



Denna digitala version är tillgängliggjord av Stockholms universitetsbibliotek efter avtal med upphovsmannen, eller i förekommande fall då upphovsrätten har upphört. Får användas i enlighet med gällande lagstiftning.

**This digital version is provided by the Stockholm University Library in agreement with the author(s) or, when applicable, its copyright has expired.
May be used according to current laws.**



**Stockholms
universitet**

RALF SANDBERG

Musikundervisningens yttre villkor och inre liv

Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema



HLS Förlag

Den musikpedagogiska forskningen i Sverige har under ett tiotal år utvecklats vid flera musikhögskolor samt pedagogiska och musikvetenskapliga institutioner i landet – bl.a. i Stockholm, Göteborg, Malmö, Örebro, Ingesund och Piteå. Vid Centrum för musikpedagogisk forskning, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, inrättades 1989 en professur i musikpedagogik med forskarutbildning och ett antal pågående forskningsprojekt inom en bred sektor av det musikpedagogiska området.



Studies in Educational Sciences 5

Ralf Sandberg

MUSIKUNDERVISNINGENS YTTRE VILLKOR OCH INRE LIV

Några variationer på ett läroplansteoretiskt tema

HLS Förlag

MUSIKUNDERVISNINGENS YTTRE VILLKOR OCH INRE LIV

Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema

Akademisk avhandling
som för avläggande av filosofie doktorsexamen
vid Stockholms Universitet offentlig försvaras i sal H 303,
Lärarhögskolan i Stockholm, Rålambsvägen 30,
fredagen den 19 april 1996 kl 10.00
av
Ralf Sandberg

Institutionen för pedagogik
Lärarhögskolan i Stockholm
S-100 26 Stockholm

Stockholm 1996
313 sidor
ISSN 1400-478X
ISBN 91-7656-387-1

ABSTRACT

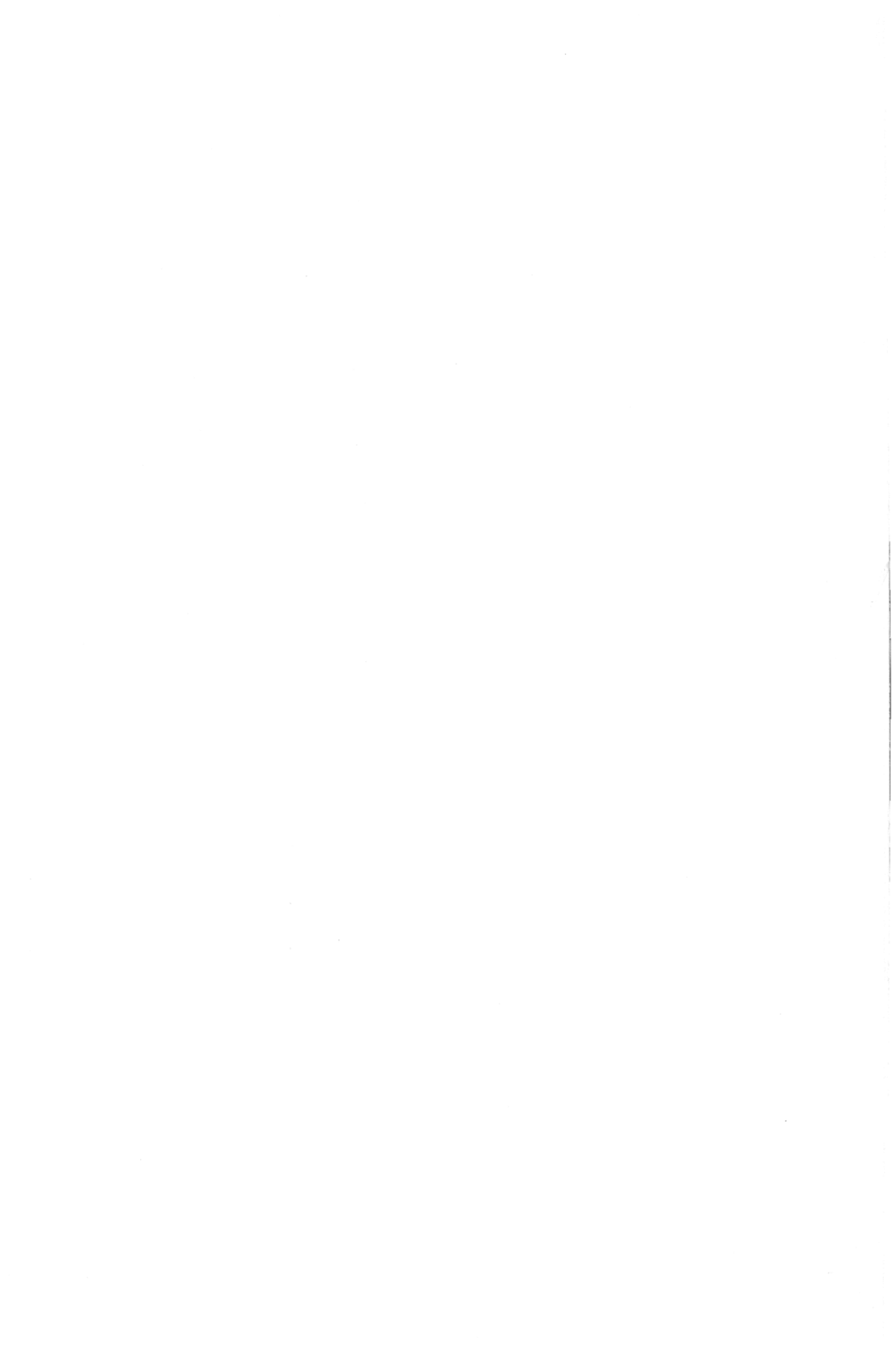
During the past few decades, the external conditions for music education in schools have changed drastically. Contributory factors include the rapid development of media and information technology entailing an increasingly strong international influence and changes in the production and distribution of music in society. Nowadays, young people live in a dynamic world of music and are particularly sensitive to the changeable spirit of the times. Youth develop a modern identity much under the influence of a world characterized by the expanding presence of music. However, changes in our circumstances also mean that it is likely we stand on the threshold of major transformation and a redefinition of the school's mission in a new world. The fundamental question is: How will these changes impact the conditions and possibilities for the subject of music in school? The main purpose of this dissertation is to develop theoretical and methodical tools for studying educational processes in music.

The dissertation contains a critical review of previous classroom research in pedagogy and music pedagogy in a perspective from the 1960s forward. The review reveals crucial deficiencies in the research tools used to study processes used in music education. One problem is that, in general, music pedagogy as a science still lacks the research traditions for studying how music education is constituted in society and how music education is realized in a certain way under certain specific social and cultural conditions. Using a curriculum-theoretical model, the author sketches a research perspective which illuminates the relationship between a society's musical life, the music culture of youth, and schools as an environment for musical socialization.

The empirical study examines how teachers interpret goals for schools' music education and how the intentions of the curriculum are realized in interplay with conditions in the cultural and working environment of schools. The empirical materials have been gathered predominantly from the national evaluation of Swedish compulsory school and concern music education in grades 2, 5, and 9. The study discusses how conditions change in a transition from a regulation-driven school system to a more goal-driven Swedish school.

Further, the author develops a conceptual framework inspired by time-geography for studies of teaching processes in music. From this perspective, schools can be seen as cultural venues for the interplay of, on the one hand, their historically determined and evolved traditions and, on the other hand, the teachers and students who inform music education with its content and significance. In this context, the concepts "life lines" and "life project" are used in studying how individuals relate to the schools as a space for musical learning. The central concepts in the pedagogical studies are "processes lived through," which can be associated with external conditions, and "processes perceived," which are interwoven with inner, purposeful life. This also provides the conceptual conditions for interpreting and understanding how music education takes concrete form within the school and how changes in the musical life of society can influence music education.

Musikundervisningens
yttre villkor och inre liv



Ralf Sandberg

Musikundervisningens yttre villkor och inre liv

Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema

HLS Förlag
Institutionen för pedagogik
Lärarhögskolan i Stockholm

Doktorsavhandling 1996

Stockholm Institute of Education
Department of Educational Research
Box 34103
S-100 26 Stockholm

Denna bok är tryckt på klorfritt 100 g ScanMatt.
Omslag: Klorfritt 215 g Graphique Silkia.

HLS Förlag
Box 34103, 100 26 Stockholm
Beställningar telefon 08-737 56 62, telefax 08-656 11 53,
e-mail hls-forlag@hls.se

© Ralf Sandberg 1996
© HLS Förlag 1996
Skyddsomslag: Carl Åkesson, Cover Design
Omslag: Eva Spångberg
Tryck: Gotab, Stockholm 1996

ISSN 1400-478X
ISBN 91-7656-387-1

Till Torhild

Abstract

Author and title: Ralf Sandberg: *The External Conditions and Inner Life of Music Education. Variations on a Curriculum-Theoretical Theme.* 313 pp. Stockholm, 1996.

Language: Swedish

Descriptors: Music education, national evaluation, compulsory school, grades 2, 5 and 9, curriculum theory, time-space perspective.

ISSN: 1400-478X
ISBN: 91-7656-387-1

During the past few decades, the external conditions for music education in schools have changed drastically. Contributory factors include the rapid development of media and information technology entailing an increasingly strong international influence and changes in the production and distribution of music in society. Nowadays, young people live in a dynamic world of music and are particularly sensitive to the changeable spirit of the times. Youth develop a modern identity much under the influence of a world characterized by the expanding presence of music. However, changes in our circumstances also mean that it is likely we stand on the threshold of major transformation and a redefinition of the school's mission in a new world. The fundamental question is: How will these changes impact the conditions and possibilities for the subject of music in school? The main purpose of this dissertation is to develop theoretical and methodical tools for studying educational processes in music.

The dissertation contains a critical review of previous classroom research in pedagogy and music pedagogy in a perspective from the 1960s forward. The review reveals crucial deficiencies in the research tools used to study processes used in music education. One problem is that, in general, music pedagogy as a science still lacks the research traditions for studying how music education is constituted in society and how music education is realized in a certain way under certain specific social and cultural conditions. Using a curriculum-theoretical model, the author sketches a research perspective which illuminates the relationship between a society's musical life, the music culture of youth, and schools as an environment for musical socialization.

The empirical study examines how teachers interpret goals for schools' music education and how the intentions of the curriculum are realized in interplay with condition in the cultural and working environment of schools. The empirical materials have been gathered predominantly from the national evaluation of Swedish compulsory school and concern music education in grades 2, 5, and 9. The study discusses how conditions change in a transition from a regulation-driven school system to a more goal-driven Swedish school.

Further, the author develops a conceptual framework inspired by time-geography for studies of teaching processes in music. From this perspective, schools can be seen as cultural venues for the interplay of, on the one hand, their historically determined and evolved traditions and, on the other hand, the teachers and students who inform music education with its content and significance. In this context, the concepts "life lines" and "life project" are used in studying how individuals relate to the schools as a space for musical learning. The central concepts in the pedagogical studies are "processes lived through", which can be associated with external conditions, and "processes perceived", which are interwoven with inner, purposeful life. This also provides the conceptual conditions for interpreting and understanding how music education takes concrete form within the school and how changes in the musical life of society can influence music education.

Förord

På Sven Hartmans disputationsfest framträdde för tio år sedan ett jazzband där Bengt-Olov Ljung spelade trummor, några vänner till honom klarinett och piano, Kurt Lindgren kontrabas och jag själv gitarr. "Eftersnacket" klockan två på natten blev inledningen till ett samarbete mellan Bengt-Olov, Kurt och mig kring utvärdering och forskning inom det musikpedagogiska området. Bengt-Olov Ljung var därefter en ofta sedd deltagare på våra seminarier vid Musikhögskolan i Stockholm under uppbyggnadsskedet av Centrum för musikpedagogisk forskning.

Samarbetet ledde till uppdraget att granska grundskolans musikundervisning inom ramen för nationella utvärderingen. Arbetet gav oss ett rikhaltigt empiriskt material och värdefulla insikter i forskningsarbetets villkor på flera plan. Jag vill först rikta ett tack till Bengt-Olov som skapade förutsättningar för detta projekt inom musikområdet, vilket utgör avhandlingens empiriska fundament. Likaså är jag tacksam för kontakterna med alla skickliga forskare och medarbetare inom utvärderingsprojektet genom åren. I tacksamt minne finns för alltid vännen Kurt Lindgren. Det intensiva arbetet tillsammans med honom blev en mycket betydelsefull och lärorik tid.

I mitt avhandlingsarbete har jag främst inspirerats av två samhällsvetenskapliga teorier. Den ena är den läroplansteori som utvecklats av Ulf P. Lundgren. Redan i början av 1980-talet väcktes mitt intresse för denna teoribildning i samband med mina pedagogikstudier. Några forskningsanknytande projekt gav mig möjlighet att tillämpa tankarna i anslutning till musikpedagogiskt utvecklingsarbete vid Musikhögskolan. När jag senare medverkade i läroplanskommittén fick jag också erfara Ulf P. Lundgrens läroplansteori i praktiken.

Den andra teoretiska basen är Torsten Hägerstrands tidsgeografi. Helt nyligen fick Hägerstrand Vitterhetsakademiens stora pris för särskilda insatser inom svensk humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Det mycket välförtjänta priset fick han för sin internationellt verkningsfulla, idérika och nyskapande samhällsforskning. Med det tidsgeografiska begreppssystemet erbjuds ett fascinerande sätt att tänka om utvecklingsprocesser som givit impulser till utformningen av min musikpedagogiska forskningsansats.

Donald Broady har givit mig stöd i arbetet med den tidsgeografiska modellen samt visat vägen till fördjupande litteraturstudier bland annat inom klassrumsforskning och traditionen efter Ulf P. Lundgren. Under slutskedet i avhandlingsskrivandet har Donald med sina gedigna kunskaper bidragit med värdefulla råd och synpunkter. Bengt-Erik Andersson har hela tiden uppmuntrat mig i mitt arbete och med sin långa erfarenhet och skicklighet kommenterat manuskriptet i olika faser.

Jag tackar också Charlotta Broady, som med sitt kunnande och skarpa öga granskat språket i avhandlingen. För den engelska översättningen svarar Rebecca Foreman.

Framförallt vill jag tacka min huvudhandledare Per-Johan Ödman som med sin konstnärliga personlighet, breda vetenskapliga erfarenhet och bildning samt omvittnade noggrannhet väglett mig i arbetet och gjort det möjligt att avsluta avhandlingen. Det kan bara sammanfattas i tre ord – förtroende, förståelse och förlösning.

Slutligen vill jag tacka min kära Torhild, som levt med i hela avhandlingsarbetet och kommit med ovärderliga synpunkter på den musikpedagogiska teorin och praktiken utifrån sin kunnighet som musiklärare. Torhild har även med varm omtanke och förnuft värnat om det sociala och kulturella livet utöver skrivandet. Därför tillägnar jag Torhild denna avhandling.

