och miljön. Utöver detta, skapade jag en tankekarta (se bilaga 3.) över kategorierna. Tankekartan fungerar som ett förtydligande över hur kategorierna är kopplade med varandra och forskningsfrågorna. För att bilda de centrala resultaten som var relevanta för studien, sammanfattade jag kort i punkter, med egna ord, de viktigaste särdragen som framkom genom processen. Med hjälp av sammanfattningen kunde jag därefter börja bygga upp resultatdelen i texten. Hur man tolkar och formulerar de slutliga resultaten kunde bearbetas i oändlighet ur olika synvinklar. Här menar Eskola (2018) att man även bör kunna dra en gräns för när man avslutar arbetet. Man bör väga vilka detaljer som är värda att finslipa, samtidigt som man bör vara medveten om hur mycket tid man har till förfogande. Som jämförelse lyfter Eskola fram då man besöker en stad som turist. Tiden man har på resan är den samma oberoende vad man väljer att uppleva i staden. (Eskola, 2018.)

3.5 Etiska reflektioner

För att respektera de etiska principerna som forskare, har jag bekantat mig med föreskrifterna för god vetenskaplig praxis, som utgivits av forskningsetiska delegationen 2023 och 2019. Som forskare ska jag respektera andra forskare, samt deltagarna i forskningen. Forskningsmaterialet ska samlas in enligt de forskningsetiska kriterierna, vilket innefattar datasekretess och användning av personuppgifter. Forskningsloven som krävs för studien ska anskaffas innan materialinsamlingen påbörjats. (TENK, 2023.) Studien görs med humanvetenskapliga forskningsmetoder, vilket ur ett forskningsetiskt perspektiv betyder att forskaren bör värna om forskningsobjektens rättigheter. Eftersom de intervjuade personerna är föremål för en observation, är det viktigt att jag som forskare tar hänsyn till personernas historia, kultur och position. Inom humanforskning är det även en viktig praxis att man informerat om samtycke att delta i forskningen innan forskningen verkställs (TENK, 2019). Europaparlamentets och rådets förordning (2016) anger direktiv om datasekretess där fysiska personer som tar del av en undersökning skyddas. Anvisningarnas uppgift är att säkerställa skydd för personer även utanför landets gränser då en snabb teknisk utveckling och globalisering sätter nya utmaningar för datasekretess. (EU, 2016.) Förutom dessa föreskrifter känner jag till Konstuniversitetets etiska principer. Dessa principer innefattar föreskrifterna för god vetenskaplig praxis, samt att man respekterar Konstuniversitetets verksamhet och främjar en trygg arbetsmiljö. (Konstuniversitetet, 2024.)

I denna studie innebär dessa föreskrifter att jag som forskare värnar om att min forskning följer dessa anvisningar. Detta innebär att jag respekterar andra forskare, samt de personer som intervjuas. Jag tar ansvar för datasekretess, vilket innebär att uppgifter om de personer som deltar i studien inte sprids till utomstående aktörer. Därför är det viktigt att vara noggrann med hur forskningsmaterialet sparas. Eftersom jag studerar musikpedagogik på högskolenivå, dvs. ämneslärare i musik, bör poängteras att jag som studiens skribent har en viss part inom ämnet. Målet är att genomföra studien ur ett neutralt perspektiv för att lyfta fram problem i grundskolans musikundervisning, som i sin tur även berör allmän musikkunskap ur ett livslångt perspektiv. Informanterna har på förhand fått bekanta sig med samtyckesblankett, sekretesshantering och stommen för intervjun. Innan intervjuerna inleddes, undertecknades dokumenten. Jag valde att skicka ut intervjuramen på förhand eftersom jag ville att informanterna skulle ha möjlighet att fundera på svaren på förhand. Detta för att jag skulle få ett så innehållsrikt material som möjligt. Här finns dock en medveten risk att svaren kan bli för förberedda och därmed

tappar en del trovärdighet. Jag bedömde ändå riskerna som små i jämförelse med fördelarna av att informanterna fick ta del av intervjuamen. Här kan ännu nämnas att följdfrågor frågades mer spontant som ytterligare förgyllde innehållet.

Litteraturen som används i studien utgår från böcker, doktorsavhandlingar och referensgranskade artiklar, vilket stärker en trovärdig bakgrund för undersökningen. Största delen av litteraturen består av litteratur från Finland, men även internationell litteratur för att lyfta fram undersökningen i ett internationellt perspektiv.

4 Resultat

I följande kapitel analyseras forskningsintervjuerna. Intervjustrukturen är uppbyggd enligt den litteratur jag har som bakgrund för studien. Resultaten är indelade i olika områden baserat på bakgrundslitteraturen, för att kunna skapa ett förhållande mellan teori och praktik. Praktiken betyder i detta fall klasslärares svar i intervjuerna. Dessa delas upp i följande områden: 1. Livshistoria och bakgrund för musiklektorskap, 2. Musikundervisningen i klassläraresutbildningen, 3. Kompetens och möjligheter i förhållande till läroplanen.

4.1 Livshistoria och bakgrund för musiklektorskap

Med intervjuerna ville jag utreda på vilket sätt klasslärares musikaliska bakgrund präglade den musikundervisning klasslärares ger i dag. I kapitel 2.2.1 redogjordes hur självuppfattningen påverkar läraridentiteten. Här spelar det egna musikintresset på sidan om klassläraresarbetet en stor roll, men också den musikundervisning klasslärares i fråga upplevde då hen själv gick de lägre årskurserna i sin barndom. Samtidigt vill jag även koppla ihop lärarnas upplevelser från den egna tiden i grundskolan till musikundervisningens historia som redogjordes i kapitel 2.1.

4.1.1. Musikens roll genom livet

En fråga som ställdes samtliga klasslärares, var vilken relation de har haft till musik alltsedan barndomen. Alla klasslärares hade tagit del av instrumentlektioner av något slag, antingen i musikinstitut eller medborgarinstitut. Ariel berättade att musiken alltid funnits med. Hen har blivit uppmuntrad att syssla med musik, där körsång spelat en stor roll. Redan som barn sjöng hen med i barnköror och ungdomsköror. Musikintresset på fritiden har gått i perioder, där hen kan få en ”kreativ ådra” då hen vill komponera, musicera och uppträda, medan det ibland kanske bara är musiken i skolan som är aktuell. Ariel berättade också att hen är en allätare vad gäller att lyssna på musik, beroende på känslan för dagen.

Jag tycker också om att lyssna på musik och är också en allätare. Jag kan liksom tilltala av klassisk musik som jag hör på radion och liksom få känsla för dagen och så här genom att lyssna till exempel på morgonen då jag kör till arbete så att... musiken är nog en viktig del i min vardag. (Ariel)

Charlie beskrev musiken som en väldigt stor och kär del av sitt liv. Hen ”storkonsumerar” musik genom att gå på konserter. Hen lyssnar mycket på musik och dessutom är musiken ett jobb även utanför klassläraryrket. Gitarren har varit ett instrument som följt med hela tiden, med början från musikinstitutet, och därefter studier i Pop/jazz-konservatoriet under gymnasietiden.

För Lee har musiken följt med som ett intresse vid sidan om studier och arbete. Hen berättar att hen inte lyssnar väldigt aktivt på musik, men hen musicerar genom att sjunga i kör och genom att spela lite piano och gitarr. Som yngre hade Lee aldrig många skivor hemma och menar att hen därför inte heller har så bred kunskap om olika artister och låtar. Som barn har Lee tagit privatlektioner i violin. Detta skedde via medborgarinstitutet eftersom det på en liten ort inte fanns musikinstitut. Förutom violin spelade hen också dragspel och blockflöjt.

Ja, vi hade en blockflöjtsklubb och där var en, vad jag minns, en jättegammal farbror som också hade sin fiol med sig och han spelade alltid för oss. Så fick vi börja prova och så blev det så spännande och sedan började han med fjolklubb. (Lee)

Genom fjolklubben lärde sig Lee läsa noter. Intresset och viljan för musik var stor, men det var svårt då det inte fanns musikinstitut och hemmet inte var så musikaliskt. Efter gymnasiet gick Lee en kurs i klassisk gitarr vid Arbetarinstitutet. Intressant här, hur det kom sig att intresset ändå fanns även om möjligheterna var begränsade. Här menade Lee att uppmuntran nog fanns hemma. Även om musiken inte var en så stor del av vardagen sjöng man ändå barnsånger hemma. Därtill var föräldrarna villiga att skjutsa till olika lektioner.

Både mamma och pappa sjöng. Jag tänker massor med barnsånger och vi hade hela serien med de här... Vad heter de här... Suuri Toivelaulukirja. Det var ju det bästa då det till julen kom en ny och de sjöng vi upp och ner, men vi hade inte något instrument. (Lee)

För Sasha är musiken en del av yrkesidentiteten. Eftersom musiken är så inbyggd har hen svårt att förhålla sig till musiken på ett sätt där hen kan säga att hen älskar musik. Hen upplever ingen relation till musik på det sättet. Hen går sällan på konserter och följer inte aktivt med nya artister. Sasha började spela cello som 12–13 år gammal. Som liten tog hen också pianolektioner, men intresset var inte så stort för piano. I dag är hen ännu aktiv inom en orkester på orten. Även dottern spelar cello och de spelar mycket tillsammans.

Som liten uppmuntrades Sasha till att musicera. Båda föräldrarna och Sashas bror spelade piano.

Det är på något sätt en del av min yrkesidentitet, så jag kan inte mera säga så där att ”oj att jag älskar musik” eftersom det på något sätt är så inbyggt i mig. Jag tycker det är lite samma som att jag är skådis, så jag kan inte säga ”oj vad jag älskar teater” för att det är liksom vad jag gör och det är mitt yrke, så det är lite samma för mig nu med musik. Jag har ändå förkovrat mig, tycker jag, ganska mycket i det och jag kan det. (Sasha)

Med tanke på svaren gällande musikens roll i intervjuobjektens liv, kan man dra slutsatsen att samtliga klasslärare har haft musiken som ett intresse sedan barnsben. En del har haft musiken som en livsstil hemma där man musicerat tillsammans, medan andra inte direkt fått stöd i det musikaliska. Däremot har de fått stöd i form av logistik och ekonomi för att kunna ta lektioner i något instrument. Med andra ord har dessa klasslärare någon form av informell kunskap i musik. Den informella kunskapen består av ett intresse för musik, genom allt från körsång till ett yrke som musiker vid sidan om klasslärararbetet. Därmed understryker detta betydelsen av den informella musikkunskapen som en del av den musikaliska identiteten hos klassläraren.

4.1.2 Minnen från musiken i grundskolan

Samtliga klasslärare hade musiken som fritidssyssla under barndomen. Därför ville jag också ta reda på hur klasslärarna upplevde musiken i grundskolan där de själva gick som barn och vilka spår den satt i förhållande till den musikundervisning klassläraren ger idag. Då Suomi (2019) intervjuade klasslärarstuderande, menade de att musiklekraren hade en stor inverkan på hur musikintresset utvecklats (se Suomi, 2019.) Jag ville också få en bild av klasslärarnas upplevelser av musikundervisningen i deras barndom med tanke på musikundervisningens historia. Tidigare kunde vi konstatera att musikundervisningen bara under de senaste decennierna har förändrats pga. populärmusikens och teknologins framfart (se Saarelainen & Juvonen, 2017).

Ariel hade minnesbilder av hur utrymmet såg ut. Deras klasslärare hade hand om musikundervisningen som ofta bestod av sång. De sjöng sånger som inte alltid var ”jättespralliga”, men Ariel tyckte om att sjunga. Det fanns någon maracas som de spelade på ibland, men för övrigt gick musiken mest ut på sång. Hen uppskattade att sjunga tillsammans. Sångerna de sjöng i skolan fastnade i minnet för alltid.

Men att jag tror att jag uppskattar just det där att sjunga tillsammans och att det är det jag minns än, och jag kan ju en massa låtar utantill som man har sjungit i lågstadiet, vilket jag tror att kanske andra inte gör, men att jag uppskattar gamla visor och sådant. (Ariel)

Charlie hade möjlighet att gå åk 4–6 i musikklass. Trots att hen gick i musikklass, hade hen hoppats på att få spela instrument då intresset för gitarr fanns redan då. Allting föll ändå på att läraren inte hade de färdigheter som hade krävts för att undervisa i en musikklass. Problemet var, att det inte fanns någon som egentligen ville undervisa i musik. Eftersom läraren kunde ackompanjera på piano, var det hen som hamnade undervisa i musik. Först i de högre årskurserna upplevde Charlie att hen på riktigt fick lära sig, då hen fick en ämneslärare i musik. Då fick eleverna ta del av en talangshow som i sin tur väckte intresse hos många elever.