Södertälje i Januari 1996

Ralf Sandberg

Innehåll

DEL I BAKGRUND OCH TEORETISKT PERSPEKTIV

Kapitel 1. UTGÅNGSPUNKTER I AVHANDLINGSARBETET	3
1.1 Inledning	3
1.2 Bakgrund	4
1.2.1 Musikpedagogiskt utvecklingsarbete och forskningsanknytning	4
1.2.2 Nationella utvärderingen av grundskolans musikundervisning	6
1.2.3 Utgångspunkter för formandet av ett forskningsperspektiv	7
1.2.4 Kritik mot den nationella utvärderingen	8
1.2.5 Utgångspunkter för problematisering	9
1.3 Syfte och problemställningar	11
1.4 Disposition	12
Kapitel 2. TIDIGARE KLASSRUMSFORSKNING	14
2.1 Några definitioner och forskningsperspektiv	14
2.1.1 Riktningar inom klassrumsforskningen	14
2.1.2 Pedagogiska processer i klassrummet – två forskningsperspektiv	17
2.2 Beteendevetenskapliga traditioner inom klassrumsforskning	19
2.2.1 Socialpsykologiska och behavioristiska klassrumsstudier	19
2.2.2 Kritik mot klassrumsstudier med beteendevetenskaplig grund	30
2.3 Samhällsvetenskapliga studier av pedagogiska processer	35
2.3.1 Språkfilosofiska och sociolingvistiska ansatser	35
2.3.2 Kritiska synpunkter på den läroplansteoretiska ansatsen	43
2.3.3 Antropologisk och mikrosociologisk tradition	46
2.3.4 Kritik mot det mikrosociologiska perspektivet	53
2.4 Sammanfattning	56
Kapitel 3. FORMANDE AV FORSKNINGSPERSPEKTIV	61
3.1 Ett läroplansteoretiskt perspektiv	62
3.1.1 Samhällelig kulturreproduktion	62
3.1.2 Uppkomsten av begreppet skola och läroplan	63
3.1.3 Social produktion och reproduktion	65
3.1.4 Läroplansanalyser på olika nivåer	66
3.2 Läroplaner i tid och rum	67
3.2.1 Läroplanskoder	67
3.2.2 Ett förändrat läroplanstänkande	71

DEL II EMPIRISK STUDIE AV MUSIKUNDERVISNINGEN I GRUNDSKOLAN

Kapitel 4. NATIONELLA UTVÄRDERINGEN I MUSIK – EN PROBLEMBILD .75

4.1 Teori, metod och material.....	76
4.1.1 Teori- och begreppsutvecklande strategi.....	76
4.1.2 Urval av material och undersökningsgrupp.....	78
4.1.3 Validitet och reliabilitet	84
4.1.4 Frågeområden.....	84
4.2 Lärares föreställningar om musikens uppgift i skolan.....	87
4.2.1 Lärares ämnessyn och pedagogiska intention	88
4.2.2 Fördelning av lärarutsagor	95
4.2.3 Analysmodell för olika musikpedagogiska riktningar.....	97
4.2.4 Analyser av skilda inriktningar i musikundervisningen.....	100
4.2.5 Olika riktningar i klass- och musiklärares undervisning	102
4.3 Lärare planerar och genomför musikundervisningen	106
4.3.1 Förberedelse och planering i årskurs 2 och 5.....	107
4.3.2 Hur lärare arbetar med läroplanens huvudmoment på högstadiet... ..	113
4.3.3 Samarbeta, tema- och projektstudier i musik på högstadiet	131
4.4 Lärare utvärderar sin musikundervisning	134
4.4.1 Lärares utsagor om hur de utvärderar musikundervisningen.....	134
4.4.2 Modell för analyser av utvärdering i musik.....	140
4.4.3 Olika former av utvärdering i musik.....	141
4.5 Lärare ser på hinder och begränsningar i arbetet	144
4.5.1 Lärares utsagor om hinder och begränsningar i undervisningen	145
4.5.2 Jämförelser mellan olika ramfaktorer i musikundervisningen.....	151
4.6 Lärare ser på arbetet med att undervisa i musik.....	157
4.6.1 Lärarutsagor om vad som är positivt med att undervisa i musik.....	158
4.6.2 Sammanställning och analys av positiva synpunkter	163
4.6.3 Lärarutsagor om vad som är negativt med att undervisa i musik ...	168
4.6.4 Sammanställning och analys av negativa synpunkter.....	177
4.7 Sammanfattning.....	181
4.7.1 Lärares föreställningar om musikens uppgift i skolan	181
4.7.2 Musikundervisningens planering och genomförande.....	182
4.7.3 Utvärdering av musikundervisningen.....	184
4.7.4 Hinder och begränsningar i arbetet	185
4.7.5 Lärares upplevelse av sin arbetsmiljö	187
4.7.6 Värdet av analyserna.....	189
4.7.7 Reducering till styrande och begränsande ramfaktorer.....	190

Kapitel 5. MUSIKÄMNET I RAMFAKTORTEORETISK BELYSNING 191

5.1 Ett begränsningsteoretiskt tänkande.....	192
5.1.1 Begränsningar och varierande frihetsgrader.....	193
5.1.2 Ramfaktorteoretisk begreppsapparat	194
5.1.3 Målsystem	195
5.1.4 Ramsystem.....	196
5.1.5 Regelsystem.....	197
5.1.6 Relationen strukturella villkor och undervisningsprocesser	199
5.1.7 Modellens begrepp och kategorier.....	200

5.2 Resultatdiskussion	202
5.2.1 Resultatanalys	202
5.2.2 Strukturellt beroende problem och svårigheter	203
5.2.3 Problem och svårigheter på aktörsnivå	203
5.2.4 Övergång från regelstyrning till målstyrning	204
5.2.5 Ett decentraliserat läroplanstänkande	205
5.2.6 Friare resursanvändning	206
5.2.7 Samarbete och konkurrens i skolans arbetsmiljö	207
5.2.8 Ökat spelrum för handling och förhandling	208
5.3 Användningen av ramfaktorteorin som analysinstrument	210
5.3.1 Analyser av ramar för musikundervisning	210
5.3.2 Begränsning visavi handlingsfrihet	211
5.3.3 Fortsatt teori- och begreppsutveckling	213

DEL III REFLEKTIONER ÖVER MUSIKUNDERVISNINGENS YTTRE VILLKOR OCH INRE LIV

Kapitel 6. ETT TIDSGEOGRAFISKT PERSPEKTIV PÅ SKOLA OCH SAMHÄLLE

6.1 Tidsgeografi	218
6.1.1 Tidsgeografins vetenskapsteoretiska förankring	218
6.1.2 Tidsgeografi som begränsningsteori	220
6.1.3 Historisk kultureproduktion	221
6.2 Beskrivningsmodell för utvecklingsprocesser	226
6.2.1 Beskrivningar på makro- och mikronivåer	226
6.2.2 Ett läroplansteoretiskt "samhällspartitur"	227
6.2.3 Tid och rum som förståelseram	230

Kapitel 7. SKOLAN SOM KULTURELL MÖTESPLATS I TID OCH RUM

7.1 Musik i tid och rum	234
7.1.1 Musikens sociala och kulturella sammanhang	234
7.1.2 Skolan som socialt rum i en föränderlig tid	235
7.1.3 Urvalet av kunskaper och kunskaper om urvalet	237
7.1.4 Musik i och utanför skolan – två skilda världar?	238
7.2 Ett musikpedagogiskt perspektiv	239
7.2.1 Ett samhällsteoretiskt perspektiv på musikundervisning	239
7.2.2 Förändringar i skolans kultur- och arbetsmiljö	240
7.2.3 Skolan som social och kulturell mötesplats	241
7.2.4 Individbanor och livsprojekt	242
7.3 Studier av undervisningsprocesser i musik	244
7.3.1 Musikaliska och musikpedagogiska processer	244
7.3.2 Att beskriva pedagogiska processer	245
7.3.3 Att förstå pedagogiska processer	247

Summary	249
Background and Purpose	249
Theoretical Perspective	250
Empirical Study	252
External Conditions and Inner Life of Music Education	259

Referenser	267
-------------------------	-----

Figurförteckning

Figur 1. <i>Forskningsansatser inom pedagogiska och musikpedagogiska klassrumsstudier uppdelat på beteendevetenskaplig och samhällsvetenskaplig tradition</i>	57
Figur 2. <i>Forskningsintressen inom pedagogiska och musikpedagogiska klassrumsstudier uppdelat på beteendevetenskaplig och samhällsvetenskaplig tradition</i>	57
Figur 3. <i>Olika forskningsmetodiska ansatser vid en jämförelse av pedagogiska och musikpedagogiska klassrumsstudier inom beteendevetenskaplig respektive samhällsvetenskaplig tradition</i>	58
Figur 4. <i>Relationen mellan den samhälleliga produktionen och reproduktionen</i>	64
Figur 5. <i>Gränsutrymmet mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv</i>	75
Figur 6. <i>Teorigenererande forskningsstrategi</i>	77
Figur 7. <i>Tidpunkter för genomförande av nationella utvärderingen relativt gällande läroplanen Lgr 80 och den nya läroplanen Lpo 94</i>	78
Figur 8. <i>Klassindelning för procentuell fördelning ovan förstärkt med olika grader av svärta i diagrammens rutor</i>	95
Figur 9. <i>Modell för analyser av lärarens ämnessyn och pedagogiska intention</i>	97
Figur 10. <i>Modell över relationen mellan informell och formell utvärdering resp. processinriktning och produktinriktning i samband med utvärdering i musik</i>	140
Figur 11. <i>Relationer mellan de fyra svarskategorierna som framkommit vid analyser av vad lärare anser vara positivt med att undervisa i musik</i>	164
Figur 12. <i>Relationen strukturella villkor och undervisningsprocesser</i>	199
Figur 13. <i>Handlingsutrymme och förhandlingsutrymme för musiken</i>	209
Figur 14. <i>Spänningsfältet mellan begränsning och handlingsfrihet</i>	211
Figur 15. <i>Läroplansteoretiskt "samhällspartitur" över skeden i utbildningshistorien</i>	228
Figur 16. <i>Nuets utkikspunkt på historien och framtiden</i>	231
Figur 17. <i>Skolan som mötesplats i tid och rum</i>	241
Figur 18. <i>Analysram för pedagogiska processer</i>	246

Tabellförteckning

Tabell 1. <i>Urval av lärare, undersökningsgrupp och bortfall i enkäterna</i>	79
Tabell 2. <i>Lärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på kön</i>	80
Tabell 3. <i>Lärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på ålder</i>	80

Tabell 4. <i>Lärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på tjänstefunktion</i>	81
Tabell 5. <i>Klass- och musiklärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på utbildningsstatus</i>	81
Tabell 6. <i>Klass- och musiklärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på utbildningsbakgrund</i>	82
Tabell 7. <i>Lärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på behörighetsgivande examensår</i>	83
Tabell 8. <i>Klasslärares användning av olika planeringsunderlag i årskurs 2 och 5</i> ...	107
Tabell 9. <i>Musiklärares användning av olika planeringsunderlag i årskurs 2 och 5</i> ...	109
Tabell 10. <i>Klasslärares och musiklärares användning av olika planeringsunderlag i årskurs 2</i>	110
Tabell 11. <i>Klasslärares och musiklärares användning av olika planeringsunderlag i årskurs 5</i>	111
Tabell 12. <i>Sammanställning av klass- och musiklärares användning av planeringsunderlag i årskurs 2 och 5</i>	112
Tabell 13. <i>Fördelning av svar på frågan vilken vikt läraren lägger på olika delmoment i läroplanens huvudmoment Att musicera tillsammans</i>	113
Tabell 14. <i>Rangordning av aktiviteter inom delmomentet sång i årskurs 7 och 9</i>	115
Tabell 15. <i>Rangordning av aktiviteter inom delmomentet spel på instrument i årskurs 7 och 9</i>	116
Tabell 16. <i>Rangordning av aktiviteter inom delmomentet dans och rörelse i årskurs 7 och 9</i>	118
Tabell 17. <i>Fördelning av svar på frågan vilken vikt läraren lägger på olika delmoment i läroplanens huvudmoment Att skapa musik</i>	120
Tabell 18. <i>Rangordning av aktiviteter inom delmomentet musikskapande i årskurs 7 och 9</i>	121
Tabell 19. <i>Fördelning av svar på frågan vilken vikt läraren lägger på olika delmoment i läroplanens huvudmoment Musiken i samhället och världen</i>	124
Tabell 20. <i>Rangordning av aktiviteter inom delmomentet musiklyssning i årskurs 7 och 9</i>	126
Tabell 21. <i>Rangordning av aktiviteter inom delmomentet musikteori i årskurs 7 och 9</i>	127
Tabell 22. <i>Rangordning av aktiviteter inom delmomentet musikhistoria i årskurs 7 och 9</i>	129

Tabell 23. <i>Sammanställning av ramfaktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt klass- och musiklärares svar i årskurs 2, 5 och 9</i>	144
Tabell 24. <i>Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad Din egen utbildning hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva en musikundervisning enligt läroplanen</i>	145
Tabell 25. <i>Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad bristande tillgång till fortbildning hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen</i>	146
Tabell 26. <i>Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad elevernas olika förkunskaper hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen</i>	146
Tabell 27. <i>Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad klassens storlek hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen</i>	147
Tabell 28. <i>Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad musikämnets utrymme i timplanen hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen</i>	148
Tabell 29. <i>Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad tillgången till lokaler hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen</i>	148
Tabell 30. <i>Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad tiden till förfogande för lektionsförberedelser hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen</i>	149
Tabell 31. <i>Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad tillgång till utrustning och läromedel hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva undervisning enligt läroplanen</i>	149
Tabell 32. <i>Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad möjligheter till samarbete med andra lärare hindrar eller begränsar möjligheterna att bedriva en musikundervisning enligt läroplanen</i>	150
Tabell 33. <i>Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan klasslärare i årskurs 2 och 5</i>	151
Tabell 34. <i>Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan klasslärare och musiklärare i årskurs 2</i>	152
Tabell 35. <i>Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan klasslärare och musiklärare i årskurs 5</i>	153
Tabell 36. <i>Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan musiklärare i årskurs 2 och 5</i>	154
Tabell 37. <i>Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan musiklärare i årskurs 5 och 9</i>	155

Diagramförteckning

Diagram 1. <i>Fördelning av klass- och musiklärares svar på frågan om musikundervisningens främsta uppgift i dagens grundskola</i>	96
Diagram 2. <i>Fördelning av tänkbara riktningar för utsagor på frågan om musikundervisningens uppgift i skolan avgivna av lärare i årskurs 2, 5 och 9</i>	100
Diagram 3. <i>Fördelning av riktningar för utsagor på frågan om musikundervisningens uppgift i skolan avgivna av musiklärare i årskurs 2, 5 och 9</i>	102
Diagram 4. <i>Fördelning av riktningar för utsagor på frågan om musikundervisningens uppgift i skolan avgivna av musiklärare i årskurs 2 och 5</i>	103
Diagram 5. <i>Fördelning av utsagor på frågan om lärares uppfattning om vad musikundervisningen framförallt skall ge eleverna i årskurs 9</i>	105
Diagram 6. <i>Fördelning av klass- och musiklärares svar på frågan om vad de anser vara positivt att undervisa i musik</i>	163
Diagram 7. <i>Fördelning av lärarnas utsagor i årskurs 2 om vad de anser vara positivt med musikundervisningen</i>	165
Diagram 8. <i>Fördelning av lärarnas utsagor i årskurs 5 om vad de anser vara positivt med musikundervisningen</i>	166
Diagram 9. <i>Fördelning av lärarnas utsagor i årskurs 9 om vad de anser vara positivt med musikundervisningen</i>	167
Diagram 10. <i>Fördelning av svar på frågan om vad lärarna anser vara negativt att undervisa i musik</i>	177
Diagram 11. <i>Olika former av ramfaktorer härledda ur frågan om vad lärarna i årskurs 2 anser vara negativt att undervisa i musik</i>	178
Diagram 12. <i>Olika former av ramfaktorer härledda ur frågan om vad lärarna i årskurs 5 anser vara negativt att undervisa i musik</i>	179
Diagram 13. <i>Olika former av ramfaktorer härledda ur frågan om vad lärarna i årskurs 9 anser vara negativt att undervisa i musik</i>	179

Del I

Bakgrund och teoretiskt perspektiv

”Människorna tror idag att vetenskapsmännen finns till för att undervisa dem, författare och musiker, etc. för att fröjda dem. Att dessa senare kan ha något att lära dem faller dem inte in.”

Ludwig Wittgenstein, 1947.
Ur *Särskilda anmärkningar*.

Kapitel 1

UTGÅNGSPUNKTER I AVHANDLINGSARBETET

1.1 Inledning

De yttre villkoren för skolans musikundervisning har under de senaste decennierna radikalt förändrats. Bidragande orsaker är medie- och informationsteknikens snabba utveckling och den förändrade musikproduktionen i samhället. Barn och ungdomar lever i en dynamisk musikvärld och ungdomsmusiken utgör en väsentlig del av deras kulturella identitet. Unga människor är särskilt känsliga för tidsandans rörlighet och utvecklar en modernitet till stor del under påverkan av sin musikaliserade omvärld. Samtidigt omformas skola och utbildning under inverkan av ett nytt skolsystem och nya läroplaner, vilket ger ökade möjligheter till lokala profileringar och personliga tillval. Men förändringarna i omvärlden gör att vi sannolikt också står på tröskeln till en stark omdefiniering av skolans uppdrag i en ny värld.

I avhandlingen försöker jag att skissera ett musikpedagogiskt forskningsperspektiv för studiet av ömsesidiga beroendeförhållanden mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Med stöd av ett läroplansteoretiskt och tidsgeografiskt tänkande anlägger jag ett utvecklingsperspektiv på relationen skola och samhälle. Min avsikt är att tolka och förstå en aktuell musikpedagogisk verklighet stadd i förändring. Studien berör därvid sådana problem som behandlar förhållandet mellan samhällets musikliv, ungdomskulturens musik och den musikundervisning som sker inom skolans ramar. Skolans musikundervisning kan i den meningen betecknas som ett möte mellan en specifik skolkultur och en mer fritidsorienterad musikalisk ungdomskultur. Huvudsyftet med avhandlingen är att ge teoretiska och metodiska redskap för att studera undervisningsprocesser i musik. Studiens empiriska material är väsentligen hämtat från den nationella utvärderingen av grundskolans musikundervisning.¹

¹ Följande rapporter ingår i musikdelen i nationella utvärderingen: Sandberg & Ljung (1990) *Musikämnet i nationell utvärdering*, Teoretisk referensram, utvärderingsmodell och praktiskt genomförande. Sandberg (1993) *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992*, Musik, Huvudrapport. Sandberg (1994) *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1989*, Musikämnets villkor och möjligheter, Från Lgr 80 till Lpo 94.

1.2 Bakgrund

Erfarenheterna och tankarna bakom min studie har förankring i praktiskt utvecklingsarbete och utvärderingsproblematik inom det musikpedagogiska området under 1970- och 80-talet. Denna period har präglats av förändring såväl inom samhällets musikliv som i skolans värld. Den högre musikutbildningen i Sverige ansågs dåligt anpassad till tidens krav inom det musikaliska och pedagogiska arbetsfältet. Dessa förhållanden skapade ett yttre tryck på musikutbildningens autonoma ställning och traditionsbärande roll. Under hela sjuttioalet pågick ett intensivt förändringsarbete för att ge förutsättningar för musikutbildningen att möta mångfaldens krav.² I huvudsak var det musikpedagogiska förändringsarbetet under denna period normativt och inriktat på innehållsliga och organisatoriska lösningar av musikpedagogiska problem.³ Få kritiska eller mer vetenskapligt systematiska studier hade gjorts inom svensk forskning.⁴ Jag ger här en kort bakgrund till det praktiska musikpedagogiska utvecklingsarbetet och formandet av ett forskningsperspektiv.

1.2.1 Musikpedagogiskt utvecklingsarbete och forskningsanknytning

I samband med reformeringen av den högre musikutbildningen 1978 inleddes en serie årligen återkommande musikpedagogiska utvecklingsprojekt vid den dåvarande musikläroslinjen på Musikhögskolan i samverkan med ett antal grundskolor i Stockholmsregionen. Förberedelser och genomförande av projekten pågick fram till läsåret 1987/88. Projektarbetena syftade till att pröva intentionerna som uttrycktes i läroplanen Lgr 80 vad gäller musikämnets mål och huvudmoment med särskild inriktning på musikskapande verksamhet. En strävan var också att åstadkomma en förnyelseinriktad och mer reflekterande praktik inom musikläroslinjen.

Inom projektverksamheten gjordes försök att integrera musikaliska ämnesmoment med praktiskt pedagogiska moment. Det utarbetades också nya arbetsformer och arbetssätt för musikundervisningen på fältet. Poängen med projekten var att såväl innehåll som ramvillkor för skolans musikundervisning förändrades, vilket gav möjlighet till en mer fruktbar utveckling av arbetsmetoder för kreativt musikskapande med elever på låg-, mellan och högstadiet. Den temabaserade undervisningen i skolan byggde på en integrering främst av ämnena musik, svenska, och bild.⁵ En

² 1978 reformerades den högre musikutbildningen i Sverige genom den s.k. OMUS-reformen (Organisationskommittén för högre musikutbildning) som innebar att musikhögskolornas historiskt givna kunskapstradition och organisation blev föremål för en konstitutionell omdefiniering. Utbildningen skulle utgå från musiklivets totala behov (SOU 1976:33). Se även Olsson, 1993.

³ Det kultur- och utbildningspolitiska läget under 1970-talets mitt medgav att man kunde expandera utbildningsprogrammet och därmed ta sig ur de målkonflikter som fanns mellan olika intressegruppers inflytande, jämlikhetskrav och individuella behov av musikalisk skolning.

⁴ Bengtsson, 1974; Reimers, 1976 a, 1976 b; Sundin, 1977, 1981; Lindgren, 1986 b; Brändström & Wiklund, 1995.

⁵ Sandberg, 1983.

av utgångspunkterna var projektorganiserade arbetsformer, laborativa och kunskapssökande arbetssätt samt mer fördjupande arbete över längre tidsperioder.

I och med införandet av läroplanen Lgr 80 öppnades möjligheter att anordna s.k. tema- och projektveckor.⁶ Projekten tog formen av skolpedagogiska ”experiment”, där förutsättningarna förändrades och undervisningen blev mål- eller idéstyrd. Viktiga iakttagelser gjordes beträffande styrningsproblem och ramfaktors inverkan i samband med undervisningsprocesser i musik. Inom ramen för projektverksamheten insamlades en stor material- och dokumentationsbank bestående av deltagarnas måltolkningar, planeringsarbete, processdokumentationer samt synpunkter från löpande utvärderingar.⁷

Erfarenheter och material från raden av projektarbeten blev föremål för systematisk utvärdering genom analyser av projektens förutsättningar, genomförande och resultat. Dessa analyser utgjorde bland annat ett led i en strävan att överbrygga klyftan mellan praktiskt arbete och teoretisk reflektion inom musiklärarutbildningen. Som en följd av projektutvärderingen utvecklades också en preliminär teoretisk referensram utgående från ett läroplansteoretiskt perspektiv och med inriktning på musikpedagogiska problemställningar.⁸

Vid mitten av 1980-talet inleddes en viss forskningsanknytande verksamhet inom musiklärarlinjen.⁹ En del av den forskningsanknytande verksamheten hade som syfte att kartlägga teoretiska perspektiv och forskningsbehov inom det musikpedagogiska fältet.¹⁰ En annan del hade uppgiften att arbeta fram tänkesätt och redskap för att kunna utvärdera och analysera resultaten av den musikpedagogiska utvecklingsverksamheten.¹¹ Utgångspunkten var bland annat det omfattande material som samlats in från nämnda musikpedagogiska utvecklingsprojekt.

Den musikpedagogiska teoribildningen fick betydelse för uppbyggandet av musikpedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete vid Musikhögskolan.¹² Arbetet byggde på en samverkan med institutionen för pedagogik vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Samarbetet ledde 1987 vidare till uppdraget att utvärdera musikundervisningen i den svenska grundskolan inom ramen för den nationella utvärderingen.¹³ Musikdelen i den nationella utvärderingen, som pågick mellan åren

⁶ Läroplan för grundskolan, Lgr 80, s. 35; Sandberg & Gårdare, 1992.

⁷ Sandberg, 1985.

⁸ Sandberg, 1987.

⁹ Forskningsanknytning initierades av Regionstyrelsen i Stockholm för att stödja forskningsanknytningen för de högskoleutbildningar som saknade fasta forskningsresurser (se Franke-Wikberg & Lundgren, 1981 a, s. 64). Forskningsanknytningen skulle bland annat verka för att utveckla och förverkliga ett samspel mellan vetenskapligt arbete och tänkesätt och den grundläggande utbildningen inom högskolan.

¹⁰ Lindgren, 1985, 1986 a, 1988 a.

¹¹ Sandberg, 1987.

¹² Prop. 1986/87:80; Lindgren, 1988 c; Sandberg, 1992 a.

¹³ Uppdraget att nationellt utvärdera grundskolan initierades av Skolöverstyrelsen med stöd av beslut i regering och riksdag 1987 (Prop. 1986/87:100). Arbetet med att utvärdera musikämnet förlades till institutionen för pedagogik vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Prim-gruppen i samarbete

1987 till 1994, innehåller bland annat sådant material som kan visa hur den fältanknutna delen av den reformerade musiklärarutbildningen under 1970- och 1980-talet har lyckats.

1.2.2 Nationella utvärderingen av grundskolans musikundervisning

1987 påbörjades ett arbete inom ramen för nationella utvärderingen med ta fram utvärderingsinstrument och teoretiska utgångspunkter för bedömning av grundskolans musikundervisning.¹⁴ Från början var uppdraget avgränsat till att enbart belysa elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling i musik samt deras inställning till musiken och den undervisning som bedrevs. Uppdraget omtolkades under arbetets gång till att undersöka hur läroplanens intentioner kommer till konkret uttryck i skolans musikundervisning. Utvärderingen inriktades alltså på att undersöka hur läroplanens mål konfronteras med lärares grundsyn och pedagogiska intentioner och hur dessa processer formar musikundervisningens villkor och faktiska gestaltning.

Vid analysen av data inom musikdelen i nationella utvärderingen användes en teoriinriktad utvärderingsmodell.¹⁵ Modellen bryter mot de utvärderingsmetoder som enbart belyser ett okomplicerat förhållande mellan mål och resultat eller som ser musikalisk kunskapsutveckling som ett isolerat fenomen skilt från skolans arbetsmiljö och sociala och kulturella inramning. Med detta utvärderingstänkande sker en förskjutning över till att studera hur realiserandet av läroplanens intentioner samspelar med de konkreta villkor som råder för musikämnet. Genom att också undersöka vilka hinder och begränsningar som finns för att uppnå läroplanens mål kan gränserna identifieras för vad som är möjligt att göra inom de givna ramarna för skolans musikundervisning.

Utvärderingen försöker därmed belysa hur varierande yttre villkor för skolan samspelar med den inre pedagogiska verksamheten, hur olika traditioner inom arbetsmiljön växer fram och hur undervisningen styrs och begränsas av olika påverkansfaktorer. Därmed riktas intresset på de faktorer som kan vara av betydelse för förståelsen av hur musikundervisningen fungerar och som kan förklara hur olika resultat uppnås och som också kan vara möjliga att påverka för att förändra musikundervisningens förutsättningar, innehåll och arbetsformer. Bearbetningen av materialet inom ramen för undersökningen har hittills dock varit av mer praktisk pedagogisk karaktär. Det finns ett behov av mer djupgående teoretiska analyser av musikundervisningens villkor och möjligheter i dagen skolutveckling.

med Centrum för musikpedagogisk forskning, Musikhögskolan i Stockholm. Musikämnet behandlades efter 1992 vid Centrum för musikpedagogisk forskning.

¹⁴ Sandberg & Ljung, 1990.

¹⁵ Den teoriinriktade utvärderingsmodellen har arbetats fram av Sigbrit Franke-Wikberg och Ulf P. Lundgren (Franke-Wikberg & Lundgren, 1981 a, s. 129-152, Franke-Wikberg, 1989). Se Sandberg & Ljung, 1990, s. 10-14; Sandberg, 1993, s. 9-28; Sandberg, 1994, s. 12.

1.2.3 Utgångspunkter för formandet av ett forskningsperspektiv

Det offentliga samtalet om skola och utbildning har skiftat genom decennier och påverkar olika uppfattningar om skolans mål och organisation. Jag har antytt två exempel på rörelser i relationen mellan skola och samhälle som förändrat förutsättningarna för undervisningen på musikområdet. Den ena rör utvecklingen inom högskoleområdet under 1970- och 1980-talet. Den andra sammanfaller med förändringar i den allmänna skolan, decentraliseringssträvanden och ökade krav på utvärdering under 80-talet.

Förändringssträvanden inom skola och utbildning föranleds alltid av vissa bakomliggande politiska, ekonomiska och sociala förhållanden i samhället. Dessa förändras ständigt och påverkar idéströmmar och handlingsmönster inom utbildningsfältet. För att förstå aktuella reformstrategier är det inte tillräckligt att enbart betrakta de officiella motiven för dem eller de intentioner som enskilda aktörer och intressegrupper har som utgångspunkt. Förändringen inom skola och utbildning måste förstås i sitt historiskt givna och samhälleliga sammanhang.

Crescendo

Reformeringen av den högre musikutbildningen under 1970-talets senare del var påverkad av musiklivets förändring, demokratiseringssträvanden i samhället och allmänna krav på förnyelse inom skolsystemet. Men dessa rörelser kan också förknippas med efterkrigstidens utvecklingsoptimism och framtidstro, då det också fanns ekonomiska möjligheter att låta utbildningen växa. Man kunde så att säga expandera sig ur vissa målkonflikter och på så vis tillgodose starka särintressen och finna lösningar som gav stöd åt en ökad kulturell mångfald och pluralism i samhället.

Förändringsskedet innebar det sista ledet i en reformcykel som är specifik för det svenska skolsystemet och som sträcker sig från 1940 års skolutredning, den reformerade förskolans framväxt, den obligatoriska skolans förändring till nioårig grundskola, gymnasieutbildningens formande till en sammanhållen gymnasieskola och fram till högskolans reformering vid senare delen av 1970-talet.