Jag hade hoppats att jag skulle få spela instrument. Jag ville då redan spela gitarr, och spela rock'n'roll och så här, men att det blev inte så. Nu när jag analyserat den där tiden själv som vuxen, så var där samma problem som vi har fortfarande, att det inte riktigt fanns någon... Jag tror att det var någon olycklig själ som fick den där musiken som inte kanske hade färdigheter att ha, åtminstone inte någonting som kallades för musikklass. (Charlie)

Sasha uppskattade den musikaliska kulturen de hade i skolan. I årskurserna 1–4 hade de sin egen klasslärare i musik. Hen minns att de sjöng mycket. De hade också teori i musikundervisningen där de övade sig med handtecken. Sasha har ännu noterna kvar till de sånger som sjöngs. Sångerna har också fastnat i minnet för livet. I femman fick de en ämneslärare i musik. Läraren hade en bakgrund som skådespelare och ordnade teaterklubbar, skådespel, konserter och andra evenemang i skolan. Sasha menar att uppträdandena väckte intresset i eleverna då de fick visa vad de kunde för allmänheten. Tack vare detta skapades en kultur där eleverna var ivriga att delta i evenemangen. Musiken fanns där som en viktig del av vardagen. Tyvärr, menar Sasha, verkar det som om det ofta är fast i en person, hur väl den musikaliska kulturen i skolan lyfts fram.

Jo, och en stark kultur av gemensamma julfester och gemensamma vårfester och alla mellankonserter under året, vilket kanske mest var tack vare den här ena personen som jobbade där, att det råkade sig så att där var en så passionerat intresserad person. Och det är lite det som är det sorliga, att det verkar ju som att det är så väldigt personbundet i skolor. Om det råkar finnas en person som lever och andas musik, så blir ju festerna så där upplyfta, och det smittar av sig en sådan här kultur att det här är roligt och vi kan göra då eleverna uppträder. (Sasha)

Lee kom också ihåg att de sjöng mycket i grundskolan. De hade någon blockflöjt som fungerade bra då man skulle lära sig läsa noter. Lee var intresserad av musikteori och

kunde inte förstå varför ingen riktigt brydde sig om det. Sångproven var mindre populära i skolan. Lee minns väl en elev som sjöng en sång, varpå lärarinnan frågade om hen i stället kunde sjunga någon sång hen kan.

Lärarinnan sa då att ”skulle du kunna ta någon sång som du kan”, och det var så hemskt för att hon var så glad då hon hade en sång som hon hade varit med om i något Lucia-följe. Jag minns det å hennes vägnar, att det där vill man ju aldrig att ett barn ska uppleva, att ”du kan inte sjunga”. (Lee)

De intervjuade klasslärarna har gått grundskolan vid olika tidpunkter. Jag ville ta reda på hur musikundervisningen i deras tycke förändrats sedan de själva gick grundskolan. I samband med detta, ville jag också fråga om de bär med sig något från tiden då de gick grundskolan till den undervisning de ger idag.

Ariel menar att musiken var väldigt fokuserad på sång eftersom man inte hade utrustning i samma utsträckning under 1980- och 90-talet. Däremot har sången i dag fallit i glömska eftersom innehållet ska vara brett, medan tiden i sin tur är knapp.

Där kanske sången lite faller i bakgrunden för att det finns så mycket annat och det där egna musicerande som ska komma fram. Nu hade inte jag ju koll på fältet på det viset, men jag kan nog tänka mig att en allmän uppfattning är, att det är väldigt lite tid man har för musiken i skolan. (Ariel)

Sasha menar också att instrumentparken har förändrats sedan hen gick de lägre årskurserna. Ukulelen har fått en stark ställning i dagens musikundervisning eftersom den är mindre och lättare att hantera än gitarren. En viss repertoarförändring har också skett med tanke på att melodierna har blivit lättare.

Jag tänker instrument. Ukulelen har kommit och jag tror att det har blivit en ganska stor grej egentligen för att den är passligt liten för små barn och det finns en orsak varför man inte kanske börjar med gitarr med åttaåringar. Det är, motoriskt tycker jag i alla fall, för svårt. Tidigare hade man ju blockflöjt alltid. (Sasha)

Sasha menar att hens erfarenhet av musiken i grundskolan satt ribban ganska högt, vilket Sasha också velat ta med sig i sitt arbete som musikundervisande klasslärare. Då Sasha började arbeta som klasslärare, tänkte hen att det blir svårt att klara av musikundervisningen, eftersom hen inte är tillräckligt kompetent. Senare insåg Sasha att hen kanske satt ribban högre än nödvändigt, vilket därefter lättade på prestationskraven. Sasha har fortfarande en uppfattning om var hen vill sätta ribban med tanke på hur den borde vara utifrån hens erfarenheter från den egna tiden i grundskolan.

Men nog har jag ju ännu också den där tanken om att hur det borde vara för att det ska vara på rätt nivå. Kanske just därför, för att jag själv är uppvuxen med att det har så genomsyrat hela min skolgång, den här musiken, och där kulturen i skolan var så att det var en självklar del att du kommer på rasten och tränar din stämma. (Sasha)

Ariel tänker i dagens musikundervisning att det är ett ämne hen behärskar och att det inte är så svårt att klara av musikundervisningen bättre än då hen själv gick grundskolan. Innehållet var inte så omfattande då. Ofta sprang läraren på andra ärenden och då fick de lyssna på musik. Det var kanske inte så genomtänkt undervisning.

Vi tog det som för vad det var, men att innehållet i musik är så mycket mer än vad det som jag har fått ut av den under min tid i lågstadiet, högstadiet och gymnasiet så att ja...En känsla av att det här behärskar jag liksom, och det finns så mycket flera områden än det som jag har fått möta. (Ariel)

För Lee är sången fortfarande viktig. Hen försöker sjunga mycket i skolan för att lyfta fram olika teman i undervisningen. Detta fungerar speciellt bra då hen undervisat årskurs 1–2, men att det också är lämpligt i årskurs 3–4. Sången blir mer utmanande sedan i årskurs 5–6 då eleverna blir äldre.

Man kan sätta in sång lite här och lite där. Det finns ju massor med sånger som passar in i olika teman, så det tycker jag att man ska utnyttja. (Lee)

Enligt Charlie har musiken i lågstadiet inte gett så mycket med tanke på musikundervisningen idag, annat än att hen försöker göra det annorlunda. Möjligheterna och förutsättningarna ser så annorlunda ut i dag. I dag har hen möjlighet att arbeta i en fullt utrustad musiksals, vilket inte var fallet då hen gick i grundskolan. Charlie uppskattade sången i skolan, men hen hade velat göra så mycket mer, men möjligheterna fanns inte.

Hur det har präglat mig ja... Så har det präglat att jag tyckte ju det var roligt att sjunga och så där, men att det var nu det enda vi gjorde och så spelade vi lite blockflöjt... att inte har jag så hisnande minnen av det. Man ville göra mycket mer än vad man fick helt enkelt, och vad skolan hade möjlighet att erbjuda. Så att det kan jag säga om min lågstadiemusikundervisning. (Charlie)

Alla klasslärare menade att sång utgjorde en stor del av musikundervisningen då de själva gick de lägre årskurserna. Sången uppskattades av majoriteten, där de menade att de lärde sig sånger som de kan ännu i dag. I dag har sång delvis fallit bort. Enligt Ariel kan detta bero på att musiken som ämne blivit så brett, dessutom med färre timantal. Tidigare var

instrumentundervisningen inte lika omfattande som idag. I vissa fall hade man något enstaka instrument, medan man idag har hela uppsättningen med bandinstrument. Här kan man dra slutsatsen av att musikklasserna under 1980-talet inte ännu utvecklats till de ideal de förväntas vara idag med bandinstrument och teknik, vilket också tyder på den stora förändring som skett de senaste 40 åren (jfr Kosonen, 2009). Ojämlighet mellan musikundervisningen förekom också då. Charlie gick i en musikklass där en lärare som inte var kompetent undervisade, medan Sasha i sin tur hade en lärare som lyckades skapa en musikalisk kultur i hela skolan. Vilka metoder de tagit med sig varierade beroende på läraren. Lee har behållit sången som en viktig del, medan Charlie främst inte tagit med sig annat än att hen vill göra undervisningen annorlunda. Även här märker man hur stor roll läraren i musik hade under tiden i grundskolan.

4.2 Musikundervisningen i klasslärarutbildningen

Genom litteraturen framkommer att klasslärarutbildningarna har lagt allt mindre vikt på musikundervisningen de senaste decennierna, vilket resulterat i att klasslärarna får endast en ytlig undervisning som inte stämmer överens med läroplanens mål (se Anttila, 2003). Man kunde konstatera att klasslärarutbildningarna lade mindre vikt på musiken efter att de blev akademiska på 1970-talet (se Suomi 2019; Ahonen, 2009). Därför vill jag genom intervjuerna få svar på hur klasslärarna upplevde klasslärarutbildningens musikundervisning, samt hur den motsvarat behoven i arbetslivet.

4.2.1 Klasslärarstuderandes inställning till musiken

Klasslärarutbildningens musikundervisning var enligt klasslärarna utmanande. Även om dessa klasslärare själva inte upplevde större problem, minns de hur besvärlig musikundervisningen var för deras studiekamrater. Två av de intervjuade nämnde hur studiekamraterna kämpade med pianospelet för att på något sätt ta sig igenom kursen. I intervjuerna framkom musiken som ett svårt ämne, främst eftersom musiken enligt informanterna är ett känsligt ämne där man antingen kan eller inte kan. Detta stämmer överens med Anttila, som menar att musiken kräver en relation som tar tid att bygga upp (se Anttila, 2003).

Ariel beskrev musikundervisningen i klasslärarutbildningen som både trevlig och otrevlig. Hen hade inga större problem, eftersom hen hade en musikalisk bakgrund och därmed positivare inställning till ämnet. Ariel märkte under musiklektionerna att alla inte

kommer att klara av musikundervisningen i arbetslivet. För de studerande som inte hade ett starkt gehör och rytmisinne, blev musiken ett nödvändigt ont.

Alltså, jag hör historier om hur man grät på klaviaturkursen, och hur man liksom satt kvällarna genom i pianorummen där vid pedagogiska fakulteten och träna, och träna, och träna, bara för att få komma igenom med lägsta möjliga vitsord och slippa det, och just de här liksom... Ja, jag hade bara en sån här känsla att inte är det ju roligt att sitta och göra musik med sådana som kan musik, och sedan utsättas... Jag upplever ändå att av alla ämnen man har i skolan är musiken känsligast, för du kan det eller du kan det inte. (Ariel)

Charlie beskrev också skräcken bland studiekamraterna. Även hen lyfte upp piano- och gitarrspel som jobbigt och skrämmande. Det var inte många som tyckte om musikundervisningen, samt få som valde musiken som biämne. Studiekamraterna förhöll sig med skräck till musiken, speciellt piano- och gitarrstudier. En annan utmaning för kamraterna var då man skulle hålla musikundervisning för en grupp. Det upplevdes svårt bland kamraterna.

Med skräck förhöll de sig. Dels var pianospelet ganska jobbigt och skrämmande och jag antar att deras gitarrkurser som de... Var det månne obligatoriskt att ta gitarrkurs också? Det var kanske något slags fritt ackompanjemang. Det var nog inte lätt det heller, för att inte tala om sen den där själva kursen i musik. (Charlie)

Också Lee menar att musiken upplevdes som det svåraste ämnet under klasslärarutbildningen. Musiken skiljer sig från andra ämnen, eftersom tröskeln är väldigt hög. Andra ämnen går ofta ut på att läsa, vilket majoriteten av alla vuxna kan, antingen snabbare eller långsammare. Musik däremot är ett ämne som man antingen kan eller inte kan.

De flesta ansåg att det var den svåraste kursen att komma igenom. Musik har på något vis en jättehög tröskel. Antingen så kan du musik eller så kan du noll. (Lee)

I klasslärarstudierna märkte Sasha problem med studerandes inställning till musiken. Hen menade att det på årskursen fanns endast en handfull som försökte klara sig bra i musik. Många verkade inte förstå varför man skulle lära sig musik, vilket Sasha också menar att kunde bero på att de inte var tillräckligt mogna. De insåg inte sin egen framtida roll där de kommer att stå inför klassen och undervisa. Klasslärarstuderandes uppfattning om vad musikundervisning innebär verkade vara att man lyssnar lite på musik. Någon struktur, kunskap i teori osv. existerade inte. De förstod inte själva hur lite de kunde musik. Om man märker att man inte kan, borde man enligt Sasha inse sina svagheter för att kunna skapa byggstenar.

Det mest skrämmande var att det fanns ingen uppfattning om hur lite de visste. Emellanåt borde man ju ens förstå att jag inte kan det här och jag vet att det finns massor här som jag inte kan. Det kändes som att de aldrig har blivit introducerade till något av den här musiken, så de visste inte ens att det finns någonting att veta. (Sasha)

I intervjuerna framkom att musiken upplevts som den svåraste kursen bland klasslärarstuderande. Framför allt har instrumentundervisningen varit utmanande. Detta understryker även Vesioja (2006), som menade att klasslärarna ser ackompanjemang som en oundviklig färdighet i musikundervisningen (Vesioja, 2006, 140). Av de intervjuade hade endast Lee specialiserat i musik, eftersom hen ville förbättra sina kunskaper med tanke på att hen ska undervisa musik i arbetet. Möjligheterna att välja fördjupad musik har också en hög tröskel enligt Sasha. För att gå den fördjupade musiken i klasslärarundervisningen i Helsingfors, måste man söka in till musikpedagogikprogrammet vid Sibelius-Akademien. Det är enligt Sasha en väldigt hög tröskel och man uppmuntras inte heller i klasslärarundervisningen att gå den fördjupade musiken.

Efter att ha tagit del av dessa klasslärares uppfattningar om studiekamraternas inställning till musikundervisningen, kan man fråga sig om respekten och förståelsen av musikämnets innebörd har försvunnit med åren. De som tidigare har gått klasslärarutbildningen berättade om kamraternas skräckscenarion där de kämpade för att komma igenom musikkursen. Dessa berättelser tyder på att studerande insåg allvaret med musikundervisningen, medan Sasha, som gått klasslärarutbildningen senare, menade att studiekamraterna inte ens verkade förstå varför de måste gå en musikkurs som blivande klasslärare. Detta kan också bero på lokala skillnader.

4.2.2 Klasslärarutbildningens verktyg till arbetslivet

För att kartlägga den formella musikundervisningens (klasslärarutbildningens musikundervisning) förhållande till arbetsfältet, ville jag höra klasslärares beskrivningar av innehållet i klasslärarutbildningens musikundervisning. I Suomis (2019) undersökning framkom att klasslärarutbildningarnas musikundervisning i dagsläge är underdimensionerad i förhållande till vad en musiklärare förväntas kunna i arbetet (Suomi, 2019, 197).

Ariel berättade att innehållet i undervisningen upplevdes som en viss besvikelse. Att spela klaviatur var obligatoriskt. Ariel tilldelades en kantor som pianolärare, som inte verkade väldigt medveten om behoven i det kommande yrket som klasslärare och musikpedagog.

Ariel minns hur de spelade från samma böcker som hen hade i skolan som 7–8 år gammal. Det var inte så motiverande med tanke på de behov Ariel ansåg att behövs i det kommande arbetslivet.

Jag kommer ihåg att han hade gjort en egen version av ”Tryggare kan ingen vara” och den spelade jag som melodi både med höger och vänster hand, utan att det skulle vara användbart på det viset i skolan. Han sa ju, det här är ju helt användbart, men själv så kanske det inte var det som jag behövde. (Ariel)

Enligt Ariel motsvarade klasslärarundervisningens musik inte de behov som finns i dagens musikinnehåll i grundskolan. Här lyfte Ariel fram digitaliseringen som utvecklats under senare tid. Som en del av läroplanen finns också elevens kreativa kompetens. Här menar Ariel att det är svårt att bedöma elevens utveckling. Musiken är ett väldigt stort paket som ska genomföras på begränsad tid. Hen upplevde att det inte serverades verktyg för dessa utmaningar.

Vi pratade ju ingenting om digitala inläringsmiljöer och digital ljudvärld då, och just att komponera själv och hur mycket det ändå är fast i den egna elevens utveckling och... hela den här liksom bedömningsbiten. Det är hur stort som helst med den lilla tid man har i veckan. (Ariel)

Enligt Ariel berodde det mycket på den studerande hur man tog emot undervisningen. Om man inte hade musiken i blodet, kanske man tänkte att det i framtiden med största sannolikhet finns någon som kan musik bättre än jag. En mer intresserad person tog in informationen på ett sätt där hen utgick från hur man ska lösa situationen i arbetslivet. Detta kan även hänga ihop med Ferm Thorgersen, Johansen och Juntunen (2016), som menade att lärare som redan är kompetenta också vill utveckla sin kunskap eftersom det finns ett större intresse. Här borde det ligga i lärarutbildningens intresse att väcka nyfikenhet hos läraren. (se Thorgsen m.fl, 2016.)

Jag tror att de som har det lite i sig från förut kanske då sög i sig mer av möjligheter och tankar att ”Det här kanske jag kommer att hamna ut för förr eller senare” och kunde också kanske tänka sig in med sin egen bakgrund plus lärarutbildningens input... ”att det här kan bli bra på det här viset.” ”Så här tror jag att jag kommer att göra det” och kanske tänker lite längre. (Ariel)

Charlie tyckte att klasslärarutbildningens musikundervisning inte gick hand i hand med undervisningen i arbetslivet. Då eleverna kommer upp till årskurserna 4–6 vill de spela. Då de kommer in i målbrottet slutar de sjunga och då blir det viktigare att spela tillsammans. De praktiska färdigheterna övades för lite i klasslärarutbildningen. Här

poängterade Charlie att det inte heller enbart är de tekniska instrumentfärdigheterna som räknas. I klasslärarutbildningen hade man kunnat sätta vikten på hur man kan genomföra musikundervisning med olika hjälpmedel, som till exempel Youtube, där man hittar instruktionsvideon. Nu ställdes man i övningsskolan för att dra bandspel, som i många fall var en mardröm för studerande. Detta kan också kopplas ihop med Ariel, som menade att klasslärarutbildningen inte lyfte fram de digitala resurserna som finns idag och som även är en del av läroplanen (jfr Saarelainen & Juvonen, 2013).

Jag tror nog att om man ställdes där i övningsskolan i Vasa då, och skulle dra något bandspel, så det var nog säkert en mardröm. (Charlie)

Sasha menar att klasslärarutbildningens musik nog motsvarar arbetslivets krav, men inte de krav Sasha själv ställer på musikundervisningen i åk 1–6. Hen har sett skolor, där instrumenten är inknuffade i en vrå och samlar damm, klockspelens plattor ligger i en hög och gitarrerna har inte stämts på väldigt länge. I dessa fall menar hen att det är tydligt att det inte har genomförts en kvalitativ musikundervisning. Sasha menar att om detta är standarden på musikundervisningen nuförtiden, räcker klasslärarutbildningens musikkurs på fem studiepoäng till. Sasha sätter dock ribban betydligt högre. För hen är det förargligt att kraven inte är högre. Kunskapen i ett ämne måste enligt Sasha byggas upp. Hen jämför med matematik, där man inte heller kan räkna samma saker i sex år. På samma sätt borde läraren i musik kunna driva undervisningen framåt så man inte bara lyssnar på musik i sex år.

Nu är jag elak, men det är ju hemskt att det inte ställs med mina krav. Jag har nog ribban betydligt högre och tänker att så här kan vi ju inte ha det. Inte har vi ju det så i något annat ämne heller. Inte sitter du i matte heller och räknar samma saker i sex år, utan nog finns det prov och du avancerar och det finns kunskapskrav. (Sasha)

Musikundervisningen i klasslärarutbildningen bygger med andra ord inte upp kompetensen som behövs för att utnyttja läroplanen, resurser och material på ett kvalitativt sätt. Att instrumenten ligger i en knut och samlar damm i en skola, medan de dagligen används och underhålls i en annan skola, tyder också här på ojämlikhet mellan skolor. Ojämlikheten bidrar också till att eleverna får olika uppfattningar om musiken. En del elever får uppfattningen att musiklektionerna är lätta där man inte behöver delta, medan andra uppmuntras att ta undervisningen mer på allvar. (Björk m.fl. 2019, 52.) Då kan man också anta att kunskapsnivåerna skiljer sig mycket då eleverna kommer från olika skolor till de högre årskurserna.

Lee menar att musiken förändrats mycket sedan hen gick klasslärarutbildningen. I början upplevde hen inte lika stor press med att undervisningen skulle följa läroplanen. Musiken har inte blivit lättare, men med flera års erfarenhet har hen ändå bildat sina egna metoder.

Jag har jobbat så länge att om man inte vet vad gör, så ska man ju sluta. Men ändå så känns det att musiken nog inte har blivit lättare att undervisa. (Lee)

Om det är en längre tid sedan man gått klasslärarutbildningen, har möjligen innehållet i undervisningen och läroplanen förändrats en hel del. Här kan vikten av fortbildningskurser lyftas fram för att hållas uppdaterad med det som i dag är aktuellt inom ämnet. Fortbildningskurserna bör enligt Vesioja (2006) riktas noggrant till specifika grupper, i stället för att arrangeras för stora grupper. Anordnarna ska även vara lyhörda för klasslärares behov, så undervisningen blir så innehållsrik som möjligt. (Vesioja, 2006, 278.) I intervjuerna frågades klasslärarna om de tagit del av fortbildningskurser i musik efter att de examinerades från klasslärarutbildningen.

Charlie har ibland tagit del av fortbildningskurser där hen upplever att det erbjudits bra tips på konkreta metoder, till exempel hur man undervisar bandspel utan att själv behöva spela. Om man som lärare inte är musiker, har dessa fortbildningskurser varit nödvändiga.

Sådan här praktisk, att hur vanliga klasslärare som inte är musiker kan undervisa i bandspel, piano, trummor och sådant här. Dom har gett mycket bra tips hur man kan göra utan att ens själv behöva spela någonting sådant. Så att helt sådana här konkreta grejer. (Charlie)

Lee menar att det ordnas för få fortbildningskurser att ens kunna ta del av. Hen har upplevt att fortbildningskurser väcker intresset för ämnet igen. Fortbildningskurserna har också gett stöd enligt de behov som finns i dagens läge. Lee har genom fortbildningskurser förbättrat kunskapen om digitaliseringen i musikundervisningen. Vid intervjutillfället hade hen senaste vecka deltagit i en fortbildningskurs.

Digitaliseringen kan ju vara musik också. Det som jag nu var på fredagen gav helt en sådan där kick att "hej, att nu var det ju här igen roligt". Det behövs nog. Och jag tror att jag föregående gång har varit på någon fortbildning om kanske någonting... Det var något hur man digitalt kan producera musik i appar som garageband och sådant här. (Lee)

Sasha har också deltagit i fortbildningskurser. Senast deltog hen i en rytmkurs. Hen har också deltagit i kurser som Svenska Kulturfonden sponsorerat som behandlade körsång, samt en annan kurs i bandspel för klasslärare. Dessa kurser var bra enligt Sasha eftersom det är just dirigering och ledning av olika grupper, körer och band, som är en stor del av

musiklärarens vardag. Här uppskattade Sasha, liksom även Charlie, idéerna man får kring att undervisa bandinstrument även om man själv inte spelar dem så bra.

Så var det nu faktiskt kulturfonden som sponsorerade en sådan där körsång, alltså körlednings- och en bandfortbildning för klasslärare. Det var jag på förra året, och det var också helt super för det är ju kanske just det som man mest gör. Hur dirigera barngrupper och sen om jag själv inte är bra gitarrist eller basist eller att leda sådant. Det var bra! (Sasha)

Sammanfattningsvis har en hel del kritiska röster hörts gällande klasslärarutbildningens musikundervisning. Innehållet motsvarade inte alltid de krav som dessa klasslärare tyckte borde finnas i grundskolans musikundervisning. Bland de bristfälligheter som framkom, kan nämnas instrumentstudier, praktiskt kunnande i samspel och hur man kan utnyttja olika digitala verktyg. Tre av fyra intervjuobjekt har gått klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi i Vasa, medan Sascha studerat i Helsingfors. Innehållen mellan universitet kan också skilja sig. Också inom finskspråkiga universitet har musikteknologi och notskrivningsprogram inte prioriterats i undervisningen, medan instrumentgrunder samt musik och rörelse fått ett större utrymme (Suomi, 2019, 158). Till skillnad från de andra, upplevde Lee klasslärarutbildningens musikundervisning som en komplettering till kompetensen hen hade från tidigare. Efter klasslärarstudierna har fortbildningskurser uppskattats. Fortbildningskurserna har uppdaterat kunskapen och kompetensen i ämnet, speciellt om det är en längre tid sedan man gått klasslärarutbildningen. Man har fått mera konkreta idéer om undervisningsmetoder i förhållande till dagens aktualiteter, också med tanke på att man inte nödvändigtvis är en bra instrumentalist.

4.3 Läroplanens roll i undervisningen

I följande kapitel presenteras klasslärarnas synpunkter kring läroplanen i musik. Först frågades hur väl de känner till läroplanens innehåll i musik, och vilka tankar de har om läroplanens mål i jämförelse med andra ämnen. Därefter frågades hur de tycker att läroplanen motsvarar de möjligheter de har till förfogande i arbetet som klasslärare, med tanke på resurser, material och kompetens.

4.3.1 Klasslärarens förhållande till läroplanen

I intervjuerna ville jag ta reda på hur väl klasslärarna upplever att de känner till läroplanens innehåll i musik. Eftersom läroplanen ska ge grunden för innehållet i musikundervisningen, ville jag också ta reda på hur realistisk läroplanen är i verkligheten,

där klasslärarna undervisar musik. Som tidigare nämnts, har läroplanen i musik kritiserats för att inte stöda läraren eftersom innehållet inte är tillräckligt specifikt, speciellt med tanke på lärare med en lägre kompetens (se Vesioja, 2006).

För att kunna ta reda på hur intervjuobjekten upplever läroplanens innehåll, började jag med att ta reda på hur väl insatta de är i läroplanen. Ariel är för tillfället mest insatt i läroplanen för årskurs 3–6 eftersom hen mest har undervisat dessa årskurser. Läroplanen är främst aktuell då det kommer till bedömning, där Ariel använder läroplanen som ett stöd. Hen menar också att läroplanen består av många bitar som automatiskt kommer med i undervisningen utan att man ens tänker på det. Därför är det ganska fritt att välja sin egen stil som lärare enligt de förmågor man har och kan utveckla. För Ariel är den digitala delen mer utmanande eftersom det inte finns tillräckligt med tid för detta. Under koronapandemin, då undervisningen var på distans, var det lättare, men i klassrummet är det utmanande.