Denna generation av skolreformer i Sverige var ämnad att skapa en balans mellan grundläggande samhälleliga krav på allmän och kulturell reproduktiv utbildning, samtidigt som den innebar ett försök att tillgodose krav på en adekvat yrkeslivsanpassning. Reformeringen av utbildningen förutsatte en samhällsekonomisk tillväxt, politisk enighet kring viktiga skolpolitiska beslut samt ett centralistiskt styrt skolsystem. Det centralt uppbyggda utbildningssystemet innebar dock vissa svårigheter som medförde en rad konsekvensproblem, vilka blev uppenbara när tillväxten i samhället så småningom började bromsas upp.¹⁶

¹⁶ Lindensjö, 1981; Lindensjö & Lundgren, 1986; Carlgren, 1986; Lindblad, 1994.

Diminuendo

Arbetet inom den nationella utvärderingen sammanhänger med en annan utvecklingsfas i svensk skolreformer som kan förknippas med en sviktande samhälls-ekonomi, större politisk oenighet kring utbildningens mål och organisation samt ökade krav på utvärdering av skolans verksamhet och kunskapsförmedlande roll.¹⁷ Den rationella inriktningen och den starka förbindelsen mellan utbildning och arbetsmarknad avtar i kraft och ersätts med en minskad tilltro till utbildningens effektivitet. Rationaliteten i utbildningen börjar släppa sitt grepp.

Detta medför bland annat en nedtoning av den centrala styrningen av skolan och en inriktning mot en decentralisering av skolsystemet under 1970- och 1980-talet. Införandet av grundskolans läroplan Lgr 80 blir ett led i att genomföra ett decentraliserat skolsystem och en förskjutning av skolans styrning och organisation till mer lokala nivåer. Denna process innebär också att den tidigare regelstyrningen börjar övergå till en ökad målstyrning. Utifrån en kritisk synvinkel kan man dock betrakta decentraliseringen som ett uttryck för en sviktande styrförmåga.

Utvärderingen framstod som en möjlighet att återfå greppet om skolan genom att skaffa fram kunskaper om hur uppsatta mål i läroplanen förverkligas och hur resurser används. Framväxten av ett nationellt utvärderingsprogram för grundskolan måste därmed förstås utifrån de rörelser i skolsystemet som utvecklades under samma skede som läroplanen Lgr 80 implementerades och verkade. Nationella utvärderingen kom att ingå som en integrerad del i ett skolpolitiskt projekt i gungning.

1.2.4 Kritik mot den nationella utvärderingen

Den nationella utvärderingen var initierad utifrån skolpolitiska behov och kom som helhet att inriktas på elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling som jag nämnde tidigare.¹⁸ Utvärderingsprogrammet dominerades av en psykologisk testtradition med inriktning på mätning av differenser i individprestationer i relation till läroplanens uppsatta mål, även om s.k. bakgrundsmaterial samlades in på lokala och regionala nivåer. Programmet kom att inriktas på att prova och kontrollera elevernas kunskaper, färdigheter och attityder i olika ämnen.

Kritik riktades dock mot att resultatmätningar på elevnivå tilldelats en alltför stor betydelse i förhållande till kunskaper om undervisningens ramar och process.¹⁹ Kritik framfördes också på hur data skulle analyseras och tolkas samt hur dessa resultat skulle användas. Vidare framfördes synpunkter på utvärderingens uppläggning och värdegrund samt dess teoretiska och metodologiska utgångspunkter.

¹⁷ Lundgren, 1989, s. 18 och 89.

¹⁸ Arbetet inom nationella utvärderingen av grundskolan redovisas i nämnda musikrapporter. För en närmare beskrivning av bakgrunden till och genomförandet av nationella utvärderingen se Skolöverstyrelsen, 1988; Skolverket, 1992.

¹⁹ För en kritisk granskning av nationella utvärderingen se Franke-Wikberg, 1989; Lander, Thång & Torper, 1994.

För att möjliggöra ett helhetsperspektiv och placera in utvärderingen i ett sammanhang borde den enligt kritikerna istället ha inriktats på frågor kring hur den politiska styrningen av skolan fungerar, hur villkoren för skola och utbildning förändras och vilka konsekvenser detta får för undervisningens genomförande och resultat. De är dock rimligt att här skilja mellan skolpolitiskt initierade utvärderingsfrågor och problemställningar av mer vetenskaplig karaktär. Invändningarna mot programmet riktades främst utifrån ett forskarperspektiv med krav på mer sammanhangsinriktade frågor på systemnivå.

Från min utgångspunkt får nationella utvärderingens material, förutom att tillhandahålla en rikhaltig empiri, också ett värde som ett tidsavtryck av rörelser i relationen mellan skola och samhälle. Denna infallsvinkel är således utgångspunkten för mina empiriska analyser och teoretiska reflektioner i föreliggande studie.

1.2.5 Utgångspunkter för problematisering

Med ovanstående skissartade bakgrundsteckning försöker jag ringa in det problemområde som mitt avhandlingsarbete behandlar, hur olika yttre strukturella förändringar i samhället påverkar utbildningen och skapar vissa krav på förändring av inre organisationsformer och innehåll. Dessa förändringar kan förknippas med utvecklingstendenser i samhällets sociala, ekonomiska och politiska strukturer. Jag har försökt skissera ett perspektiv där utvecklingsoptimism och expansion under 1970-talet vänds till en åtstramning inom utbildningssektorn under 1980-talet. Exempelen är tagna ur svenska utbildningsförhållanden, men har sin motsvarighet inom i stort sett hela västvärlden.²⁰

Reformeringen inom den högre musikutbildningen vid slutet av 1970-talet präglades av expansiva lösningar på interna problem. Strävan att bredda musikhögskolornas verksamhet samt att professionalisera musiklärarutbildningen via olika former av forskningsanknytning, kan på motsvarande sätt ses som exempel på ett flertal expanderande utbildningsprojekt som var ämnade att möta förändrade yttre krav, påtvingade av såväl musiklivets hastiga omvandling som förändringarna inom skolans värld.

Nationella utvärderingen genomförs i inledningen till en ny fas i utbildningssystemets framväxt, nämligen vid övergången till en decentraliserad och mer lokalt styrd skola, men kan också förknippas med en produktionsstagnation i samhället, ekonomisk nedgång och politisk instabilitet. Den riksomfattande utvärderingen genomfördes i slutet av 1980-talet, då samtidigt ett nytt läroplanstänkande växte fram mot en ökad mål- och resultatstyrning. Det som jag finner intressant är att med utgångspunkt i nationella utvärderingens material beskriva och analysera de aktuella rörelserna i skolsystemet och reflektera över vilka konsekvenser dessa förändringar kan få för skolans musikundervisning. Avhandlingen avgränsas där-

²⁰ Lindensjö & Lundgren, 1986, s. 17.

med till att belysa situationen för grundskolans musikundervisning i samband med övergången från den tidigare läroplanen Lgr 80 till den nya läroplanen Lpo 94.²¹

Denna ansats fordrar emellertid en annan infallsvinkel än att endast återge och analysera en samlad resultatbild med stöd av utvärderingens data. Det jag försöker uppmärksamma i min studie är inte läroplanernas ordalydelse eller föreskrivande text, utan de underliggande föreställningar och tanketrådar i samhällsdebatten som är upphov till läroplanernas officiella formulering och praktiska konkretisering i skolans verksamhet. Vidare vill jag diskutera konsekvenserna av de förändrade villkoren för musikämnet i skolan ur ett aktörsperspektiv.

Jag försöker sätta in dessa utvärderingsresultaten i en samhällelig och utbildningspolitisk ram. Med detta perspektiv ges förutsättningar att förstå det utvecklingsskede som utvärderingen genomfördes i. Denna utgångspunkt kan enligt min mening också göra det möjligt att skissera fram en teoretisk tolkningsram för de mer specifika resultat som blottlagts i utvärderingen. Min studie avser att fungera perspektivgivande och teoribildande.

Ett problem är dock att musikpedagogik som vetenskap i stort sett ännu saknar forskningstraditioner med inriktning på studier av hur musikutbildning och musikundervisning konstitueras i samhället och hur musikundervisning realiserar på ett visst sätt under vissa specifika samhällsförhållanden.

²¹ I slutet av 1980-talet togs i Sverige beslut om steget från regelstyrning till målstyrning (Prop. 1988/89:4). Detta innebar en ökad decentralisering av skolsystemet (Prop. 1989/90:41) och ett större ansvar på lokal skolnivå (Prop. 1990/91:18). Som en konsekvens av dessa skolpolitiska beslut utarbetades förslag till ny läroplan för grundskolan (Prop. 1992/93:220) och gymnasieskolan (Prop. 1992/93:250). Läroplan för dessa skolformer (Lpo 94/Lpf 94) fastslogs av regeringen våren 1994. Samtidigt fastställdes nya kursplaner för grundskolan (Kursplan för grundskolan, 1994) samt betygskriterier för olika ämnen (SKOLFS 95:66).

1.3 Syfte och problemställningar

Med utgångspunkt i ovanstående bakgrund söker jag här sammanfatta vad avhandlingen avser att belysa. Studien avgränsas till att behandla musikämnet i grundskolan. Studien skall bidra till kunskap om vad musikundervisning är och dess villkor i dagens skolutveckling. Det innebär att skissera ett teoretiskt perspektiv och en musikpedagogisk begreppsapparat för att beskriva och förstå hur musikundervisningen tar konkret gestalt inom skolans ramar och hur förändringar i samhälle och musikkliv kan påverka skolans musikundervisning. Arbetet skall därmed skapa förutsättningar för fördjupade studier av undervisningsprocesser²² i musik. Syftet med studien är

att utveckla teoretiska och metodiska redskap för att beskriva och förstå samspelet mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv.

Syftet berör problematiken kring ömsesidiga beroendeförhållanden mellan samhällets musikproduktion och den musikaliska kunskapsförmedling som äger rum i skolan. En grundtanke är att undervisningsprocesser i musik inte kan förstås utan att de relateras till de sociala och kulturella faktorer som konstituerar den musikpedagogiska situationen. Studien fokuserar några centrala problemställningar.

- *Vilka föreställningar har olika lärarkategorier om musikundervisningens mål och inriktning?*
- *Hur kommer läroplanens intentioner till konkret uttryck i skolans musikundervisning?*
- *Vilken betydelse har skolans kultur- och arbetsmiljö för musikundervisningens villkor och möjligheter?*

Dessa problemställningar leder till en rad frågor: Hur tolkar lärare läroplanens mål och hur omsätter de dessa till praktisk undervisning? Vilket innehåll väljs ut och vilka arbetsformer och undervisningsmetoder används? Vilka förutsättningar har lärare att arbeta med musik i skolan? Vilka praktiska problem uppstår i arbetet med skolans musikundervisning? Vilka faktorer styr undervisningsprocesser i musik? De skisserade problemen tematiseras²³ i avhandlingens tre delar: en teoretiserande, en empirisk och en reflekterande del.

²² Begreppet *undervisningsprocesser* är ett relativt oproblematiserat begrepp i forskningslitteraturen. I ett särskilt avsnitt i min studie ger jag en närmare definition av pedagogiska processanalyser och vad som skiljer den vardagliga betydelsen av begreppet undervisning från vetenskapliga studier av undervisningsprocesser.

²³ Jag använder här begreppet *tematisering* i betydelsen av att behandla några avgränsade musikpedagogiska problem i ett sammanhang som inte tidigare har diskuterats.

1.4 Disposition

Avhandlingen omfattar tre delar som tillsammans innehåller 7 kapitel. Den första delen innefattar 3 kapitel som beskriver utgångspunkterna för studien samt ger en litteraturöversikt över problemområdet. Kapitel 1 tecknar en bakgrund till mina problemställningar med inriktning på studier av skolans musikundervisning. Kapitel 2 utgör en kritisk granskning av traditioner inom klassrumsforskningen genom en jämförelse mellan olika forskningsperspektiv och metodesystem som använts vid studier av pedagogiska processer, däribland musik. Utifrån nya forskningsbehov skisseras i kapitel 3 en läroplansteoretisk ansats enligt Ulf P. Lundgren²⁴ för att ge ett historiskt perspektiv på framväxten av utbildningen i förhållande till samhällsutvecklingen. I det sammanhanget skisseras konturerna av en kommunikativ läroplanskod, ett begrepp som Per-Johan Ödman använder som benämning för den pågående utvecklingen inom skola och utbildning.²⁵

Den andra delen innefattas av 2 kapitel. I kapitel 4 redovisas en empirisk studie med stöd av material från nationella utvärderingen i musik. Studien ger en aktuell bild av musikundervisningen och hur läroplanens intentioner i musik realiseras i samspel med de betingelser som råder i skolans arbetsmiljö. I samband med detta identifieras vissa praktiska problem och svårigheter att genomföra musikundervisningen i skolan. I kapitel 5 använder jag ett ramfaktorteoretiskt tänkande för att belysa hur musikundervisningen kan styras, begränsas och regleras av olika yttre och inre påverkansfaktorer. Jag diskuterar också musikämnet i ljuset av ett förändrat skolsystem i samband med övergången från läroplanen Lgr 80 till Lpo 94. Denna del i avhandlingen avser att ge underlag för en musikpedagogisk begrepps-bildning som belyser strukturella villkor för musikundervisningen i förhållande till aktörernas faktiska handlingsmöjligheter inom grundskolans givna ramar.

I den tredje delen av avhandlingen vidgas den läroplansteoretiska förståelse-ramen med ett tidsgeografiskt begreppssystem enligt Torsten Hägerstrand.²⁶ Syftet i kapitel 6 är att reflekterar över dynamiska förändringar i relationen mellan samhällets musikliv, ungdomskulturens musik och skolan som musikalisk socialisationsmiljö. Med denna utgångspunkt skisseras i kapitel 7 ett musikpedagogiskt forskningsperspektiv som ser skolan som en kulturell mötesplats mellan å ena sidan dess historiskt givna och framväxta traditioner och å andra sidan de lärare och elever som fyller skolan med innehåll och mening. Som avslutning föreslås ett musikpedagogiskt begreppssystem med inriktning på studier av undervisningsprocesser i musik.

²⁴ Lundgren, 1979, 1984, 1986.

²⁵ Ödman, 1995, s. 628.

²⁶ Hägerstrand, 1970, 1975, 1978, 1982, 1983.

Kapitel 2

TIDIGARE KLASSRUMSFORSKNING

Studiet av undervisning och dess villkor är av central betydelse för pedagogisk forskning. Åtskilliga studier har också ägnats åt undervisning och undervisningsprocesser. Jag begränsar mig här endast till ett urval av tidigare klassrumsforskning med relevans för att diskutera huvuddragen i några av de forskningsperspektiv, observationssystem och analysmetoder som använts inom pedagogiken och musikpedagogiken. Diskussionen utgår från tre fundamentala frågor: Hur har olika analysystem för studier av pedagogiska processer vuxit fram? Vilka problem angrips och varför fokuseras just dessa? Vad är utmärkande för de teoretiska perspektiv och analysmetoder som tillämpas vid studier av musikundervisning?

I genomgången av utvecklingen från 1960-talet och framåt, vill jag uppmärksamma den pedagogiska forskningens problematiska förhållande till det empiriska fältet. Den expansion av undervisningsforskning som skedde under denna period har i hög grad styrt problemval, forskningsperspektiv och utvecklingen av metodsystem. Meningen med forskningsgenomgången är inte att hämta idéer och stoff från varje ansats för att forma ett idealiskt forskningsperspektiv för min egen undersökning. Det vore att förena skilda ansatser där varje perspektiv är problematiskt i sig och utgår från sina särskilda förutsättningar och traditioner.