Nästan vad man än gör i musiken, så finns det ju liksom i läroplanen. Man tänker kanske mer så här att nu pratar vi rytmer och nu har vi liksom igen någonting som ska planeras in som något uppträdande eller någon festlighet, och sen kommer igen någon teoribit, och hur får vi in det här egna spelandet och att lära sig ackord. Så vet man ju att det liksom finns. (Ariel)

Ariel tycker att läroplanen i konst- och färdighetsämnen, inklusive musik, är flummig. Detta i sin tur tvingar hen att oftare sätta sig in i läroplanen för dessa ämnen för att kunna använda den som grund ifall någon vårdnadshavare ifrågasätter Ariels lektionsinnehåll.

Charlie är ganska bekant med läroplanen. Hen tycker att läroplanen är omfattande. Vissa delar är svåra att förverkliga, också här pga. tidsbrist. Hen brukar ändå inte ta läroplanen på så stort allvar. I musiken har det också en stor betydelse hur gruppen är. För vissa fungerar samspel bättre och för vissa fungerar mer teoretisk inläring. Då måste man anpassa undervisningen enligt situationen.

Är det en grupp som fungerar bra, spelar bra tillsammans så då gör man det, och då faller lite andra grejer bort i förmån till spelandet. Är det någon grupp som inte är så ivrig att spela, då gör jag också andra saker. Då blir det kanske mer teoretiskt att lyssna och att fundera och analysera musik och så här. (Charlie)

Lee känner till läroplanen på det stora hela, men inte detaljerat. Till skillnad från andra ämnen, tycker Lee att musiken är ett kreativt ämne kopplad till personen. Detta framkommer i läroplanen genom att man utgår mer från eleven och lyfter fram elevens delaktighet i grupp och att eleven ska få en känsla av att lyckas. Andra ämnen är mer

konkreta som man kan mäta på ett annat sätt. I musik finns nödvändigtvis inget rätt och fel.

Visst är det ju rytmik och att lära sig att använda sin röst på ett vettigt sätt och höra höga och låga tonhöjder och sådant. Annars är det ju ett ämne som är kreativt. Så du kan inte sätta fingret på att så här ska det vara. (Lee)

Sasha brukar börja varje år med att gå igenom läroplanen. Den nationella läroplanen upplever hen som luddig. Därtill menar hen att den lokala läroplanen kan vara problematisk, eftersom den är skriven av kommunens lärare som nödvändigtvis inte är tillräckligt kompetenta i ämnet. I värsta fall står det ingenting i den lokala läroplanen. Sasha jämför det med att hen skulle skriva läroplanen i fysik. Hen vet vad grundskolans fysik innehåller, men inte på ett detaljerat plan som en expert inom området skulle känna till.

I matte står det ju väldigt tydligt vad du ska kunna. I musik står det att du ska ”bekanta dig med”. Högst luddigt! Vadå bekanta dig med? Räcker det då att du visar en not åt eleven och så kastar du bort bilden? Att då har den bekantat sig och då får den en femma? (Sasha)

Även om musik är ett kreativt ämne som inte är så svart på vitt, menar Sasha att det ändå inom musik finns områden som man kunde definiera bättre. Här nämner hen som exempel att man kan tydligt mäta en fjärdedelsnot. Då kan man också sätta som mål att då eleven går ut, till exempel tvåan, ska hen veta vad en fjärdedelsnot är.

Jag tycker det är flummigt och det är luddigt och jag skulle önska att det skulle finnas tydliga saker som står att årskurs ett och två så tas upp det här och det här och det här. När du går ut tvåan ska du veta vad en fjärdedelsnot är. Att, vad kan du förvänta dig att kunna när du är så och så gammal och enligt kunskap? (Sasha)

De intervjuade klasslärarna kände sig relativt bekanta med läroplanens innehåll för musiken i de lägre årskurserna. Gemensamt för dem var deras beskrivningar om hur ”luddig” och ”flummig” de upplever läroplanen, vilket i sin tur ger dem frihet att tolka den på ett sätt där de får välja innehållet. Ändå efterlyser de en klarare beskrivning i läroplanen för att den ska stöda undervisningen bättre. Läroplanen omfattar enligt klassläraren breda områden som inte ger konkreta verktyg för undervisningen. Detta stämmer överens med Vesioja (2006), där klasslärare menade att läroplanen är högt flygande, och ger inte de konkreta verktyg som önskas. Läraren måste bygga upp undervisningen utifrån sin egen kompetensnivå. (se Vesioja, 2006.) Även om det är ett

kreativt ämne, finns det ändå områden inom musikundervisningen som kunde vara tydligare för att klargöra innehållet, senast då man kommer till bedömningen.

4.3.2. Läroplanen i förhållande till verkligheten

Även om läroplanen ska styra innehållet i undervisningen, är det också på sin plats att ta reda på hur väl läroplanen i musik motsvarar möjligheterna på arbetsfältet. Detta med tanken på resurser, material, utrustning och utrymmen. Ariel tycker att läroplanen inte är realistisk med verkligheten. Många skolor har inte den utrustning och utrymmen som är ändamålsenlig för att fullfölja läroplanen. Hen upplever också läroplanen som stressande eftersom det är mycket som ska trängas in på ett fåtal timmar. Eftersom tiden är knapp, är det svårt att bilda ett förhållande mellan personen och ämnet, vilket också är en del av konst- och färdighetsämnena. Eftersom läroplanen styr så mycket, stressar den också, vilket i sin tur begränsar elevernas utrymme och kreativitet.

Det känns ganska otympligt att läroplanen styr så mycket, och stressar, också i fram om att kunna liksom ge tid och utrymme och kreativitet åt eleverna i ämnet. (Ariel)

Charlie menar att läroplanen i musik innehåller mål som i praktiken är svåra att uppnå. Personligen har hen svårt att genomföra mål som har med musik och rörelse att göra. Detta kompenseras ändå ofta i samband med gymnastiken, vilket är möjligt då man undervisar samma klass i flera ämnen.

Där finns ett sådant här mål som tangerar det här med att man ska röra sig i takt med musik och så här. Nå det är nog sällan jag till exempel dansar på musiktimmarna, men på gymnastiktimmarna kommer det ju, så det kanske går lite in i, som nu alla andra ämnen i lägstadiet också gör, att de går lite in i varandra. (Charlie)

Improvisation är enligt Charlie också ett mål som ofta är svårt. Helt fri improvisation där man endast skapar olika ljudmiljöer är lättare, men att improvisera en riktig låt är svårt eftersom det kräver att eleven känner till sitt instrument väldigt bra. För övrigt fungerar den teoretiska delen där man går igenom musikhistoria, musikstilar, tonsättare osv. En annan utmaning i musikundervisningen är tidsanvändningen då man har endast en lektion i veckan.

Det är nog fullt upp, och med den där ena veckotimmen, så hinner du inte riktigt göra under heller. (Charlie)

Lee ser också tidsanvändningen som den största kollisionen mellan läroplanen och undervisningen i praktiken. En lektion på 45 min i veckan i åk 1–2, två lektioner i åk 3–4, och igen en lektion i åk 5–6 blir totalt åtta veckotimmar under hela åk 1–6.

Och så har de två timmar i trean och fyran och sedan igen en timme i femman–sexan. Så vad blir det då? Åtta timmar totalt under lågstadietiden. (Lee)

Enligt Lee är det under dessa timmar svårt att uppfylla målen så att alla skulle lära sig till exempel att spela ett instrument. Då man övar ackord på ukulele är det endast tre fjärdedelar av eleverna som hinner lära sig. Sedan är man tvungen att gå vidare och de som lär sig långsammare blir efter.

Så finns det alltid de där som kanske är lite motoriskt svagare och de hinner inte lära sig på den här tiden. (Lee)

Medan de tidigare klasslärarna tyckte att läroplanen inte är realistisk med verkligheten, såg Sasha i sin tur läroplanen ur ett annat perspektiv. Enligt hen motsvarar läroplanens mål verkligheten i musikundervisningen. Detta ser Sasha ändå som ett problem med tanke på att läroplanen verkar gå hand i hand med lärarnas kompetens, som hen tycker är bristfällig. Läroplanens krav i musik blir enligt Sasha lägre hela tiden.

Har lärarna blivit så dåliga att man måste sänka kraven på läroplanen så vem som helst från gatan klarar av att undervisa den här musiken? Så känns det nu. (Sasha)

Sasha upplever egentligen inga svårigheter att följa läroplanen, men nämner också tidsbrist med tanke på planering inför lektioner. Medan de andra klasslärarna upplever undervisningstiden som kort, upplever Sasha att planeringstiden är en bristvara. Hen säger att hyllorna är fulla med notböcker, vilket i sig är bra, men då borde man innan lektionerna på egen hand sätta sig in i materialet, vilket är svårt för en klasslärare. Här kunde en ämneslärare möjligen använda tiden mer effektivt.

Och där vet jag inte att är det för att jag inte är utbildad tillräckligt. Om jag skulle vara ”Sibis”-utbildad musiklektör, kanske jag skulle ha andra strategier att kunna göra det bättre. Det vet jag inte. Nu känns det bara som att det tar väldigt lång tid för mig att klinka fram först melodin och sen titta att hur går den här sången. (Sasha)

Klasslärarna ser läroplanens förhållande till verkligheten på olika sätt. En del ser att läroplanen inte är realistisk eftersom den ställer krav på utrustning och utrymmen som inte finns i alla skolor. En annan synvinkel är att läroplanen inte är realistisk i förhållande till lärarens krav eftersom läroplanen inte ställer konkreta krav vad eleven bör kunna. En

tydlig gemensam faktor mellan alla intervjuobjekt är att läroplanen är väldigt ”luddig” och omfattande, speciellt med tanke på att undervisningstimmarna är för få. Dessutom har klassläraren minimal tid att planera musikundervisningen, där möjligen en ämneslärare har bättre verktyg och kunskap.

Med tanke på hur klasslärarna upplever sin kompetens i musik, ville jag fråga vilka områden de känner som mest utmanande och samtidigt vilka områden de känner att de lyckas bäst med. Ariel upplever de största utmaningarna i att aktivera eleverna, speciellt då man spelar instrument. Ariel känner frustration då den enda timmen musik i veckan har gått och vissa elever inte har lärt sig någonting, framför allt om de dessutom saknar intresse. Hen skulle också vilja komponera och skriva låtar med eleverna, men tiden räcker inte till. Som klasslärare upplever hen att det är svårt att tillägna tillräckligt med tid för musiken. Eftersom också andra ämnen är tidskrävande, blir musiken bara något som hänger med.

Ja, jag känner bara att jag inte räcker till och att tiden är för kort... Och när man är klasslärare så har man ju så många ämnen att inte hinner jag liksom grovplanera alla ämnen, utan det blir ibland också att musiken får bara hänga med där vid sidan om. (Ariel)

Bland lyckade områden nämner Ariel ”Bravo”-materialet som är en materialbank på internet för musikundervisning i de lägre årskurserna. Ariel upplever att hen har lyckats utnyttja Bravo. Ariel har också god erfarenhet av att sätta ihop projekt där alla elever får en plats och får känna sig inkluderade.

Charlie är också inne på att barnen ska få känna sig inkluderade. Även om de inte upplever sig som duktiga musiker, ska de få känna att det är roligt och att de lyckats med något. Här upplever Charlie att hen är bra på att undervisa samspel, medan sång, stämsång och kördirigering är utmanande. Här kan vi blicka tillbaka på Kosonen (2009), som menade att musiklekraren har ett ansvar även utanför klassrummet på skolans fester (se Kosonen, 2009). Charlie tycker att skolkörer är viktiga med tanke på att många föräldrar förväntar sig få se en kör på skolans fester. I klasslärarutbildningen pratade man inte heller om hur man leder körer.

Det som för mig är jobbigast är till exempel om jag ska jobba med stämsång och leda körer. Det är en annan sak som jag kan säga där från min musikutbildning faktiskt, att inte pratade vi om något sådant nej, vilket är en ganska elementär del, sådana här skolkörer. (Charlie)

Lee känner att hen är bra på att snappa upp vad eleverna tycker om för musik. I sin tur upplever hen att det är svårt att arrangera och sätta ihop ett bra material själv av den låt man snappat upp. En ämneslärare kunde möjligen ha bättre möjligheter och kunskap.

Det brukar lyckas när man liksom snappar upp det som de har på gång, eller märker att ”hej den här sången sjönk bra”, då kan man ju jobba vidare med den och då skulle det vara jätteroligt att sen kunna ännu mera. Det är kanske då att jag alltid tycker att ”nej, men jag kan inte tillräckligt”. Man borde bara egentligen bara göra. (Lee)

Som en följdfråga på hur klasslärarna upplever utmaningar med att genomföra musikundervisningen, frågades även hurdant läromaterial de använder sig av. Ariel säger att hen har gjort lite material själv med hjälp av tips och idéer som hen fått av andra. Hen använder sig även av läroböcker och i dagens läge även ”Bravo”-materialet. Ariel menar att hen också får hjälp av andra lärare i skolan, vilket också är en fördel då olika lärare undervisar olika klasser. Då lärarna kommunicerar går dessa klasser även innehållsmässigt mer hand i hand.

Charlie använder läroböcker men gör också mycket material själv. Hen menar att läroböckerna innehåller bra material. Eftersom Charlie utgår mycket från elevernas intressen, gör hen även mycket själv i form av power-points och word-dokument. På svenskt håll är det svårt att hitta färdigt material, men Charlie menar att det finns material på internet som man själv kan bygga ihop sin undervisning med. Charlie menar också att hen sällan behöver hjälp av andra då hen bygger upp sin undervisning, men att hen nog har god kontakt med andra lärare, också över skolgränserna med kommunens andra skolor. Här menar Charlie att det är en fördel att alla ortens lågstadieskolor kommunicerar. Detta ger bättre förutsättningar för en jämnare kunskapsnivå hos eleverna då de kommer från olika skolor till högstadiet.

Lee använder sig av läroböckerna men gör även själv rytm- och taktkort. Hen använder sig även av en karaoke-applikation för ukulele, där man får poäng för hur väl man spelar. Lee menar att applikationen har sporrat eleverna till att försöka sitt bästa. Eftersom hen arbetat endast i små skolor, har hen inte fått stöd av andra i musikundervisningen. De har samarbetat med andra lärare endast innan jul- och vårfester. Eftersom tiden är en bristvara på musiklektionerna, har Lee också kunnat delegera uppgifter till andra lärare i andra ämnen, så de till exempel lär sig sångtexter på modersmålstimarna eller dylikt.

Jag kan säga till någon annan klasslärare att hej, nu har jag tänkt att vi ska sjunga den här...
Att kan ni öva att sjunga orden. (Lee)

Sasha har gjort mycket material själv, men har nu som mål att använda sig mer av läroböcker eftersom det finns bra material i dem. Enligt Sasha är problemet med läroböckerna att de nyaste böckerna är så gamla. Eftersom ukulelen är ett vanligt instrument i dagens musikundervisning, måste Sasha ändå optimera materialet eftersom läroböckerna inte alltid har ”ukulelevänliga” ackord. Sasha har också själv framställt olika visuella skyltar och färgkoder för olika ackord. Sådant menar hen att tar en hel del arbetstid.

Klasslärarna gör mycket material själv, vilket visar att de har både en didaktisk och musikalisk kompetens. I svaren framkommer tidsanvändningen som en stor utmaning då man som klasslärare inte har tid att fokusera tillräckligt på att skapa ett så bra innehåll som möjligt. En ämneslärare kunde möjligen ha bättre förutsättningar, eftersom hen har en mer djupgående musikalisk kompetens, och behöver fokusera endast på sitt eget ämne. Samtidigt var det vanligt att lärarna tar stöd av kollegiet på något sätt. Om de inte direkt hjälper varandra med konkret material, har de ett nätverk med andra lärare i skolan och orten, så de håller musikundervisningen på samma nivå, vilket ger bättre förutsättningar då eleverna kommer till högstadiet. Internet är ett viktigt verktyg i musikundervisningen. På senare tid har även ”Bravo” kommit till på internet, vilket underlättar klasslärare i arbetet med att framställa undervisningsinnehåll, som motsvarar läroplanens mål. Bravo-materialet är även samma för alla, vilket stöder en mer jämlik musikundervisning mellan skolor.

4.4 Musikens uppgift i den grundläggande utbildningen

Samtliga klasslärare fick svara på frågan vilken uppgift de tycker att musikundervisningen har i grundskolan. Även om frågan inte direkt är kopplad till forskningsfrågorna, ger den trots allt en grund för studien, varför forskning inom musiken i den grundläggande utbildningen är viktig. Samtidigt kan detta också sättas i perspektiv med historia och förmedling av det kulturella arvet, som nämndes i inledningen.

Band annat kan nämnas att barn och ungdomar som utsatts för svåra förhållanden hemma, mobbning och diskriminering av olika slag, trots detta klarat sig relativt bra utan psykisk ohälsa tack vare musik (Rowe & Guerin, 2017, 439.) Bland intervjuobjekten nämndes framför allt musikens möjlighet att påverka elevens välbefinnande genom att lära känna sig själv genom musiken, samt att de får en möjlighet att visa styrkor de nödvändigtvis inte kommer fram med i andra ämnen.

Ariel tänker att musiken är ett känslösamt och personligt ämne. Det är viktigt att musiken går på djupet och väcker känslor. En annan viktig uppgift är att skapa samhörighet genom sång och då man producerar musik. Musiken har känslomässigt sin speciella plats, både för den som undervisas och den som undervisar. Hen efterlyser mera tid för att kunna förverkliga musikundervisningen enligt dessa värdegrunder.

Enligt Charlie har musiken en viktig uppgift att ge eleverna en känsla av att lyckas. Det finns elever som kan ha svårigheter i andra ämnen som i musiken märker att de kan musicera. Då får de en möjlighet att uttrycka sig på ett annat sätt. Charlie menar att det också handlar om att få vara del av en gemenskap där man skapar någonting tillsammans. Med hjälp av musiken kan man kanske uttrycka känslor som man nödvändigtvis inte vill prata om. Hen lyfter också upp det psykiska välbefinnandet. Speciellt i dag då barn och unga mår dåligt, har musiken enligt Charlie en mycket viktig roll. Hen har märkt hur olika sånger berör eleverna på olika sätt då de lyssnat på musik. Charlie tycker också att musiken är skolans marknadsföring då man förväntar sig olika musikuppträdanden på jul- och vårfeater. Synd nog, hamnar ofta en enda lärare i skolan dra hela det här paketet.

Om inte du får utrymme i klassen att prata om saker, så kanske du ändå kan känna att du uttrycker dig där i musiksalen. Att sådana saker tror jag nog är jätteviktiga, speciellt i sådana här tider då eleverna mår psykiskt sämre och sämre hela tiden. Jag tror att de absolut har nytta av musik, och att få glädje av att sjunga olika sånger som berör dem på olika sätt och kanske får deras känslor att komma fram. (Charlie)

Enligt Lee är musiken styvmoderligt behandlad, med vilket hen menar att man inte inser vilken betydelse den egentligen har. Med detta syftar Lee på det låga timantalet. Musiken är enligt Lee väldigt viktig. Hen frågar sig hur det skulle se ut om vi inte hade någon musik alls i skolan. Musiken förmedlar i grund och botten glädje. En jul- eller vårfeater utan musik skulle enligt Lee vara ett ”platt fall”. Oberoende om musikläraren är ämneslärare eller klasslärare, hoppas hen att det alltid var en intresserad lärare. Då finns det även fler möjligheter i undervisningen. En intresserad lärare har ofta även en bättre kompetens.

Sasha tycker att musik och sång borde genomsyra hela skolkulturen. Tidigare sjöng man sånger även utanför musiklektionerna, till exempel före man gick och äta. Sasha hoppas att en sådan kultur återupplivas där sången och musiken är integrerad i vardagen, inte endast i musikundervisningen. Som lärare har hen också lärt sig att musik handlar om empati. Musiken handlar om att man gör saker tillsammans. Om man samlas och sjunger,

eller gör koordinerade rörelser varje morgon, menar Sasha att det i slutändan kan ha en positiv effekt på hur eleverna behandlar varandra.

Bland klasslärarna lyfts musikundervisningens vikt fram med tanke på psykiskt välbefinnande. Som en sammanfattande mening, upplever de att musiken ger barn och unga möjlighet att lära känna sig själv på djupet, vilket i sin tur lyfter fram olika styrkor. Empati bland barn och unga kan även byggas upp med hjälp av musikundervisningen genom att man skapar och gör saker tillsammans med andra. Som ackompanjemang till dessa, vill jag avslutningsvis lyfta fram ett citat ur läroplanen i musik för årskurs 3–6: ”I årskurserna 3–6 ska eleverna i musikundervisningen få lära sig att förhålla sig öppet och respektfullt till andras upplevelser och bidra till att skapa en känsla av samhörighet i gruppen.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, 263).

5 Diskussion och sammanfattning

I denna studie har jag intervjuat fyra klasslärare som undervisar musik i de lägre årskurserna. Studien sätter tyngdpunkten på hur de intervjuade klasslärarna fått sin musikaliska kompetens. I samband med detta är det också väsentligt att utreda hur klasslärarna förhåller sig till att undervisa musik i de lägre årskurserna med tanke på att musiken, tillsammans med konst- och färdighetsämnena, är ett ämne som skiljer sig från andra läs- och skrivämnen. Eftersom en av musikämnets främsta uppgifter är att förmedla en känsla av att lyckas och därmed väcka elevens intresse för musik, fungerar läraren i musik som en "kulturell förmedlare" (Kosonen, 2009, 169). Musiklärarens kompetens och intresse har alltså en stor betydelse med tanke på förverkligandet av musikundervisningen. Genom att blicka tillbaka på historia och hur musikens ställning som skolämne förändrats i samhället, ville jag ta reda på hur klasslärarna upplever att musikundervisningen förändrats sedan de själva gick den grundläggande utbildningen. Jag ville också utreda vilken plats läroplanen har i musikundervisningen i de lägre årskurserna, samt hur läroplanen stöder klasslärarnas musikundervisning i förhållande till resurser och kompetens. I detta kapitel sammanfattas vilka slutsatser man kan dra utifrån resultatet i förhållande till den litterära bakgrunden. Därefter redogörs undersökningens tillförlitlighet. I avslutningen presenteras också vad man eventuellt kunde fokusera på i kommande undersökningar kring ämnet.

5.1 Sammanfattning

Med studien vill jag lyfta fram problem som finns inom musikundervisningen i grundutbildningens lägre årskurser. Eftersom musikundervisningen fått en allt lägre prioritet i klasslärarutbildningen sedan den förändrades till att bli akademisk på 1970-talet, ville jag ta reda på hur klasslärare som undervisar musik fått sin kompetens i ämnet. Musiken inom klasslärarutbildningen består idag av ca fem studiepoäng, till skillnad från 1960-talet, då musikundervisningen utgjorde 300 timmar (se Suomi, 2019; Ahonen, 2009). Enligt resultatet, varierade åsikterna kring musikundervisningen i klasslärarutbildningen. Två av fyra klasslärare tyckte att klasslärarutbildningen inte gav de kunskaper som behövs för musikundervisningen i de lägre årskurserna, medan en upplevde klasslärarutbildningens musik som en nödvändig komplettering till de informella färdigheterna. Här kan ändå poängteras att hen specialiserade i musik. En ytterligare åsikt var att klasslärarutbildningens musik inte ger verktyg för den

undervisning hen vill lyfta ribban till med tanke på erfarenheter från den egna tiden i grundskolan, då musiken var en del av skolkulturen.

Med andra ord motsvarar klasslärarutbildningen, enligt hen, de låga krav som också ställs ute på arbetsfältet. En gemensam nämnare var dock att studiekamraterna ofta upplevde musiken som det svåraste ämnet i klasslärarutbildningen och att alla omöjligt var kompetenta att undervisa musik. Detta stärker även Suomi (2019), som menade att 60% av klasslärarstuderandena upplever att de inte har tillräcklig kompetens för att kunna undervisa musik i grundskolans lägre årskurser (Suomi, 2019, 221). Också Juvonen (2008) menar att många klasslärarstuderande har en negativ inställning till musiken redan innan klasslärarstudierna. Då de dessutom tvingas lära sig spela instrument, blir inställningen ofta ännu mer negativ. Följden är att de anser sig okunniga i ämnet, vilket förhindrar dem att undervisa musik i framtiden. (Juvonen & Anttila, 2008, 137.)

Klasslärarna som undervisar musik har i någon form fått sin musikaliska kunskap genom ett intresse för musik utanför klasslärarutbildningen, redan som barn. Med andra ord har klasslärarna i studien en betydande informell musikkunskap. Då kan man dra slutsatsen att klasslärare kan vara kompetenta lärare också i musik. I dessa fall är skolan lyckligt lottad som har en lärare som lyckas verkställa musikundervisningen på ett kvalitativt sätt, även om man inte har en ämneslärare i musik. Med tanke på intervjuobjektens beskrivningar om hur klasslärarstuderande förhåller sig till musikundervisningen, är det samtidigt oroväckande att endast ett fåtal klasslärare är kompetenta att undervisa musik. Suomi (2019) lyfte också fram kompetensnivån som delad mellan klasslärarstuderande, beroende på musikintresset på fritiden och vilken roll musiken har i hemmet (Suomi, 2019, 225). Om utgångsläget under klasslärarstudierna är väldigt delat, kan man tänka sig hur svårt det är att förverkliga en musikundervisning som gynnar alla. I intervjuerna framkom även att de kunniga klasslärarna nödvändigtvis inte heller är villiga att undervisa i ämnet. Oftast är det en klasslärare som har ett intresse för musik även på fritiden som ”hamnar” ta hand om musikundervisningen. Man antar att läraren självfallet är intresserad av att undervisa musik i skolan. Så är inte alltid fallet. Vi hade Charlie som exempel, som är en kunnig musiker utanför klassläraryrket, men som tycker att musikundervisningen är en börda i arbetet eftersom den ställer höga krav, samtidigt som hen ska lära ut andra ämnen.