Istället försöker jag "rugga upp ytan" i forskningslitteraturen och kritiskt granska de analytiska redskap som använts för att utveckla kunskap om pedagogiska processer i klassrummet. Min infallsvinkel riktar in sig på villkoren för hur pedagogisk och musikpedagogisk kunskap produceras och hur detta samverkar med det praktiska verksamhetsfältet. Därmed försöker jag också ringa in mitt forskningsområde och problematisera min grundfråga: Vilka teoretiska och metodiska redskap kan användas för att studera undervisningsprocesser i musik?

2.1 Några definitioner och forskningsperspektiv

Med klassrumsforskning menas i regel den empiriska pedagogiska forskning som bygger på direkta och systematiska observationer av vad som sker i klassrummet. Det som skiljer klassrumsforskningen från övrig pedagogisk forskning är fokuseringen på själva den undervisning som organiseras inom skolan. Man kan då fråga sig vad som skiljer den vardagliga betydelsen av begreppet undervisning från vetenskapliga studier av undervisningsprocesser. Ett mer vetenskapligt studium av undervisningsprocesser är förknippat med å ena sidan den grundläggande filosofiska frågan om vad skola och undervisning är, och å andra sidan frågor om hur undervisningen tar konkret gestalt inom skolans ramar, vilket sammanhänger mer med empiriskt prövbara frågor.

2.1.1 Riktningar inom klassrumsforskningen

Det har producerats en mängd litteraturoversikter som redovisar klassrumsforskning och studier av pedagogiska processer²⁷ med varierande forskningstraditioner och perspektivval.²⁸ Fram till 1970-talet dominerades klassrumsforskningen av en socialpsykologisk tradition. Man kan tala om två riktningar inom denna forsknings-tradition; den ena baseras på föreskrivande teorier om undervisningen eller tänkandets strukturer; den andra grundas i empiriskt orienterad forskning genom experimentella studier kring effekten av varierande undervisningsmetoder.²⁹ Den senare uppmärksammar interaktionen mellan lärare och elever i samband med undervisningsprocesser.

Andra riktningar som utvecklats parallellt med den beteendevetenskapliga traditionen från och med 1960-talet är en språkfilosofisk och en sociologisk tradition, och sedan 1970-talet en rad antropologiska och etnografiska perspektiv på pedagogiska studier som inriktar sig på analyser av livet i klassrummet som det ter sig ur aktörernas synvinkel. Det är först på 1960-talet som några framträdande musikpedagogiska klassrumsstudier genomfördes, då framförallt inom den amerikanska socialpsykologiska och behavioristiska traditionen. Inom de sociolingvistiska och antropologiska traditionerna finns få arbeten med inriktning på musikundervisning.

Froehlich-Rainbow³⁰ beskriver i en forskningsöversikt ett antal amerikanska studier inom musikpedagogiken. I översikten delas de musikpedagogiska studierna in i tre grupper. Den första gruppen utgår från interaktionsanalyser med inriktning

²⁷ Gustafsson & Lundgren använder begreppet *pedagogisk processanalys* för att benämna forskning som bygger på direkta observationer av undervisning (Gustafsson & Lundgren, 1981, s. 15).

²⁸ Gage, 1963; Medley & Mitzel, 1963; Simon & Boyer, 1967, 1970; Westbury & Bellack, 1971; Rosenshine & Furst, 1973; Dunkin & Biddle, 1974; Lundgren, 1972, 1977; Gustafsson, 1975, 1977; Bellack, 1978; Evertson & Green, 1986; Gustafsson & Lundgren, 1981; Pettersson & Åsén, 1989.

²⁹ Lundgren, 1972, s. 49.

³⁰ Froehlich-Rainbow, 1984, s. 32.

på hur undervisningen går till eller den undervisningsstil som tillämpas, främst med fokus inställt på lärarbete. Den andra gruppen baseras på behavioristisk tradition och inriktas på innehållsliga och resultatmässiga aspekter i musikundervisningen, ofta utifrån experimentella studier. Den tredje åter utgör en syntes av de bägge tidigare och fokuserar musiklärarens roll som dirigent eller körledare.³¹

Froehlich-Rainbow diskuterar studiernas syfte, teoretiska förankring, de metodiska redskapens användning samt de resultat som uppnått. Översikten redogör främst för de systematiska observationssystem och analyskategorier som tillämpas i undersökningarna samt de validitets- och reliabilitetsproblem som är förknippade med dessa. Jag kommer i min genomgång att beröra vissa studier som är av intresse för mitt perspektiv. Abel-Struth³² skisserar konturerna av den tyskspråkiga musikpedagogiska forskningen med inriktning på undervisningsprocesser i klassrummet. I detta arbete diskuteras musikpedagogiska problem kring undervisningens komplexitet, själva tänkandet kring undervisningen, den hermeneutiska traditionen inom musikpedagogisk forskning samt studier som behandlar språkets funktion i undervisningen.³³ Abel-Struth tar upp svårigheterna med att överföra allmänpedagogiska teorier till den musikpedagogiska forskningen och berör bland annat utvecklingen av en musikpedagogisk undervisningsteori byggd på musikfackets speciella utgångspunkter.³⁴ Särskild relevans i det sammanhanget har tolkning av musikaliskt innehållsliga frågor, läromedels- och textanalyser, ideologikritik samt musikalitetsforskning i samband med musikundervisning. De språkteoretiska studierna och de musikaliskt innehållsliga aspekterna i undervisningen är av visst intresse för mitt arbete.

Gustafsson och Lundgren³⁵ diskuterar i en sammanställning hur olika observationsscheman utvecklats sett ur ett samhälleligt och historiskt perspektiv. De skiljer ut tre inriktningar i den empiriskt grundade klassrumsforskningen inom allmänpedagogiken. Den första inriktningen bygger på jämförelser mellan olika typer av undervisning. Framförallt är denna typ baserad på experimentella undersökningar och ansluten till metodikutveckling inom den praktiska pedagogiken. En andra riktning innebär en kombination av experimentella studier och statistiska analyser. Syftet är här att utröna de differentiella effekterna av olika undervisningsmetoder

³¹ I ett senare arbete gör Hildegard Froehlich-Rainbow tillsammans med Edward Rainbow tre grupperingar av klassrumsforskning inom amerikansk musikpedagogik: Grupp 1) Behavior Modification. 2) The teacher as Conductor. 3) The "Generalist" (Froehlich-Rainbow & Rainbow, 1987, s. 218).

³² Abel-Struth, 1984, s. 217.

³³ I tyskspråkiga länder förekommer en mer teoretiserande och historicerande musikpedagogisk forskning medan anglosachsiska länder har en mer pragmatisk nyttoinriktad forskningsansats med en starkare anknytning till allmänpedagogik och psykologi (Abel-Struth, 1985, s. 552-568).

³⁴ Abel-Struths huvudtes i den omfattande översikten av musikpedagogikens vetenskapshistoria, metodologi och teoribildning är att musikpedagogiken ofta använder teorier från andra discipliner. Enskilda teorier som utvecklats inom andra områden, t.ex. kreativitets- eller begåvningsforskning, har införlivats i musikpedagogikens territorium. Teoribildningar med utgångspunkt i specifika musikaliska fenomen har utvecklats, liksom försök att utveckla "totalteorier" omfattande alla musikpedagogiska aspekter (Abel-Struth, 1985).

³⁵ Gustafsson & Lundgren, 1981, s. 13-14.

genom mätningar av sambandet mellan individegenskaper och undervisningsprocesser. En tredje forskningsinriktning är fältstudier med utgångspunkt i observationer av undervisningsprocesser som analyserar olika händelsers relation till varandra. Inom denna riktning finns studier av undervisningsprocessers betydelse för inläringen utifrån en socialpsykologisk grund. Andra studier, som bryter mot ovanstående ansatser, försöker beskriva och förklara undervisningsprocessers gestaltning utifrån ett logiskt-filosofiskt perspektiv.³⁶ Relationen mellan dessa senare två huvudansatser har betydelse för förståelsen av de analysystem som utvecklats inom klassrumsforskningen sedan början av 1960-talet.

Utvecklingen av analysystem för pedagogiska processtudier har, enligt Gustafsson och Lundgren, lett till två huvudtyper av förhandsmodeller som styrt utformningen av olika klassifikationssystem.³⁷ Den ena bygger på psykologiska begrepp som betraktar undervisningsprocesser som en serie beteenden relaterade till varandra i enkla orsak-verkandedjor. Ansatsen fokuserar främst förhållandet mellan undervisningsprocesser och deras resultat, vilka mäts i elevprestationer. Den andra modellen baseras på en forskningslinje som försöker beskriva hur de sociala reglerna för undervisningen utformas. Modellen bygger företrädesvis på språkfilosofiska teorier och studier av de språkliga reglerna för vem som yttrar sig i klassrummet och vilket betydelsebärande innehåll kommunikationen i klassrummet har. Denna forskningsansats problematiserar också relationen mellan undervisningens yttre ramvillkor och undervisningsprocessers faktiska gestaltning. Den språkfilosofiska inriktningen och det ramfaktorteoretiska forskningsperspektivet ser jag som intressanta infallsvinklar för mina problemställningar.

Pettersson och Åsén³⁸ indelar forskningsfältet i fyra huvudlinjer med utgångspunkt i den begreppsapparat som studierna grundas i.

En socialpsykologisk tradition har utvecklats som utgår från att läraren genom sitt handlande konstituerar ett visst klassrumsklimat. Relationerna mellan lärare och elever förstås utifrån det gruppklimat som kan skapas. Med denna utgångspunkt sätts kriterierna för olika lärarbeteenden i relation till elevprestationer. Ett huvuddrag är att den teoretiska bakgrunden är underförstådd och betingelserna för undervisningen tas för givna. Det mesta av de amerikanska musikpedagogiska klassrumsstudierna finns inom denna tradition. I min genomgång relaterar jag ett urval pedagogiska processtudier med några tongivande musikpedagogiska undersökningar.

En ansats fokuserar intresset mot språkinriktade analyser inom vilka transmissionsprocessen problematiseras, dvs. hur själva överföringen av kunskaper går till där språkets roll uppmärksammas, dess innehåll, struktur och funktion. Ansatsen

³⁶ Lundgren gör i ett eget arbete en grundläggande genomgång av klassrumsforskningen med uppdelning enligt modellen: 1) What is observed? 2) How is it observed? 3) Why is it observed in this way? Inom den tredje frågan diskuteras analysystem för interaktionsstudier, system byggda på modeller för kognitiva processer eller undervisningsinnehåll samt analyser orienterade mot pragmatiska aspekter av undervisning (Lundgren, 1972, s. 54-79).

³⁷ Gustafsson & Lundgren, 1981, s. 71-75.

³⁸ Pettersson & Åsén, 1989, s. 40-42.

går ut på att kartlägga reglerna för hur språket används i den speciella undervisningssituationen. Ambitionen att kombinera språkliga analyser och innehållsanalyser har i det här sammanhanget varit svåra att förverkliga. Mycket få studier inom det musikpedagogiska fältet har genomförts med denna inriktning.

Vidare har en antropologisk ansats utvecklats, där frågor ställs om vad undervisning egentligen är och vilken social innebörd den har. Studierna går ut på att rekonstruera en verklighet med utgångspunkt i deltagande observationer i olika undervisningssammanhang. Svårigheter med denna ansats är, enligt Pettersson och Åsén, att komma ifrån den subjektiva betraktelsehorisont som observatören är in-socialiserad i.³⁹ Olika sätt att lösa detta problem är bland annat att observationerna görs utifrån ett visst teoretiskt perspektiv. Inom musikområdet kan möjligen vissa hermeneutiska och mikrosociologiska studier inordnas under denna ansats.

Den fjärde riktningen består av en historisk sociologisk ansats, vilken kan förknippas med ett sedan 1970-talet växande intresse inom utbildningsforskningen för historiska och samhällsteoretiska frågor. Denna ansats kan gå ut på att förklara villkoren för undervisningen i relation till det historiska och sociala sammanhang som påverkar de undervisningsfenomen som studeras. Inom detta perspektiv kan man placera in vissa musikvetenskapliga och musiksociologiska undersökningar. Denna ansats inriktar sig dock sällan på undervisningsprocesser inom skolans väggar, utan är mer makroorienterad på samhällets musikliv och pedagogiska processer inom ungdomskulturen.

De fyra forskningsperspektiv som anläggs inom fältet för pedagogiska processstudier kan ses som komplementära och möjliga att relatera till varandra beroende på olika kunskapsintressen. Kunskapsintresset kan, menar Pettersson och Åsén, vara teknologiskt, förklaringsinriktat eller förståelseinriktat. Det teknologiska intresset syftar till att skapa kunskaper som direkt går att tillämpa, till exempel för att förändra och utveckla praktiska undervisningsmetoder. Ett förklaringsinriktat kunskapsintresse går ut på att skapa modeller för undervisningen och försöka förklara undervisningsprocesser till exempel utifrån teorier om ramfaktors inverkan eller olika språkmodeller som utvecklas. Vidare kan ett förståelseinriktat kunskapsintresse skapa grundläggande förståelse för vilka villkor som styr transmissionen i klassrum.

2.1.2 Pedagogiska processer i klassrummet – två forskningsperspektiv

Mot bakgrund av ovanstående diskussion kan två huvudansatser sägas dominera inom undervisningsforskningen. Den ena ansatsen utgår från undervisningens syfte att åstadkomma inlärning. Inom denna tradition ses de yttre betingelserna för skolans verksamhet som relativt oproblematiska och situationen given som en rad allmänna bakgrundsfaktorer. Denna forskningstradition är ofta baserad på beteendevetenskaplig teori och begreppsapparat med fokuseringen inställd på att studera

³⁹ Här kan jag inte låta bli att citera Durkheim: "Människor som själva är inblandade i handlingar, är de allra sämst placerade för att se orsakerna bakom sina egna handlingar" (Broady, 1981, s. 161).

undervisningens effekt på inläringen, lärarbeteenden eller läroplanens mål i relation till de resultat som uppnås i undervisningen.

Enligt en annan ansats hävdas att undervisningen inte kan reduceras endast till inläringen utan måste studeras i sitt sociala sammanhang och på sina specifika villkor. Forskningsobjektet är här inte bara undervisningsprocessen i sig utan även dess yttre och inre betingelser. Undervisningen äger rum i en bestämd samhällssituation och ett bestämt historiskt sammanhang. Forskningens uppgift blir att studera komplexiteten i dessa sammanhang och försöka kartlägga några av de grundläggande villkor som påverkar skolans organisation och inriktning, vad som styr undervisningsprocesser och vilka faktorer som förefaller att påverka själva lärandet. Denna ansats kan sägas inordnas inom en samhällsvetenskaplig tradition.

Jag väljer att beskriva klassrumsstudier belysta i två huvudinriktningar: *beteendevetenskaplig* tradition och *samhällsvetenskaplig* tradition. Naturligtvis finns inslag i olika forskningsansatser som kan inordnas under flera forskningsperspektiv. Jag diskuterar här endast ett urval arbeten som är typiska exempel och anvisar huvuddrag och utvecklingslinjer inom respektive forskningstradition.

2.2 Beteendevetenskapliga traditioner inom klassrumsforskning

Inom den beteendevetenskapliga traditionen har ett stort antal analysystem för observationer av undervisningsprocesser utvecklats. En mängd handböcker och forskningsöversikter har sammanställts, särskilt inom den amerikanska pedagogiska forskningen. De analysystem som utvecklades sedan början på 1900-talet tjänade mest pragmatiska syften i samband med att skolinspektörer och rektorer behövde följa undervisningen på ett systematiskt sätt för att studera olika lärares effektivitet.⁴⁰

Klassrumsforskningen dominerades fram till 1960 av psykologisk teoribildning och statistisk metodutveckling. De flesta observationsstudier utfördes med metoder då observatören registrerade undervisningen på plats i klassrummet med hjälp av någon form av protokoll, checklistor eller med arbetssätt som analyserar lektioner i efterhand, särskilt sedan inspelningsapparatur som band- och videoupptagning kommit i bruk från mitten av 1950-talet. Dessa tekniker har av naturliga skäl varit betydelsefulla för studier inom musikundervisningen. I detta avsnitt beskriver jag huvuddragen i den pedagogiska och musikpedagogiska klassrumsforskning som utgår från socialpsykologisk och behavioristisk tradition.

2.2.1 Socialpsykologiska och behavioristiska klassrumsstudier

Under 1960-talet accelererade utvecklingen av analysystem, främst klassrumsobservationer med fokusering på lärares och elevers beteende i syfte att påvisa samband mellan beteendet och de undervisningsresultat som nås. Dessa sambandsstudier hade en deskriptiv och experimentell karaktär samt var inriktade på att teknologiskt förorda vissa beteendemönster och praktiska undervisningsmetoder med tillämpning inom lärarutbildningen.⁴¹ Under denna period fick den empiriskt inriktade klassrumsforskningen en tydligare struktur och förgrenades i några utvecklingslinjer som med något undantag hade en förankring i beteendevetenskaplig tradition. Från början fokuserade studierna mest lärarens roll men så småningom involverades även eleverna för att återge hela bilden av klassrumsinteraktionen. De mer praktiskt pedagogiska motiven övergick också till försök att överbygga klyftan mellan psykologiska teorier och pedagogiska processer.⁴² De analysinstrument för klassrumsstudier som utvecklats är mycket omfattande och inriktade på att systematiskt återge interaktionsmönster i pedagogiska processer mellan lärare och elever.

⁴⁰ Horn, 1914; Puckett, 1928; Gage, 1963; Medley & Mitzel, 1963; Amidon & Hough, 1967.

⁴¹ Jfr Allen & Ryan, 1969; Flanders, 1965, 1966, 1967; 1970; Brophy, & Good, 1969; Smith, 1963, 1971.

⁴² Smith, 1971; Gustafsson & Lundgren, 1981, s. 72.

Den musikpedagogiska forskningen med inriktning på klassrumsstudier har framförallt sina rötter i den s.k. Chicago-skolan.⁴³ Inom denna forskningstradition, som blivit starkt tongivande för den empiriska klassrumsforskningen, utvecklades och förfinades såväl instrumenten för observation som definitioner av beteenden i samband med undervisningen, främst med fokusering på lärarens beteende.⁴⁴ Experimentella studier genomfördes på undervisningsprocesser utifrån socialpsykologiska och gruppdynamiska teorier.⁴⁵ I tidiga klassrumsstudier konstruerade Withall analysinstrument som klassificerade lärarbeteendet i sju kategorier, varav en utgjordes av neutralt beteende, tre kategorier innefattade elevcentrerat beteende och tre rörde lärarcentrerat beteende.⁴⁶ Dessa studier var inriktade på att fånga in det ”klimat” som råder i klassrummet och som ansågs främja respektive förhindra effektiv inläring.

Flanders och hans medarbetare⁴⁷ utvidgade Withalls kategorisystem med två kategorier för elevbeteende samt en kategori för de perioder i undervisningen där det råder tystnad eller förvirring. Dessa överordnade kategorier indelas i tio underkategorier som skall täcka in interaktionsmönstret mellan lärare och elever som helhet. Verbalt lärarbeteende med indirekt påverkan indelas i fyra observationskategorier: (1) goda känslor, (2) beröm eller uppmuntran, (3) goda idéer och tankegångar och (4) frågor. Direkt påverkan indelas i tre kategorier: 5) föreläsning, (6) instruktioner och (7) förmaning och kritisk värdering eller hävdande av lärarauktoritet. Vidare delas elevbeteendet in i två kategorier: (8) eleverna besvarar lärarens frågor och (9) eleven inleder tal. Flanders analysystem behandlar endast det verbala beteendet hos lärare och elever med utgångspunkt i begreppen *indirekt* och *direkt* undervisning. En grundtanke med Flanders analysystem var också att skapa möjligheter för att analysera karaktärsdragen av *initiative* respektive *response* i interaktionen mellan två eller flera personer.⁴⁸

”To initiate, in this context, means to make the first move, to lead, to begin, to introduce an idea or concept for the first time, to express one’s own will. To response means to take action after an initiation, to counter, to amplify or react to ideas which have already been expressed, to conform or even to comply to the will expressed by others. We expect the teacher, in most situations to show more initiative than the pupils.”

De tio klassificeringarna i Flanders analysystem skall bland annat tillförsäkra en rimlig balans mellan initiativ och respons i lärarens och elevernas verbala interak-

⁴³ Undervisningsforskningen som emanerade från University of Chicago under 1930- och 40-talet var bl.a. influerad av kritisk forskning kring demokratibegreppet, via invandrande forskare verkamma inom den s.k. Frankfurtskolan.

⁴⁴ Anderson 1939, 1967; Anderson & Brewer, 1946; Withall, 1949; Withall & Lewis, 1963.

⁴⁵ Lewin et. al., 1939; Lippitt, 1940.

⁴⁶ Withall, 1949.

⁴⁷ Flanders, 1970.

⁴⁸ A. a., s. 35.

tion. Analyssystemets konstruktion och förhållningssättet till de ingående kategorierna avspeglar också den rådande synen på undervisning och lärares och elevers roller i den pedagogiska situationen. Det i förväg uppgjorda kategorischemat riskerar att befästa inrotade föreställningar om hur undervisningen borde vara istället för att analysera hur undervisningsförloppet faktiskt går till. Flanders system kräver en närvarande observatör och observationerna genomförs med s.k. tids-sampling, dvs. registreringen av lärar- och elevbeteendet sker var tredje sekund. Resultatet av observationerna frekvensberäknas, vilket ger underlag för olika typer av kvantitativa sammanställningar. Istället för att registrera enskilda beteenden tillämpas ett sinnrikt system av parvisa sifferkombinationer vilka bildar kedjor av händelser. Dessa siffernotationer förs in i en matris som, beroende på informationens utplacering i matrisen, åskådliggör vilka accenter som finns i undervisningen. En viss ansamling av noteringar i matrisen tolkas som konsekvenser av de varierande pedagogiska strategier som läraren antas ha valt: indirekt eller direkt påverkan, betoning på förmaningar, bedömning, kritiska kommentarer etc. Dessa varierande betoningar i undervisningsstrukturen är föremål för beräkningar i delprocentsatser.

Visualiseringen genom förtätningar och anhopningar av noteringar i Flanders matris utgör det egentliga underlaget för tolkningar och analyser. Genom användningen av analysmatrisen som ett slags flödesschema, kan kortare skeden i undervisningsförloppet registreras där övergångar från en kategori till en annan, speciella inlärningspassager eller kritiska moment i undervisningen, fokuseras. Flanders arbete är ett försök att ta hänsyn till undervisningsprocessers dynamik och rörlighet i tiden. Urbach⁴⁹ utvidgade systemet genom användning av en tidsbaserad grafisk notation, s.k. "interaction sequence graph". I korthet går principen ut på att placera in de registrerade kategorierna i en "time line display" där en vertikal axel representerar olika kategorier och en horisontal axel utgör tidsförloppet.

Registreringen av processdata i denna form av ideogram har i Flanders studie utvecklats för att lösa vissa problem i samband med kodning och närstudier av enskilda episoder i undervisningsförloppet. I samband med dessa har tekniker och metoder för praktisk tillämpning utvecklats, s.k. microteaching, vilket går ut på att spela in korta sekvenser av undervisningssituationer på videoband som sedan analyseras inom ramen för lärarutbildning.⁵⁰ Det är denna del av Flanders modell som enligt mitt förmenande är den mest intressanta utvecklingslinjen. Denna notationsprincip av olika undervisningssekvenser och händelseförlopp i den pedagogiska processen är en tilltalande grafisk beskrivningsmodell värd att vidareutveckla i någon form.

Det centrala i Flanders studier är dock fokuseringen på indirekta och direkta läraryttranden, vilket klassificerar i vilken utsträckning läraren beviljar eleven frihet. Läraren gör med andra ord ett antal strategiska val där det direkta beteendet reducerar elevens frihet medan det indirekta ger eleverna ökad frihet att svara eller agera på egen hand. Utformningen av analyssystemet sammanhänger med studiens

⁴⁹ Urbach, 1966; Flanders, 1970, s. 160-161.

⁵⁰ Allen, 1966; Amidon & Hough, 1967; Flanders, 1970; Brusling, 1974; Skog-Östlin, 1975.

teoretiska fundament grundat i en socialpsykologisk ansats, där syftet är att beskriva och analysera betydelsen av den emotionella atmosfären för undervisningens resultat. Det underliggande antagandet är betydelsen av klassrumsklimatet och lärarens förmåga att skapa ett bra inlärningsklimat, varefter studierna går ut på att söka det bästa beteendet hos läraren som främjar detsamma. Den teoretiska basen är underförstådd och forskningen går ut på att söka signifikanta beteenden i interaktionsstrukturen som har betydelse för forandet av en god inlärningsmiljö.

De studier som fokuserar lärarbeteende och lärarens effektivitet har kritiserats bland annat för att tvivelaktiga samband dras mellan lärarens beteende och elevernas inläring. Kritik har anförts mot Flanders värdeskala och dess påstående att det indirekta lärarbeteendet skulle vara förknippat med god undervisning medan ett direkt beteende skulle vara dålig undervisning.⁵¹ Man har inom traditionen utvecklat dynamiska modeller som kan illustrera undervisningsprocesser och strukturer. Forskningens slutstation innebär dock en statistisk sammanställning och tolkning av en relativt statisk bild av undervisningen som bygger på korrelationsanalyser med lärarbeteende som grund. Invändningar har riktats mot godtyckligt fastställda tidsenheter vid observationer av klassrumsskeenden då dessa inte avspeglar den naturligt fortgående undervisningsprocessen såsom den utvecklar sig i tiden.⁵² Utnyttjandet av tidssampling i samband med systematiska observationer kan därmed leda till förbiseende av hur undervisningen faktiskt gestaltar sig. Ett annat problem med interaktionsanalyser av detta slag är att elevgruppen ses som en enda homogen enhet, vilket kan förhindra mer djupgående analyser kring kommunikationsmönster och mellanmänskligt spel i undervisningen.⁵³ Bristen på kontextuella data gör att sådana slutsatser dras på alltför vaga grunder.⁵⁴

Kritik har även riktats mot bruket av i förväg bestämda beteendekategorier, då beskrivning av pedagogiska processer med utgångspunkt i dessa kan förhindra möjligheten att uppfatta och återge undervisningens hela komplexitet. Ett problem med Flanders modell är att den endast behandlar det verbala interaktionsmönstret med hänsyn tagen till undervisnings- och inläringssituationen och inte det ämnesdidaktiska innehållet. Modellen behandlar interaktionen mellan individer men inte innehållet i undervisningen. Observationsinstrumentet är inte avsett för analyser av komplexiteten i undervisningsprocessen och väsentliga innehållsliga faktorer som är invända i det pedagogiska händelseförloppet faller utanför bilden.⁵⁵ För att analysystemet skall bli meningsfullt att använda vid ämnesdidaktiska studier måste observationssystemet modifieras och riktas mot ämnesdidaktiska aspekter.

För att övervinna några av begränsningarna i Flanders analysystem utvecklade Amidon och Hunter ett observationssystem (VICS) som diskriminerar andra typer

⁵¹ Perkins, 1965; Eaton, 1966; Stukát, 1970.

⁵² Bellack, 1968, s. 10.

⁵³ Lundgren, 1972, s. 67.

⁵⁴ Delamont & Hamilton, 1984.

⁵⁵ Jfr Abel-Struth, 1984, s. 230; Abel-Struth, 1985, s. 559.

av lärare- och elevbeteenden.⁵⁶ Främst inriktas analysystemet på kommunikationens innehållsliga aspekter i klassrummet. VICS utnyttjar i princip samma typ av matris som Flanders system för att återge en objektiv bild av det verbala beteendemönstret i klassrummet. Matrisen återger mängden, ordningsföljden, sekvenseringen och mönstret av verbalt beteende i undervisningsprocessen. Genom sitt släktskap med Flanders system går det att reducera VICS kategorier till Flanders i jämförande syfte. Lundgren har i sina studier av kommunikationsmönstret i klassrummet tillämpat VICS-systemet i kombination med Bellacks och Bales analysystem i syfte att klassificera sekvenser av innehåll, intentioner och teman i lärares undervisningsstrategier.⁵⁷

Teorier enligt klimatmodellen har haft en omfattande spridning inom den musikpedagogiska klassrumsforskningen i USA. Froehlich-Rainbow⁵⁸ behandlar observationsstudier inom musikpedagogiken som inriktas på atmosfären och känslöklimatet i klassrummet. Några av dessa studier bygger på observationssystem för interaktionsstudier och analyser av de verbala och icke-verbala aktiviteterna i musikundervisningen. Andra studier inriktas på de musikaliska aktiviteterna och det musikaliska innehållet i musikundervisningen. Den tredje inriktningen är en blandning av dessa två ansatser och fokuserar musiklärarens roll som dirigent och körledare. Dessa forskningsansatser bygger i stort sett vidare på observationsstudier med beteendevetenskapliga förtecken mer eller mindre baserade på Withalls och Flanders klimatmodell.⁵⁹ Andra riktningar inom litteraturen baseras på musikpsykologiskt inspirerade mätningar av musikalitet, urskiljande av tonhöjd, rytm och klangfärger etc.⁶⁰ Andra åter grundar sig i estetiska eller filosofiska utgångspunkter för musikaliska studier.⁶¹ Dessa senare ansatser är inte specifikt inriktade på undervisningen i klassrummet, men har dock färgat olika observationssystem och innehållsliga kriterier i analysinstrument för musikundervisning.

I tidiga undersökningar inom musikpedagogiken har Filson⁶² och Verrastro⁶³ tillämpat Flanders analysystem på studier av lärarbeteende. Dessa interaktionsstudier, som genomfördes inom lärarutbildningen, var experimentellt upplagda och inriktade på att bedöma effektiviteten av olika lärarstilar i musikundervisning. Bedömningar gjordes dels utifrån lärarens användning av undervisningsstoff (Filson), dels lärarens språkbruk (Verrastro). Studierna ledde fram till förslag på hur undervisningsspråket kunde modifieras i syfte att förbättra lärarbeteende och behandlingen av undervisningsstoff. Diskussioner fördes vidare om lärarrollens betydelse,

⁵⁶ VICS (Verbal Interaction Category System); se Amidon & Hunter, 1967.