I studien ville jag även ta reda på klasslärarnas relation till läroplanen, samt hur de upplever läroplanen i förhållande till musikundervisningen i verkligheten. Här lyfte jag i

intervjuerna fram frågor gällande resurser och material. Jag hade väntat mig en mer politisk vinkel i svaren, där man hade tagit fasta på hur till exempel den kommunala politiken spelar roll i vilka resurser läraren har i musikundervisningen. Svaren kom i stället att utgå mera från klasslärarens egen roll. Resultatet visade att klasslärarna ofta har möjligheter att påverka utrymmen och material enligt de behov de prioriterar. Lee berättade om hur hen har köpt in instrument som motsvarar hens kompetens. Detta verkar stämma överens med Smith, som också menar att läraren har möjligheter att påverka politiska beslut (se Smith, 2020). Charlie, menade ändå, att mindre skolor inte har möjlighet att verkställa undervisningen enligt läroplanen, eftersom utrymmen och instrument inte motsvarar läroplanens krav. Här finns möjligen en skillnad mellan större och mindre skolor. Utgångsläget i större skolor är att man har en fullt utrustad musiksäl, medan läraren i mindre skolor måste arbeta mer för att bygga upp musiksalen. Sasha nämnde också om skolor hen arbetat i där instrumenten ligger orörda i en skrubb och samlar damm. Då har hen börjat från noll att bygga upp musiksalen.

Då vi vänder blicken mot läroplanen, menar Apple (2018) att läroplaner i dagens läge blivit mer hermetiska, där man inte tar i beaktande de problem som framkommer ute på arbetsfälten i själva undervisningen. Debatter kring läroplanen får en allt för liten synlighet i offentligheten. (Apple, 2018, 689.) Klasslärarna upplevde läroplanens största utmaningar i tidsanvändningen. Eftersom läroplanen innehållsmässigt är bred, upplevs den också som flummig. Detta försvårar arbetet eftersom den inte klargör vad eleven bör kunna. Läroplanen består av flera kompetenser och mål som bör framkomma i undervisningen. Detta blir svårt att förverkliga, eftersom undervisningstimmarna i musik är få. Sasha drog i sin tur en parallell mellan läroplanen och klasslärarnas kompetens: Eftersom läroplanen inte klart och tydligt ger instruktioner för vad eleven bör kunna i musik, gör det i sin tur klasslärarna en björntjänst, där musikundervisningen kan genomföras enligt lärarens kompetens. Detta riskerar att ribban sänks, då läraren har en bristande kompetens.

En ojämlik musikundervisning mellan skolor verkar vara ett faktum då klassläraren undervisar musik eftersom musik inte är klasslärarens huvudämne. I intervjuerna framkom en del konkreta exempel där klasslärarna menade att en ämneslärare kunde förverkliga undervisningen bättre och smidigare. Dessa handlade om att planera undervisningen och lära sig nya låtar som kan vara utmanande för en klasslärare, som dessutom undervisar i andra ämnen. I större skolor har man ställvis en ämneslärare som undervisar musik, men i mindre skolor är det svårt då timantalet inte räcker till för att

kunna fylla en musiklärartjänst. En lösning mot en bättre riktning, som också framkom i intervjuerna, är att de lärare som undervisar musik har ett kontaktnät med andra skolor i nejden. Då kunde lärarna bygga upp sin musikundervisning till en gemensam nivå som i sin tur underlättar musikundervisningen i de högre årskurserna då elever från olika skolor slås samman.

I Pohjannoros och Pesonens (2010) utredning var det endast 13% av musiklärarna i de lägre årskurserna som var ämneslärare i musik (Pohjannoro & Pesonen, 2010, 31). Som Anttila (2008) skriver, är det ofattbart att en kvalitativ musikundervisning i de lägre årskurserna 1–6 inte kan garanteras, med tanke på att forskning visat att den största musikaliska utvecklingen hos barn sker innan barnet kommer till de högre årskurserna (Anttila, 2008, 298). Samtidigt kan vi inte lämna över hela ansvaret på beslutsfattare. Som tidigare nämndes, behöver läraren ständigt balansera sin värdegrund med samhällets krav, inte minst med tanke på politik. Därför är det även viktigt att lärarna är kritiska och kan utmana samhällets system (se Vieira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2008) Levinson (2015) menar att lärare i offentliga skolor fungerar som statens representant. Till dessa kan man räkna poliser, socialarbetare och lärare. Levinson citerar Lipsky enligt följande: ”Genom dem upplever medborgarna direkt regeringen. Deras handlingar är i viktiga avseenden den politik som regeringen tillhandahåller”. (Levinson, 2015, 13.) Läraren fungerar med andra ord som en länk mellan politiker och folket, där hen måste göra kompromisser.

Frågan som inte direkt berör forskningsfrågorna, men som till högsta grad berör beslutsfattning och vilken riktning musikundervisningen i den grundläggande utbildningen tar: Varför behöver vi musik i skolan? Suomi (2019) menar att både den grundläggande utbildningen och klasslärarutbildningen bör ställa de fortfarande aktuella frågorna *vad, hur och varför* vi har musikundervisning (Suomi, 2019, 226). Musikundervisningen handlar om att man vårdar elevens förhållande till musik, samt att stöda kreativiteten. Detta bidrar till att eleven fördjupar sin musikaliska förmåga i förhållande till sin personlighet och sig själv som människa. (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 9.) I den grundläggande läroplanen finns kreativitet som ett mål i musiken. Kulturell kreativitet har visat sig påverka social- och beteendemässig instabilitet. Fancourts och Steptoos (2019) undersökning visade att kreativitet har ett samband med barn som led mindre av sociala anpassningsproblem. Här kunde man även dra slutsatsen att risken för beteendemässig instabilitet minskar då barnet kommer upp i tonåren. Till denna instabilitet räknas depression och dålig attityd, samt rastlöshet och andra nervösa

betéendemönster. Fancourt och Steptoe efterlyser mer forskning inom området för att möjligen kunna skapa verktyg för att minska på psykisk instabilitet, även i vuxen ålder. (Fancourt & Steptoe, 2019, 37–38.) Musiken kan även påverka barns förmåga att reglera sig själva, uttrycka känslor, samt att kunna reglera sinnesstämningen och förbättra välbefinnandet. För barn och ungdomar är musiken en del av vardagen, vilket gör att musik är ett bra verktyg att använda sig av då man vill utveckla självregleringen hos ungdomar. (Saarikallio & Erkkilä, 2007, 105.)

Klasslärarna lyfte upp musikens uppgift att ge eleverna möjlighet att göra något tillsammans, som i sin tur bygger upp empati och förebygger mobbning. Musiken har framför allt en viktig uppgift på ett psykiskt plan. Barn och ungas välmående har blivit sämre, vilket enligt klasslärarna till en del kunde motverkas med hjälp av bland annat musikundervisningen. Klasslärarna lyfte upp musikens uppgift att sprida glädje, positivitet och samhörighet. Huhtinen-Hildén (2018) lyfter även upp musiken som en viktig byggsten, då barnet lär sig bygga upp sin sociala förmåga. Inläringen bygger på sociala kontakter och samspel med andra, som i sin tur ökar kunskapen om den värld man lever i. (Huhtinen-Hildén, 2018, 19.) Enligt resultatet i studien ger musiken tillsammans med andra konst- och färdighetsämnen barn och unga möjligheter att uttrycka sig på ett kreativt sätt. Konst- och färdighetsämnen ger elever möjlighet att känna sig inkluderade, speciellt om eleven har svårt i andra läs- och skrivämnen. Samtidigt kan också läsämnen och musik tjäna varandra då man jämför med Linnavalli, Putkinen, Lipsanen, Huotilainen och Tervaniemi (2018), som menade att musiken befrämjar språkinläringen. Genom sång övar man olika tonhöjder, vilket förbättrar förståelsen för frekvensinnehåll i olika ljud, vilket i sin tur bidrar till att man bättre uppfattar språk. Denna färdighet övas inte på samma sätt då man bara lyssnar på musik. Sången kan också påverka och förbättra ordförrådet. Detta förutsätter en regelbunden musikalisk aktivitet, vilket i Finland är en fördel, då vi har regelbundna musiklektioner i daghem och skolor. (Linnavalli m.fl., 2018, 3–6.)

Vi kan alltså tyvärr konstatera, att musikens timantal minskat i grundutbildningen. Därmed har den musikaliska kulturen i skolorna förändrats till att ske endast på de få undervisningstimmar som erbjuds, i stället för att vara en del av vardagen, även utanför musiksalen. Som Sasha nämnde, sjöng man tidigare till exempel på morgonsamlingar och innan man satte sig till bords. I dag håller denna kultur på att försvinna, vilket begränsar möjligheterna till musik och sång, som trots allt konstaterats ha en viktig roll i barnens sociala utveckling.

Som avslut en sammanfattande, egen synvinkel på situationen. Eftersom klasslärarstuderandena i många fall är rädda för att i framtiden hamna undervisa musik i arbetslivet, bevisar det att en hel del bör utvecklas, framför allt inom klasslärarutbildningarna. Man kan inte heller sänka undervisningsnivån till den grad att alla klasslärare känner sig bekväma eftersom musik är ett ämne som kräver en djupare relation till ämnet. Här kan man inom klasslärarutbildningen fundera vem som är intresserad och kapabel att undervisa musik och satsa på en mer kvalitativ musikundervisning, i stället för att tvinga alla till en bristfällig musikundervisning. Om vi tar några steg vidare, tänker jag mig att en stor utmaning ligger i vilka ekonomiska resurser som finns. Därmed kan vi koppla problemet till både såväl rikspolitik, som kommunal politik. Varför har man skurit i musikundervisningen de senaste decennierna? Som tidigare nämndes, prioriterades sångundervisningen högt under krigsåren, även om man var tvungen att skära ner i andra ämnen (se Laaksonen, 2002). Även i dag har vi utmanande tider med tanke på corona-pandemin som bidragit till psykisk ohälsa bland ungdomar, samt säkerhetspolitisk osäkerhet som påverkar människor både mentalt och ekonomiskt. Det kan verka långsökt att koppla ihop ekonomiska, politiska och även säkerhetspolitiska utmaningar med skolans musikundervisning, men detta stärks även i följande citat: ”Ansvaret för att förverkliga musikundervisning på jämlika villkor behöver fördelas mellan lärarutbildare, statliga och kommunala beslutsfattare, skolledare, lärarlag och enskilda lärare.” (Björk m.fl. 2019, 52.) Med tanke på detta kan vi alltså utgå ifrån att problem inom musikundervisningen i de lägre årskurserna inte bara är problem mellan klasslärare och beslutsfattare. Problemen berör en betydligt större skara, inte minst ämneslärare i musik som har kunskap, kompetens och bättre förutsättningar att påverka musikpedagogiken genom forskning och politik. Det handlar om ett samarbete mellan klasslärare, musiklärare, utbildningar, politiker och forskare. Musikundervisningen, tillsammans med övriga konst- och färdighetsämnen, är en bit av den politiska kakan vad beträffar utbildning, och därmed en del av den politik som styr vårt samhälle, och vilken riktning vi tar i olika frågor.

5.1 Tillförlitlighet

Denna undersökning har gjorts som en halvstrukturerad intervjustudie. Undersökningens tillförlitlighet utgår från att forskaren följer anvisningarna för god vetenskaplig praxis. Forskaren bör kunna redogöra hur hen genomfört undersökningen på ett tillförlitligt sätt, samt vilka metoder hen använt i undersökningen. (Aaltio & Puusa, 2020, kapitel 11.) Ur

en etisk synvinkel är min position som forskare något jag ständigt varit medveten om under processen. Eftersom forskaren och forskningsobjektet är i växelverkan med varandra, kommer forskarens reflektion över sin egen roll att spela en avgörande roll med tanke på forskningens tillförlitlighet. Då man gör en kvalitativ undersökning är det omöjligt att genomföra studien helt objektivt. Däremot stärks tillförlitligheten av att forskaren reflekterar och är medveten om sin subjektivitet. Då kan forskaren även lägga tyngden på de områden som är relevanta för studien. (Aaltio & Puusa, 2020, kapitel 11.) Eftersom jag studerar musikpedagogik, kan det uppfattas som att jag på ett negativt sätt ifrågasätter klasslärares musikkompetenser. Innan intervjuerna påbörjades var jag mån om att presentera min uppgift, samt position för informanterna. Jag vill understryka att jag under processen har utgått från att arbeta ur klasslärarnas perspektiv. Jag ville även lyfta fram läroplanen för att få klasslärarnas synpunkter kring hur de upplever realiteten mellan läroplan och praktik. Samtidigt har jag arbetat ur en musikpedagogisk synvinkel. Eftersom det framkommit historier om hur klasslärare inte känner sig kompetenta med att undervisa musik, upplever jag att det finns en orsak att utreda hur man kunde utveckla musikundervisningen inom den grundläggande utbildningen.