⁵⁷ Lundgren, 1972, s. 243.

⁵⁸ Froehlich-Rainbow, 1984.

⁵⁹ Froehlich, 1979, 1981; Froehlich-Rainbow, 1984, 1993.

⁶⁰ Madsen, Greer & Madsen, Jr., 1975; Madsen, C. K. & Lee, T., 1978; Madsen & Madsen, Jr., 1981; Madsen & Yarbrough, 1980; McPherson, 1982, 1993; Hargreaves, D. J., 1986; Swanwick, 1988, 1993; Colwell, 1990, 1992; Walker, 1992.

⁶¹ Langer, 1953; Goodman, 1976, 1978; Meyer, 1956, 1989; Elliott, 1991, 1994.

⁶² Filson, 1957.

⁶³ Verrastro, 1970.

lämpligheten av direkt eller indirekt undervisning samt den ideologiska grunden för undervisning i musik. Kirkwood⁶⁴ beskrev interaktionsmönster mellan lärare och elever i musikundervisningen med utgångspunkt i Flanders modell som kombinerades med typiska ämnesdidaktiska klassificeringar. Analyssystemet försökte fånga in lärarens språkliga klarhet, entusiasm, målinriktning och användning av tiden i musikundervisningen. Analyssystemet innehöll kategorier för musikaliskt utövande aktiviteter (musiklyssning, sång, spel på instrument, skapande, rörelse, notläsning eller gehoörsövning, andra aktiviteter som till exempel prov, dokumentation, att måla till musik etc.), lärartal (information, demonstration, ledning, frågor, tillvaratagande av elevers idéer, beröm, kritik), elevers tal (svar, frågor, redovisning), tystnad/förvirring.

Som exempel kan även nämnas Snapp⁶⁵, som genomförde musikpedagogiska studier med utgångspunkt i Flanders "klimatmodell". Studierna inriktar sig både på lärar- och elevbeteende i musikundervisningen, även om läraren är den som förväntas leda undervisningen eller sätta igång olika aktiviteter i klassen. I analyskategorierna tillfogas olika aspekter som anses vara betydelsefulla för att beskriva undervisningsprocesser i musik. Analyssystemet försöker fånga in olika undervisningsformer, hur olika aktiviteter initieras, vem som initierar dessa, om läraren tar upp elevernas idéer eller förslag etc. Vidare undersöks om läraren accepterar eller använder idéer som initieras av eleverna, bygger ut eller utvecklar de tankar och föreställningar eller underliggande musikaliska idéer som uttrycks genom elevernas musikaktiviteter. De musikaktiviteter som sker under lektionen klassificeras med utgångspunkt i om de sker individuellt eller i grupp, om de utgörs av någon fysisk rörelse, sker i anslutning till något spel på instrument, klappande, sjungande, fotstamp o.dyl. eller om läraren dirigerar eller leder gruppen. I samband med analyserna skall man också försöka bedöma om elevernas olika känslor och upplevelser inför undervisningen är positiva eller negativa. Spåren från Flanders modell är synliga i Snapps analysystem, bland annat genom användningen av begreppen indirekt och direkt undervisning.

Liknande undersökningar med inriktning på innehållsliga moment som sång, verklyssning och musikaliska analyser, notläsning och instrumentalspel i samband med musikundervisning genomfördes av Nolin.⁶⁶ Kategorisystemet omfattade fem klassificeringar; indirekt lärartal (accepterande av elevers känslor, beröm eller belöning, användande av elevers idéer, frågor, svar), direkt lärartal (undervisning, korrigerande, förfrågan eller uppmaning, kritik – avvisande), elevers tal (besvarande av frågor, frivilligt svar, frågor), icke-verbala beteenden (direkt aktivitet, kontemplation, demonstration av lärare), icke-funktionellt beteende (oväsen eller förvirring). Observationerna kombineras med utvärderingsprogram innehållande aspekter som; organisation och planering (lärarens planering av undervisningen, lärarens förmåga att utveckla elevens kunskaper och färdigheter), personlighetsdrag hos

⁶⁴ Kirkwood, 1974.

⁶⁵ Snapp, 1967.

⁶⁶ Nolin, 1969.

läraren (läraren uppvisar entusiasm, införlivar nya idéer och metoder, intresserar sig för fortbildningskurser och personlig utveckling, läraren uppvisar musikalitet), musikprogram i skolan (läraren har utvecklat skolans musikverksamhet, läraren integrerar musikämnet i andra ämnen), lärarens intresse för eleven (läraren intresserar sig för elevens musikaliska utveckling, låter eleven möta samtida musik, visar intresse för populärmusik, utvecklar elevens allmänmusikaliska sidor och inte bara teknisk spelfärdighet), inställningen hos eleverna (entusiasm hos eleverna för musik överlag, elevernas förhållningssätt).⁶⁷

Vidare undersökte Whitehill⁶⁸ lärarstil genom rangordningar av olika utsagor som rörde prioritet för musikalisk faktakunskap före ett praktiskt musikutövande, betoning på musikens pedagogiska funktion, prioritet för kunskap och fakta om musik framför entusiasm, betoning på breddning av musikaktiviteterna, granskning och värdering av elever inte bara avseende bestämda prestationer vid praktiskt musicerande som grund utan också på basis av musikalisk kännedom. Whitehill fann Flanders modell otillräcklig för att analysera aspekter som musikteori, instrumentalspel, rytmövningar etc. Nolin och Whitehills undersökningar behandlar lärarstil, kvalitet och effektivitet i musikundervisningen genom att observera lärarbeteende. McAdams⁶⁹ använde Flanders modell för att studera det socio-emotionella klimatet med stöd av indirekt och direkt lärarstil vid musikundervisning inom högskolan, där ett antal musikprofessorer ingick i undersökningen.

Med hjälp av ett modifierat analysinstrument enligt Flanders, studerade Pagano variabler som rörde effektiviteten och personligheten hos musklärare.⁷⁰ Analys-systemet utvidgades med underkategorier för musikaktiviteter och musikaliska beteendemönster. Pagano, Snapp, Nolin, Whitehill och McAdams nådde ungefär liknande resultat, nämligen att en flexibilitet mellan en indirekt och direkt lärarstil är nödvändig för en effektiv musikundervisning.⁷¹ Musklärarens roll som dirigent eller körledare förefaller dock vara mer naturligt förknippad med en lärarcentrerad direkt lärarstil.⁷² I samband med repetitionsarbete med mindre instrumentensemble utvecklade Reynolds ett analysystem med syfte att studera typiska lärar- och elevbeteenden.⁷³ Studierna fokuserade elevsvar, läraryttranden och musikaliska instruktioner och direktiv från läraren. På ett liknande sätt undersökte Papke⁷⁴ repetitionsarbetet med instrumentalgrupper, band och orkestrar medan Erbes⁷⁵ studerade interaktionen mellan lärare och elever med inriktning på större skolorkestrar.

⁶⁷ A. a., s. 57-58.

⁶⁸ Whitehill, 1970.

⁶⁹ McAdams, 1970.

⁷⁰ Pagano, 1972.

⁷¹ Frohlich-Rainbow, 1984, s. 48.

⁷² Snapp, 1967.

⁷³ Reynolds, 1975.

⁷⁴ Papke, 1972.

⁷⁵ Erbes, 1972.

VICS-systemet har prövats inom musikpedagogiken av Hedrick genom experimentella undersökningar på musiklärarstudenter.⁷⁶ Hedrick ställde frågan om det var lämpligt att använda vissa förutbestämda koncept för musikundervisningen eller om undervisningen skulle vara modellfri. I samband med studierna utvecklades självutvärderande metoder baserade på tonband, videoband och prov på utförda lektionsavsnitt med upptagningar från studenternas ledning av instrumentensemble. Genom protokoll från verksamheten utarbetades kategorier för innehållsanalyser. Kategorisystemet anpassades till VICS kategorier. Dessa kategorier vidareutvecklades till ett system för språkanalyser i samband med lärares självbedömning av musikundervisningen. Analyssystemet bestod av 23 kategorier som omfattades av lärarens tal i form av presentation av innehåll, verbala anvisningar, hur kritik ges, hur läraren ställer frågor, om dessa är avgränsade (konvergenta) eller öppna (divergenta). Undervisningen bedömdes även utifrån elevernas verbala responser, om svaret var det förväntade eller icke förväntade, om de talade till läraren eller kamraterna. I analyserna ingick också om de musikaliska aktiviteterna utövades i hela gruppen, i mindre grupp eller individuellt samt en bedömning av om det rådde en "konstruktiv tystnad" eller förvirring i klassen.⁷⁷ Med utgångspunkt i Hedricks analysystem genomförde Hicks interaktionsstudier på orkesterdirigering.⁷⁸ I studierna bedömdes den indirekta och direkta undervisningsstilen samt språkbruket och den "fingertoppskänslighet" som är förknippad med musikalisk kommunikation i undervisning och dirigering.

Inriktningen av analysystemen i den amerikanska musikpedagogiska forskningen sammanhänger med i vilken form undervisning i musik bedrivs. Ofta är den baserad på ensemble- och orkesterverksamhet, ledning av körer etc.⁷⁹ Daellenbach⁸⁰ undersökte skolorkesterverksamhet genom att studera detaljer i interaktionsprocessen med utgångspunkt i musikutövandet och med hjälp av videoupptagningar. Thurman⁸¹ intresserade sig för dirigeringsaspekter i samband med körledning med utgångspunkt i ett antal variabler; den verbala kommunikationen, yttranden kring körarbetets typiska repetitionsaspekter (intonation, rytm, text och uttal, frasering och dynamik, klangfärg, stil och tonproduktion), demonstration, kontroll över repetitionsavsnitt, arbete med enskilda stämmor, musikaliska fraser etc. Med liknande inriktning utvecklade Lewis⁸² observationssystem för körledningens metodik och Roshong⁸³ den icke-verbala kommunikationen, dvs. ansiktsuttryck, kroppsspråk och ögonkontakt i samspel med den verbala kommunikationen hos instrumentallärare. I analyserna ingick den verbala kommunikationen som förekom även under musik-

⁷⁶ Merrell, 1973; Hedrick, 1976.

⁷⁷ Hedrick, 1976, s. 88-89.

⁷⁸ Hicks, 1976.

⁷⁹ Froehlich-Rainbow, 1984, s. 97.

⁸⁰ Daellenbach, 1970.

⁸¹ Thurman, 1978.

⁸² Lewis, 1978.

⁸³ Roshong, 1978.

utövningen. Ervin⁸⁴ undersökte effektiviteten hos ensemblelärare genom observationer av förmågan att leda och dirigera med icke-verbala och verbala medel; uttrycksfull ledning, ögonkontakt, intonation, tempo, dynamik, artikulation, frasering, musikalisk gestaltning, förmåga att följa och kommentera musikens förlopp.

I mer experimentellt inriktade studier undersökte Yarbrough⁸⁵ kör- och ensemble-repetitioner, organiserade i olika försöksgrupper med utgångspunkt i hur tiden användes, det verbala och icke-verbala beteendet hos dirigenten (kroppsspråk, gestik, ögonkontakt, ansiktsuttryck). Utgångspunkten var bland annat att studera effekten av berömmande eller kritiserande förhållningssätt och personlighetsläggnings hos dirigenten. Experimentella studier av repetitionsarbete, kompositionsprocesser, musiklyssning och verkanalys genomfördes av Greer.⁸⁶ Undersökningarna utgick från en behavioristisk tradition och syftet var att komma åt möjligheter att förändra beteendemönster, som estetisk sensibilitet, förhållningssätt eller inställningen till musik, genom positiv och negativ förstärkning i interaktionen mellan lärare och elever i musikundervisningen.

Studier som utgår från denna ansats har en tydligare hypotesprövande karaktär och genomförs med försöks- och kontrollgrupper samt konkreta och mätbara lärar- och elevbeteenden.⁸⁷ De observationsscheman som utvecklats inrymmer variabler för aktiviteter som är "on-task" eller "off-task" och baseras på diversifierade aktivitetsbeskrivningar av sång, musiklyssning, spel på instrument, rörelse till musik, rytmer gjorda med rösten, klappande, fotstamp, olika typer av musicerandeformer, komposition, ljudskapande. Databearbetningen i undersökningarna sker genom statistiska sammanställningar och korrelationsanalyser, där positiva och negativa lärar- och elevbeteenden identifieras och förknippas med olika undervisningsformer och förekommande musikaliska aktiviteter.

I syfte att undersöka effekten av olika metoder i klassundervisning i musik gjorde Moore⁸⁸ systematiska observationer av musiklärarstuderande med avseende på undervisningsledning och didaktisk-metodisk undervisningsförmåga. Dessa aspekter betraktades utifrån tre kategorier; lärarinteraktionen, elevprestationer vid praktiskt musikutövande och kreativitet. Likartade studier genomförde Wagner och Strul⁸⁹ vid undervisning i musikklasser, med inriktning på elevernas inställning till musik och frågor kring musiken på fritiden, vad de lär sig i skolans musikundervisning, utrymmet för sång, musicerande och musiklyssnande samt den omedelbara upplevelsen av musikundervisningen.

Komparativa studier genomfördes i England och USA med jämförelser av den elementära musikundervisningens uppläggning beträffande omfattningen och karak-

⁸⁴ Ervin, 1975.

⁸⁵ Yarbrough et. al., 1979.

⁸⁶ Greer, 1975.

⁸⁷ Madsen, Greer & Madsen Jr., 1975; Madsen & Madsen Jr., 1975, 1981; Madsen & Yarbrough, 1975, 1980; Henderson, 1972; Kuhn, 1972; Colwell, 1970.

⁸⁸ Moore, 1976.

⁸⁹ Wagner & Strul, 1979.

tären av undervisningen, längden av olika aktiviteter mätt i sekunder, varaktigheten i instämmande och avvisande yttranden av läraren samt bakgrundsinformation om klassammansättning, klasstorlek och andra mer tekniska data kring undervisningen.⁹⁰ Beskrivningen av musikundervisningen utgick från hur instruktioner, förberedelser, språkbruk, diskussioner, sång, musiklyssnande, rytmiska aspekter, kroppsrörelse och instrumentalspel utfördes. Dessa aktiviteter var operationaliserade i omfattande analys-scheman och bearbetningen av insamlade data undergick statistiska korrelationsanalyser.

Med utgångspunkt i ovan beskrivna traditioner utvecklades utvärderingsforskning⁹¹ och en veritabel "testindustri" i USA, som även berörde skolans musikundervisning.⁹² Det går här inte att undvika att nämna The National Assessment of Educational Progress (NAEP)⁹³, eftersom denna utvärdering delvis motsvarar det material som är aktuellt för mina musikpedagogiska studier, om än i en helt annan omfattning och av annan karaktär.⁹⁴ Utvärderingen genomfördes i nationell skala inom det amerikanska skolväsendet, där musik ingick bland tio av skolans ämnen. Musikutvärderingen genomfördes vid två tillfällen; den första 1971/72 och den andra 1978/79 och inriktades vid båda tillfällena på elever inom åldersgrupperna nio, tretton och sjutton år. Data utgjordes av enkäter, intervjuer och praktiska musikprov genomförda individuellt eller i mindre grupper inför en bedömningsgrupp. Vissa övningar spelades in med ljud- och videoband för senare bedömningar. Data bearbetades statistiskt och sammanställdes i kvantitativa resultatredovisningar. Den första omgången av utvärderingen undersökte följande aspekter på elevernas musikaliska kunskaper: sång och spel, notläsning, musiklyssning, musikteori och musikhistoria samt attityder till musik. I andra omgången reducerades undersökningen till tre områden: värdeomdömen om musik, musikteori samt musikhistoria och musikkultur.