I samband med undersökningens tillförlitlighet, har jag försökt beakta reliabilitet och validitet. Tanken med dessa grundar sig i forskarens möjligheter att arbeta mer objektivt. Med reliabilitet menas tillförlitlighet, där man tar i beaktande hur stor sannolikheten är att man får samma svar om man ställer intervjuobjekten samma frågor flera gånger. För att uppnå ett reliabelt resultat, kan två värderare granska resultatet och göra liknande tolkningar. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, kapitel 8.) Validitet innebär att man mäter hur väl forskaren har fokuserat på det väsentliga innehållet för studien. Validitet kan även bestå av inre- och yttre validitet. Med inre validitet mäter man förutsättningarna där två forskare kommer fram till samma resultat. Med yttre validitet mäter man hur väl tolkningar stämmer överens med omvärlden, utanför den grupp som deltagit i undersökningen. Reliabilitet och validitet har sitt ursprung i kvantitativa metoder och är därför svåra att anpassa i kvalitativa undersökningar. Inom kvalitativ forskning kan man snarare ställa frågor kring möjligheterna till samma resultat i en annan miljö och tidpunkt. Ju mer detaljerat forskaren kan redogöra undersökningens händelseförlopp, desto lättare är det att värdera tillförlitligheten (Aaltio & Puusa, 2020, kapitel 11.)

I denna studie utgår jag från att klasslärarnas svar bygger på upplevelser som lagt grunden för de berättelser som framkom i intervjuerna. Jag utgår ifrån att dessa upplevelser är oföränderliga, vilket styrker antagandet att jag skulle få liknande svar även om jag

intervjuade klasslärarna en annan gång i en annan miljö. Under processen har två handledare, samt de andra i skrivgruppen läst och kommenterat arbetet ett antal gånger. På det sättet har flera personer tagit del av undersökningen ur ett kritiskt perspektiv.

Genom arbetet med undersökningen har jag följt de etiska anvisningarna som forskningsetiska delegationen givit ut 2019 och 2023. Jag har respekterat andra forskare som forskat kring samma ämne, samt de som medverkat i min undersökning. Jag har noggrant hanterat uppgifter om de medverkande enligt anvisningarna. Intervjumaterialet bandades in med hjälp av en diktafon. Inbindningarna överfördes manuellt med kabel till dator för att inte få kontakt med internet. Intervjuerna har sparats på min dator, samt på ett externt minne som förvarats hemma. Informanterna fick på förhand läsa samtyckesblankett, dokument om sekretesshantering, forskningsplan, samt ramen med intervjufrågorna. Blanketterna undertecknades vid intervjutillfället.

5.2 Avslutning

Mitt intresse för ämnet har sin bakgrund i att jag i mina studier fått möjlighet att bekanta mig med skolor framför allt i huvudstadsregionen. Det första jag lagt märke till är skolornas musikklasser. I större skolor finns alla behövliga instrument, och i bästa fall en ämneslärare i musik som har hand om skolans musikundervisning. Då väcktes frågan hur det kommer sig att de här skolorna kan följa samma läroplan som skolorna på glesbygden, som har en klasslärare, ett piano och något enstaka perkussionsinstrument.

Denna studie fokuserade på klasslärarnas erfarenheter av musikundervisning i de lägre årskurserna. För vidare undersökningar kunde man undersöka klasslärarnas kompetenser inom musik från andra synvinklar. Klasslärarutbildningens musikundervisning har som sagt skurits ned sedan klasslärarutbildningarna blev akademiska. Ofta har man i tidigare undersökningar fokuserat på klasslärarstudier och klasslärare på fältet. Här kunde man undersöka hur de universitetslärare som undervisar musik i klasslärarutbildningarna upplever möjligheterna till musikundervisning inom klasslärarutbildningarna. Som teoretisk bakgrund kunde man delvis utgå från samma litteratur som användes i denna studie eftersom ämnet rör sig kring samma problematik. Eftersom möjligheterna till klasslärarutbildning är begränsade på finlandssvenskt håll, kunde man också gå mer över språkgränsen för att bekanta sig med de finska klasslärarutbildningarna.

Litteraturförteckning

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020) Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa pitäisi ottaa huomioon? I verket: A. Puusa & P. Juuti (red.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. Tillgänglig: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167> (Hämtad: 5.5.2024)
- Ahonen, K. (2009). Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. I verket: T. Kotilainen (red.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä, 215–223.
- Ahonen, S. (2003). Yhteinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Vastapaino.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Studentlitteratur.
- Anttila, M. 2004. Musiikin opettajuus – Musiikin vai ihmisen opettamista. I verket: P. Atjonen, P. Väisänen (red.) Osaava opettaja. Joensuun yliopistopaino. 321–332.
- Apple, M. W. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? Teachers College Record, 95(2), 222–241. <https://doi.org/10.1177/016146819309500206> (Hämtad: 5.5.2024)
- Apple, M. W. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. Journal of curriculum studies, 50(6), 685–690. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537373> (Hämtad: 20.9.2023)
- Bautista, A., Toh, G., & Wong, J. (2018). Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference? Musicae scientiae. Vol. 22 no. 2. 196–223. <https://doi.org/10.1177/1029864916678654> (Hämtad: 30.11.2023)
- Bell, J., & Nilsson, B. (2009). Introduktion till forskningsmetodik (4. [uppdaterade] uppl.). Studentlitteratur.
- Björk, C., Juntunen, M.-L., Knigge, J., Pape, B & Malmberg, L.-E. (2019). Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1–6 i Finlands svenskspråkiga skolor. Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of Music Education FJME vol. 22, nr. 1&2. 30–58. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7171/FJME_Vol22_nro1_2_NETTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Hämtad 4.2.2022)
- Cavonius, G. (1978). Läropliktslagens förhistoria. Från läroplikt till grundskola: Finlandssvensk folkskola under ett halvsekel: 1921–1972. Svenska litteratursällskapet i Finland. 7–15.
- Cerbone, D. R. (2006). Problems and prospect. phenomenology and its critics. Understanding phenomenology. Routledge. 134–175. <https://doi.org/10.4324/9781315712086> (Hämtad 2.4.2024)

- Cohen, M. Z., Kahn, D. L., & Steeves, R. H. (2000). Introduction. *Hermeneutic phenomenological research: A practical guide for nurse researchers*. SAGE. 1–12
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=996585>
 (Hämtad: 2.4.2024)
- Conway, C., & Rawlings, J. (2015). Three Beginning Music Teachers' Understandings and Self-Perceptions of Micropolitical Literacy. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 204, 27–45. Tillgänglig:
<https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.204.0027> (Hämtad: 2.4.2024)
- Enqvist, J. (2022). Musik – det utrotningshotade skolämnet. En studie om klasslärares kvalifikationer i årskurserna 1–6. *Sibelius-Akademin*. 23–24.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisan aineiston analyysi vaihe vaiheelta. I verkko: R. Valli (red.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-kustannus. Tillgänglig: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>
 (Hämtad: 5.5.2024)
- EU. (2016). Förordningar. Europeiska unionens officiella tidning. Tillgänglig:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=FI> (Hämtad 22.11.2022)
- Fancourt, D., & Steptoe, A. (2019). Effects of creativity on social and behavioral adjustment in 7- to 11-year-old children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1438(1), 30–39. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1111/nyas.13944>
 (Hämtad: 13.12.2023)
- Ferm Thorgersen, C., Johansen, G., & Juntunen, M. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International journal of music education*, 34(1), 49–63. Tillgänglig:
<https://doi.org/10.1177/0255761415584300> (Hämtad: 27.1.23)
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). Laatu ja luotettavuus. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö ([2. painos]). Gaudeamus. Tillgänglig:
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789523458123> (Hämtad: 9.5.2024)
- Huhtanen, K. & Hirvonen, A. (2013). Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. I verkko: M-L. Juntunen, H. Nikkanen, H. Westerlund (red.) *Musiikkikasvattaja, kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-kustannus. 38–52.
- Huhtinen-Hildén, L., & Björk, C. (2013). Musiikin opettaminen ammattilaiseksi. I verkko: M-L. Juntunen, H. Nikkanen, H. Westerlund (red.) *Musiikkikasvattaja, kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-kustannus. 20–37.
- Huhtinen-Hildén, L., & Pitt, J. (2018). *Taking a learner-centred approach to music education: Pedagogical pathways (First edition)*. Routledge, an imprint of Taylor and Francis. 5–10.
- Juntunen, M.-L. & Anttila, E. (2019). Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50(4), 356–363. Tillgänglig: <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7504> (Hämtad: 26.4.2024)

- Juvonen, A. & Anttila, M. (2008). Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 4. Joensuun yliopisto.
- Jyrhämä, R. Hellström, M. Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). Opettajan koulutus. Opettajan didaktiikka. PS-kustannus. 35–79.
- Jyväskylän yliopisto. (2023). Opinto-opas 2020–2023. Tillgänglig: <https://sisu.jyu.fi/student/courseunit/otm-cbb7ec87-4c15-43f9-b6eb-7b9eb540507e/brochure> (Hämtad 24.3.2023)
- Jyväskylän yliopisto. (2024). Luokanopettajan kandidaattiohjelma. Tillgänglig: <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/tutkintoohjelma/luoka2020/> (Hämtad: 18.5.2024)
- Jyväskylän yliopisto. (2024). Luokanopettajan maisteriohjelma. Tillgänglig: <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/tutkintoohjelma/luoma2020/> (Hämtad: 18.5.2024)
- Karlberg-Granlund, G. (2009). Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur. Åbo Akademi.
- Kolb, D. (1984). The process of experiential learning. Experience as the source of learning and development. Case Western Reserve University. 20–38. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development (Hämtad: 18.9.2023)
- Koivisto, K. (2011). Ihmisen kokemuksellisuus ja kokonaisvaltaisuus. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 13–21. Tillgänglig: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/55162/Ihmisen_kokemuksellisuus.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Hämtad: 14.9.2023)
- Konstuniversitetet. (2024). Konstuniversitetets etiska principer. Tillgänglig: <https://www.uniarts.fi/sv/allman-info/konstuniversitetets-etiska-principer/> (Hämtad: 5.5.2024)
- Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. I verket: J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä (red). Musiikkikasvatus, näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y. 157–170.
- Kosonen, E. (2011). Kansankoulun lauluopetus 1960-luvulle saakka, perinteistä ammentaen, uudistuksia odottaen. Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of Music Education FJME. vsk.14. nr. 2. 10–19.
- Laaksonen, L. (2002). Koulunkäyntiä ja opiskelua sodan varjossa. I verket: L. Haataja (red.) Itsenäisyyden puolustajat. Weilin+Göös. 206–211.
- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat, Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto.
- Laitinen, S., Himola, A., & Juntunen, M. (2011). Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Opetushallitus. 88–90.

- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. (1986). Pieni koulu. Kunnallisen koulutoimen kehitys. Opetus pienissä kouluissa. Vantaa: Kunnallispaino.
- Leavy, P. (2017). Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches. The Guilford Press. 124–163.
- Levinson, M. (2015). Moral Injury and the Ethics of Educational Injustice. *Harvard educational review*, 85(2), 203–228. Tillgänglig: <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.203> (Hämtad: 27.9.2023)
- Lindberg, C. (2023). Universitetslektorer: Samarbete kunde öka lärarstuderandens intresse för att studera konstämnen. *Lärorikt* 29.3.2023. Tillgänglig: <https://www.larorikt.fi/universitetslektorer-samarbete-kunde-oka-lararstuderandens-intresse-for-att-studera-konstamnen/?fbclid=IwAR36KObhxE6ZwgZQk91hroHBnpgigUpOJ2z-RJ9ABxyMzfWFN8GON4EB4PY> (Hämtad 31.3.2023)
- Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific reports*, 8(1), 8767–10. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1038/s41598-018-27126-5> (Hämtad: 13.12.2023)
- Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Managementepoken. *Utbildning och demokrati*, 27(1), 33–59. Tillgänglig: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1091> (Hämtad: 28.3.2024)
- Luukkainen, O. (2005). Opettajan osaamistarpeet ja tunnustettu osaaminen. Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus. 42–45.
- Montenegro Ortiz, C. M. (2020). Dewey as experience. *Escritos*, 28(61), 62–77. Tillgänglig: <https://doi.org/10.18566/escr.v28n61.a05> (Hämtad 16.11.2023)
- Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse: Hvordan er situasjonen i norsk kontekst? *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 100–125. Tillgänglig: <https://nrme.no/index.php/nrme/article/view/2840> (Hämtad 11.1.2024)
- Pajamo, R. (1976). Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. Suomen Musiikkitieteellinen Seura. 15–17
- Partanen, P. (2009). Suomalainen kansankoulunopettaja musiikkikasvattajana. *Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of Music Education FJME*. vol. 12. nr. 1. 60–67.
- Perrin-Wallqvist, R., & Carlsson, E. S. (2011). Self-image and physical education--a phenomenological study. *Qualitative report*, 16(4), 933–948. Tillgänglig: <https://www.proquest.com/docview/877886251/fulltextPDF/3A3C7D59F687461BPQ/1?accountid=150397> (Hämtad: 2.5.2024)
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. (2010). Yleissivistävän koulun musiikinopetus ja -opetta- jat 2009. Sibelius-Akatemia.

https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7099/%20Yleissivistavan_koulun_musiikinopetus_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Hämtad 7.10.2022)

Poulter, S., & Kavonius, M. (2023). Katsomusreflektiivisyys opettajan professionaalisuuden ulottuvuutena. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 17(1), 74–92. Tillgänglig: <https://doi.org/10.33350/ka.119383> (Hämtad: 5.5.2024)

Puukka, P. (2017). Musiikkia opetetaan vastoin tahtoa ja ilman ammattitaitoa peruskoulun musiikinopetuksen taso heittelee. *Yle uutiset* 29.11.2017. Tillgänglig: https://yle.fi/uutiset/3-9919098?utm_source=facebook-share&utm_medium=social&fbclid=IwAR2-n2HostOEoXBPO4vVoGizQcQLWU6Z3qGPNEmZZPo6Di4eI_VpzO15pCs (Hämtad 29.3.2023)

Puusa, A., (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. I verket: A. Puusa & P. Juuti (red.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Tillgänglig: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167> (Hämtad: 5.5.2024)

Rauhala, L. (2005). Empiiristieteellisiä tutkimushahmotelmia. *Tajunnan itsepuolustus*. Yliopistopaino. 166–170.

Rauhala, L. (2015). Eräs hyvin perusteltavissa oleva holistinen ihmiskäsitys. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Gaudeamus. 31–62. Tillgänglig: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524958615> (Hämtad: 8.5.2024)

Rouhiainen, L. (2014). Resonoivan kehon matkassa. I verket: V. Tökkäri (red.) *Kokemuksen tutkimus V, Lauri Rauhala 100 vuotta*. Lapin Yliopistokustannus. 106–112. Tillgänglig: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62321> (Hämtad: 14.9.2023)

Rowe, P., & Guerin, B. (2018). Contextualizing the mental health of metal youth: A community for social protection, identity, and musical empowerment. *Journal of community psychology*, 46(4), 429–441. <https://doi.org/10.1002/jcop.21949> (Hämtad: 12.12.2023)

Saarelainen, J & Juvonen, A. (2017). Competence requirements in Finnish curriculum for primary school music education. *Problems in Music Pedagogy*, Vol. 16, 1, 7–19. Tillgänglig: <https://www.proquest.com/docview/1922441656/fulltextPDF/9E698322FD5545FFPQ/1?accountid=150397&sourcetype=Scholarly%20Journals> (Hämtad: 23.9.2022)

Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. Tillgänglig: [https://doi-org.ezproxy.uniarts.fi/10.1177/0305735607068889](https://doi.org.ezproxy.uniarts.fi/10.1177/0305735607068889) (Hämtad 13.12.2023)

SAOB: Sökord *behörig*. Tillgänglig: <https://www.saob.se/artikel/?seek=beh%C3%B6rig&pz=1> (Hämtad 24.11.2022)

- SAOB: Sökord *erfarenhet*. Tillgänglig: https://www.saob.se/artikel/?unik=E_0669-0161.yLAZ (Hämtad 14.9.2023)
- Schmidt, P. (2020). Developing Our Policy Know-How: Why Policy Should Be Part of Music Educator Identity. *Music educators journal*, 107(1), 24–30. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1177/0027432120929072> (Hämtad 7.5.2023)
- Studieinfo.fi. (2023). Tillgänglig: <https://opintopolku.fi/konfo/sv/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000018750> (Hämtad 27.1.2023)
- Suomi, H. (2019). Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. *Jyväskylän yliopisto*. 23–32. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63739> (Hämtad 23.9.2022)
- Suomi, H & Ruismäki, H. (2020). Jokaisella lapsella on oikeus laadukkaaseen musiikkikasvatukseen. *Kasvatus , Vuosikerta*. 51 , Nro 1 , 69–73. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74961/KASVATUS.PUHEENVUORO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hämtad 28.10.2022)
- TENK. (2019). Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland. Forskningsetiska delegationen. Tillgänglig: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf (Hämtad 22.11.2022)
- TENK. (2023). God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Forskningsetiska delegationen. Tillgänglig: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-04/Forskningsetiska_delegationens_GVP-anvisning_2023.pdf (Hämtad 12.10.2023)
- Termipankki.fi. (2023). sökord: Årsveckotimme. Tillgänglig: <https://termipankki.fi/tepa/sv/s%C3%B6k/utbildningsanordnare> (Hämtad 3.2.2023)
- Termipankki.fi. (2024). sökord: Utbildningsanordnare. Tillgänglig: <https://termipankki.fi/tepa/sv/s%C3%B6k/utbildningsanordnare> (Hämtad 7.3.2024)
- Undervisningsministeriet. 1998/986. 01.01.1999. Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980986> (Hämtad 25.11.2022)
- Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen och den grundläggande utbildningen 2014. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf (Hämtad 25.11.2022)
- Utbildningsstyrelsen. (2024). Centrala delar i den grundläggande utbildningen. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/centrala-delar-i-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen> (Hämtad 18.5.2024)

- Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. 77–109. Tillgänglig:
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/detail.action?docID=3408268>
(Hämtad: 29.3.2024)
- Vesioja, T. (2006). Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatus-tieteellisiä julkaisuja. Tillgänglig:
https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8514/urn_isbn_952-458-810-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Hämtad 25.11.2022)
- Vieira, F., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I, S. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy. I verket: T. Lamb & H. Reinders. (red.) Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Response. John Benjamins publishing company. 217–235. Tillgänglig:
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/detail.action?docID=622774>
(Hämtad: 8.5.2024)
- Väkevä, L. (2013). Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. I verket: M-L. Juntunen, H. Nikkanen, H. Westerlund (red.) Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus. 93–104.
- Yasar, G. C., & Aslan, B. (2021). Curriculum Theory: A Review Study. International Journal of Curriculum and Instructional Studies. 11(2). 237–260. Tillgänglig:
<https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.012> (Hämtad: 27.9.2023)
- Åbo Akademi. (2023). Studiehandbok 2022–24. Tillgänglig:
<https://studiehandboken.abo.fi/sv/kurs/640045.0/1873?period=2022-2024>
(Hämtad 27.1.2023)

Bilagor

Bilaga 1.

Klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi är uppbyggd enligt följande:

Pedagogie kandidat 180 sp

- Pedagogik, lärarinriktning, grund- och ämnesstudier, 60 sp
- Biämne 1: Grundskolans ämnen och ämneshelheter, 60 sp
- Biämne 2 och/eller valfria studier samt andra gemensamma studier, totalt 40 sp
- Akademiska studiefärdigheter, 20 sp

Pedagogie magister 120 sp

- Pedagogik, lärarinriktning, fördjupade studier, 60 sp
- Forskningsmetodik och praktik, 15 sp
- Fortsättning på biämne 2, tematisk modul och/eller valfria studier, 45 sp
(studieinfo.fi, 2023)

Bilaga 2.

Behörig att meddela klassundervisning är den som

1) har avlagt magisterexamen enligt förordningen om examina och lärarutbildning på det pedagogiska området (576/1995) och har slutfört sådana studier inom de olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i grundskolan och som avses i nämnda förordning samt minst 35 studieveckors pedagogiska studier för lärare,

2) har avlagt kandidatexamen enligt förordningen om pedagogiska examina och studier (530/1978) samt slutfört i 1 punkten avsedda studier,

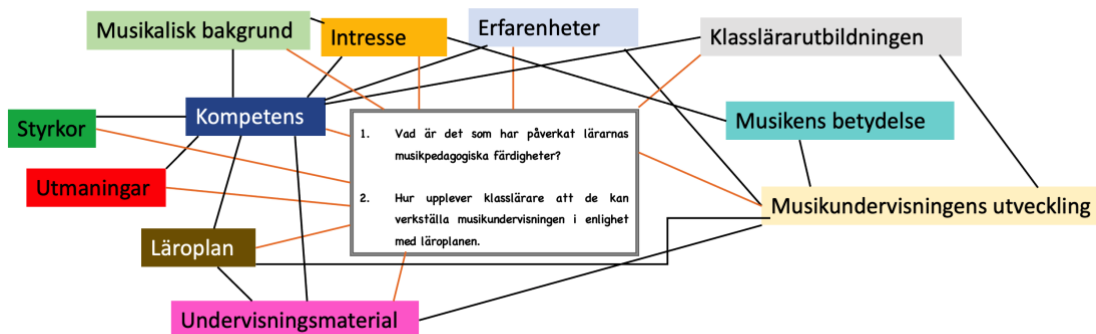
3) har slutfört studier inom de olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i grundskolan, och som har den behörighet som i denna förordning fordras av ämneslärare, med undantag av den behörighet som föreskrivs i 102§ 2 mom. grundskoleförordningen av den 12 oktober 1984 (718/1984), eller

4) i Danmark, Island, Norge eller Sverige har avlagt examen för klasslärare i grundskolan baserad på ett minst treårigt utbildningsprogram.

Om den examen för klasslärare i grundskolan som avses i 1 mom. 4 punkten grundar sig på kortare studier än tre år, är en person behörig att undervisa i årskurs 1–4 inom den grundläggande utbildningen eller, efter att ha slutfört av utbildningsstyrelsen bestämda tilläggsstudier, på samma sätt som den som har avlagt examen baserad på tre års studier. (Undervisningsministeriet 1998/986 §4.)

Bilaga 3.

Tankekartan över forskningsmaterialets kategorier, samt hur de hänger samman.



Bilaga 4.

Transkribering sidorna 1–2/78

Intervju 1

Intervjuare

Ja, vi börjar med den här första delen, då med de här intervjufrågorna som handlar om din bakgrund. Hur länge har du arbetat som klasslärare och hur länge har du undervisat i musik?

L1

Nå, jag har jobbat sedan 2008 med några år paus där som mammaledighet, men jag brukar säga att det är där kring 15 år arbete och det här... Jag har nog under alla dessa år i princip jobbat med musik, förutom när jag var i Sverige och var ämneslärare där i bara matematik och naturorienterade ämnen, och också nu då det senaste förra året till exempel hade jag ingen musik, men att det har ändå på något vis tangerat alla mina lärare år. Att det har funnits musik inblandat nog i mitt läraryrke.

Intervjuare

Just det. Under vilka år gick du klasslärarutbildningen?

L1

Från 2003 till 2008.

Intervjuare

Just det. Musikundervisningen som du hade klasslärarutbildningen då... Gick du den här obligatoriska musiken eller har du något utöver det ännu?

L1

Hördu, jag gick nog bara den här obligatoriska sedan, att de valbara var mera inriktade då på om man ska ha det som biämne. Så jag gick bara de obligatoriska jo.

Intervjuare

Hur är det med musiken i övrigt? Inte bara musiken i skolan. Hurdan förhållande skulle du beskriva du har till musik?

L1

Ja musiken har nog alltid funnits där på något vis som en del. Hemifrån har man liksom fått uppmuntran om att liksom syssla med musik och det här. Det har varit liksom... körsång har nästan alltid varit med. Redan som barn så har jag sjungit med barnkör och ungdomskörer och liksom sång har funnits med och det här på fritiden så har det

varit nog att jag är en sån här periodare att... att ibland så får jag en sån här kreativ ådra och vill liksom komponera eller vill liksom musicera och uppträda. Och det här, sen kan det ju också ibland vara att det bara är den här musiken som jag har i skolan, att det är väldigt varierande, men att musiken finns finns nog starkt med, att jag tycker också om att lyssna på musik och är också en allätare att jag kan liksom tilltalas av klassisk musik som jag hör på radion och liksom få känsla för dagen och så här genom att lyssna till exempel på morgonen när jag kör till arbete så att... musiken är nog en viktig del i av min vardag.

Intervjuare

Just det. Har du tidigare fått några lektioner i något musikinstitut eller medborgarinstitut, liksom på sidan om arbete och skolning?

L1

Ja, jo... när jag var just kanske 7, 8 år, så tog jag piano lektioner och det var på medborgarinstitutnivå att det liksom var inte särskilt... Jag var inte intresserad. Det var mer kanske så den är en önskan från föräldrahållet att jag skulle göra någonting. Var inte intresserad att öva. Jag kanske gav upp lite... Har en äldre syster som var mycket mer begåvad och så här. Men sen var det också som hörde till där då... teori, lektioner och jag kan inte alls komma ihåg att handlade det här om att vara 2 år 3 år, men oavsett så kan jag nu i efterhand vara tacksam med det för att jag har lärt mig liksom notsystemen och och liksom hur musiken... Ja, men hur man bygger upp musik helt enkelt, och ackord och sådant här, så att det fick jag nog därifrån. Sen testade jag också på tvärflöjt innan jag nådde högstadiet sen. Så hade jag lite paus och under högstadiet då fick man mer börja med instrumentspel och så, så då kanske jag hittade lite intresse för gitarr där, och då tog jag också vid 15–16 års ålder ett par år såna här... liksom lektioner och det var också vid medborgarinstitut och i församlingen att spela i grupp och det här... fick träna lite, men sen är man nog resten självlärd liksom i gitarrspel. Piano har nog hängt med att det kan vara kul ibland att sätta sig ner och spela något ackord men... behärskar inte det på det viset liksom... det sku krävas mycket träning för att jag ska kunna ackompanjera piano, men att just att jag vet hur ackord fungerar och så här, och gitarr är kanske då mitt främsta instrument då vid sidan av sången.