Huvudresultaten i de båda utvärderingsomgångarna pekar på att eleverna i de tre undersökta åldersgrupperna uppskattar musik men har relativt liten förståelse för noter, musikaliska termer och begrepp samt ytliga kunskaper i musikhistoria. Resultaten av utvärderingen, som riktades bland annat till lärare och skoladministratörer, framställdes som viktig information för förståelsen av musikundervisningens effektivitet. Musikutvärderingen inriktades dock enbart på att mäta elevresultat, ej hur undervisningen går till eller under vilka förutsättningar den bedrivs.

⁹⁰ Moore, 1981.

⁹¹ Franke-Wikberg & Lundgren, 1981 a, 1981 b.

⁹² Whybrew, 1962; Lehman, 1968; Colwell, 1970.

⁹³ National Assessment of Educational Progress (NAEP, 1974, 1981); se även Mark, 1986, s. 335-354; Abeles & Hoffer & Klotman, 1984, s. 253-262. NAEP var delvis förebild för Skolöverstyrelsens utformning av den svenska nationella utvärderingen av grundskolan som genomfördes i två omgångar; 1989 för årskurs 2 och 5 samt 1992 för årskurs 9. Musikkdelen i den svenska nationella utvärderingen byggde dock på ett läroplansteoretiskt tänkande och andra insamlings- och bearbetningsmetoder än de i NAEP (Sandberg & Ljung, 1990; Sandberg, 1993; Sandberg, 1994).

⁹⁴ NAEP berörde cirka 65 000 amerikanska skolelever inom musikundervisningen medan musikkdelen i den svenska nationella utvärderingen omfattade sammanlagt cirka 8 000 elever och cirka 400 klass- och musiklärare.

Uppgifter samlades heller inte in om hur lärare uppfattar musikundervisning, hur målen tolkas och hur uppläggnings- och undervisningsmetoder kan variera eller hur lärare upplever sin arbetssituation. Man kan med dessa utgångspunkter ifrågasätta förklaringsvärdet av utvärderingen. Trots det omfattande materialet, stannar analyserna vid ytliga beskrivningar av isolerade mätresultat som varken ger information om vad musikaliska kunskaper är, hur det musikaliska lärandet går till eller under vilka villkor det sker.

Som en reaktion mot behavioristiskt och socialpsykologiskt tänkande samt musikpsykologiskt baserade mätningar inom den testinriktade amerikanska utvärderingen, utvecklade Gardner⁹⁵ teorier och metoder för studier av inlärnings- och utvecklingsprocesser i samband med estetisk verksamhet. Gardners forskning står i opposition mot den traditionella psykologiska forskningens ensidiga inriktning mot intelligens tester inom de logiskt-matematiska och lingvistiska områdena. Samtidigt som Gardners forskning bryter mot den traditionella amerikanska psykologiska forskningen, bland annat med inriktning på musikområdet, verkar studierna återvända till de grundläggande frågorna om arv och miljö och den genetiska variationens påverkan på inläring och utveckling inom specifika ämnesområden. Gardners teorier om flera intelligenser (multiple intelligences) utvidgar Piagets strukturalistiska och kunskapteoretiska arbeten⁹⁶ och tar stöd i Chomskys språkteorier⁹⁷, Lévi-Strauss antropologiska studier⁹⁸ samt Goodmans filosofiska tankar⁹⁹ kring symboler med inriktning på det konstnärliga och estetiska området.

Gardners tankar är utgångspunkt för pragmatiskt inriktade musikpedagogiska projekt, där de centrala begreppen *produktion*, *perception* och *reflektion* bildar basen för studier av bland annat undervisningsprocesser i musik.¹⁰⁰ Utmärkande för denna typ av klassrumsforskning är den starka kopplingen mellan teori och empiri, där forskare, verksamma lärare och testkonstruktörer arbetar hand i hand. De analysinstrument som tillämpas har en domänspecifik karaktär och "observationerna" görs av deltagarna själva genom s.k. *portfolios*, dvs. insamling och bedömning av elevernas egna musikaliska produktion genom självreflektion.¹⁰¹ Trots att intresset kretsar kring undervisningen och produktionen av kunskap, förefaller data om undervisningsprocessen baseras på sekundärmaterial. Betingelserna för undervisningen och inläringen problematiseras inte heller. De studier som görs av undervisningsprocesser utgår från ett individualpsykologiskt perspektiv. De musikpedagogiska projekten genomförs med en kombination av kognitionsforskning och experimentell praktisk verksamhet. Enligt denna riktning definieras intelligens som ett

⁹⁵ Gardner, 1982, 1983, 1985, 1990.

⁹⁶ Piaget, 1926, 1973. Piagets tidiga forskning inrymde mer av fenomenologiska inslag och upplevelsespekter av humanistiskt art. Det är dock den logiskt-matematiska modellen som blivit mer känd och tillämpad inom psykologin och pedagogiken.

⁹⁷ Chomsky, 1980.

⁹⁸ Lévi-Strauss, 1958.

⁹⁹ Goodman, 1976.

¹⁰⁰ Gardner, 1990; Davidson & Scripp, 1990.

¹⁰¹ Wolf & Pistone, 1991; Gardner, 1990; Davidson & Scripp, 1990; Scripp, 1990.

samspel mellan å ena sidan individers anlag och förutsättningar och å den andra sidan utvecklingsmöjligheter och begränsningar i den omgivande kulturen.¹⁰² Projektverksamheten kan enligt Gardner och hans medarbetare ses som exempel på den senare utvecklingen inom den utvecklingspsykologiska traditionen med estetisk inriktning under 1980- och 90-talet.

Den psykologiska forskningen är sedan några årtionden inne i en självprövande period, vilket innebär en perspektivförskjutning från den traditionella tyngdpunkten i studier av individens egenskaper till ett interaktionistiskt och mer samhällsteoretiskt influerat perspektiv.¹⁰³ Denna forskningsgren har vuxit fram dels ur kritik och behov av förnyelse inom psykologin, dels ur ett behov av att lösa vissa samhälleliga och skolpolitiska problem i det amerikanska samhället. Den starka teknifieringen och utbildningens funktion av att leverera arbetskraft i samhälle och näringsliv i en hårdnande konkurrens kan ha lett till en förtvining av de humanistiska värdena inom skola och utbildning under efterkrigstiden. Den under sjuttio- och åttiotalet begynnande minskningen på tillgång till energi och stagnerad ekonomisk tillväxt samt en ökad arbetslöshet och ökad fritid för människor, kan ha medfört ett ökat intresse för det kulturella arvet, konstnärliga estetiska värden och humanistiska bildningsideal. Innehållet i livet blir mer angeläget att återspegla i skola och utbildning, därav möjligen också ett spirande forskningsintresse för dessa dimensioner.

2.2.2 Kritik mot klassrumsstudier med beteendevetenskaplig grund

I min genomgång av klassrumsforskningen har jag som ett första steg granskat framväxten av analysystem för pedagogiska processanalyser inom den beteendevetenskapliga traditionen. Jag har försökt att återge de mest framträdande av dessa studier, vilka problem som belyses, i vilket sammanhang de genomförs samt hur de konkreta analysystemen har utformats. Forskningstraditionen innefattar en rad musikpedagogiska studier, främst med förankring i den s.k. Chicago-skolan och Flanders system. Man kan i det sammanhanget konstatera att den musikpedagogiska forskningen som utvecklats främst i USA sedan 1960-talet och fram till idag präglas av en behavioristisk och socialpsykologisk tradition. Man kan också notera att analysystemen för studier av musikundervisning påverkats starkt av utvecklingen inom allmänpedagogiken.

De analysystem avsedda för musikundervisning som granskats ovan omfattar inte sällan detaljrika och initierade program som utvecklats nära den praktiska verksamheten. Kategorier och klassificeringar i observationssystemen är utformade för att fånga in såväl de verbala aktiviteterna som de ofta subtila icke-verbala ansiktsnära dimensioner som kan förekomma i musikundervisningen. De erfarenheter som gjorts och de modeller som utvecklats i mångfalden av psykologiskt grundade

¹⁰² Gardner, 1983, 1995.

¹⁰³ Se t.ex. Alman & Rogoff, 1987; Magnusson & Allen, 1983; Buss, 1979.

undersökningar inom musikpedagogiken kan inte förbises som förutsättning vid konstruktionen av nya analysinstrument. Dock kan vissa kritiska synpunkter anläggas på de teoretiska grunderna och de analysmetoder som används inom denna forskningstradition.

Utvecklingen av observationssystem och analysmetoder inom 1970-talets amerikanska musikpedagogiska klassrumsforskning baseras ofta på blandformer av teoretiska och metodiska tänkesätt. Behavioristiskt präglade undersökningar försöker mäta och förändra partikulära beteenden hos lärare och elever isolerade från sitt sammanhang, medan interaktionsstudierna försöker beskriva beteendemönster i musikundervisningen mer som helhet. De båda ansatserna är dock relativt teorilösa i den meningen att de inte förmår relatera skeendet i musikundervisningen till dess betingelser, utan förlägger förklaringsnivån och möjliga beteendeförändringar på individplanet. Kännetecknande för dessa studier är att psykologiska och socialpsykologiska teorier implicit påverkar de problem som forskningen försöker angripa och ligger till grund för de analysinstrument som konstrueras. Den mätteknik och de databearbetningsmetoder som tillämpas baseras på kvantitativ bearbetning och korrelationsstudier och erbjuder endast "frusna" och statiska bilder av undervisningsprocesser. En annan kritisk synpunkt är att den musikpedagogiska forskningen inte har ett egenvärde, utan ses som en förgrening av allmänpedagogiken och representerar endast studier av ett ämne i mängden.

Jag har hittills försökt att mot bakgrund av den skola, det samhälle och den vetenskapssyn som för tillfället är rådande ge ett socio-historiskt perspektiv på utvecklingen av olika observationssystem. Låt mig kalla det för den musikpedagogiska forskningens yttre villkor och inre liv. Sedan mitten på 1900-talet kan man i västvärlden se ett samband mellan samhällsutvecklingen och ökade ekonomiska satsningar inom utbildningssektorn som har lett till en expansion av undervisningsforskning med observationsstudier som empirisk bas. Utbildningsforskningens normativa och tillämpade karaktär har påverkats av dess nära samspel med utvecklingen inom den totala utbildningen i samhället. De ekonomiska, sociala och kulturella samhällsförhållandena har påverkat den psykologiska forskningen till ett normativt synsätt på individen, vilket i sin tur resulterat i en speciell vetenskapssyn och forskningstradition.

Den psykologiska forskningen var under denna period relativt frikopplad från studier av individens utveckling i relation till den sociala och kulturella utvecklingen i samhället. Detta skapade i och för sig en egen autonomi inom forsknings-traditionen, men psykologisk och pedagogisk forskning blev ändå på olika sätt involverad i efterkrigstidens expansiva samhällsutveckling och omdaning inom utbildningsområdet. Samhällsforskningen sågs som en politisk möjlighet att stimulera samhällets ekonomiska och socialliberala expansion. Utbildningssystemets reformistiska funktion betonades starkt inom den amerikanska pedagogiska forskningen.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Alltsedan 1900-talets början har progressivistiska reformsträvanden genomtyrat den amerikanska utbildningsforskningen med stöd av bl.a. John Deweys arbeten (Cremin, 1961, 1964; Lee, 1961; Bowles & Gintis, 1976). Den svenska utbildningsforskningen influerades också starkt av de progres-

Framstegsinriktade politiska beslut inom utbildningssektorn kunde legitimeras genom resultat av vetenskaplig forskning. Framväxten av den moderna individualismen som normativ doktrin i Europa och USA, intimt förknippad med demokratiska, liberala och kapitalistiska samhällsideal, inverkade på den psykologiska forskningens inriktning och vetenskapsideal. De pragmatiska och nyttoinriktade motiven stod i förgrunden. Vetenskapliga kunskaper utvecklades på kunskapsreproduktions villkor.

Dessa förhållanden medförde att en väsentlig del av pedagogiken som vetenskap fick rollen av tillämpad forskning för psykologin under den s.k. utbildningsteknologiska perioden.¹⁰⁵ Inlärningsteorier och behavioristiska teorier kunde användas till att normativt och teknologiskt förorda praktiska pedagogiska undervisningsmetoder med starkt avgränsade effektivitetsmål. Intresset fokuserades på mätning av individegenskaper där beteenden och inlärningsfenomen blev insatta i enkla orsak-verkandedjor. Tillämpningen av psykologiska inlärningsteorier bygger på att det finns allmänna beteendemönster som, oavsett kommunikationens innehåll och elevernas upplevelser och uppfattningar om detta, är generellt verksamma i undervisningen. Forskningsproblemen har mer formulerats med utgångspunkt i praktiska undervisningsproblem, lärarutbildningens behov eller olika samhälleliga effektivitetskrav.¹⁰⁶ Den empiriska undervisningsforskningen blir i den situationen känslig för olika utomvetenskapliga påverkansfaktorer som kan verka hämmande för såväl den teoretiska kunskapsutvecklingen som den pedagogiska forskningens kritiska roll och autonoma ställning i samhället.

I framställningen har jag också antytt några kritiska synpunkter på analysinstrumentens utformning och funktion inom klassrumsforskningen. De tillämpade forskningsmetoderna och systematiseringen av data styrs alltid av underliggande antaganden om undersökningsvariablernas karaktär. Det finns alltid en uttalad eller dold teori som observationsstudierna grundar sig på. Man kan konstatera att de flesta studier inom den amerikanska musikpedagogiska forskningen är pragmatiskt inriktad på praktiska musikpedagogiska problem av undervisningsmetodisk karaktär, i nära förbindelse med lärarutbildningens och det praktiska verksamhetsfältets behov.¹⁰⁷ Denna starka förbindelse mellan utomvetenskapliga behov och inomvetenskaplig kunskapsutveckling är problematisk och har kritiserats av olika forskare.

sivistiska tankarna från USA (Hartman & Lundgren, 1980). Karakteristiskt för denna utveckling av pedagogisk forskning i Sverige har varit den direkta kopplingen till utredningsväsendet och den pedagogiska byråkratin (Anward & Lundgren, 1978).

¹⁰⁵ Under 1960- och 70-talet användes begreppet *utbildningsteknologi* som samlingsnamn för en rad skilda modeller för utbildnings- och undervisningsplanering dels för makroplanering av utbildningssystem, dels på mikroplanet för undervisningsplanering. Utbildningsteknologin hämtade teoretisk näring från behaviorismen och riktningar som företräddes av bl.a. B. F. Skinner. Inlärningen delades upp i olika mindre steg vilka förstärktes. En mängd programmerade material och läromedel utvecklades inom denna tradition.

¹⁰⁶ Jfr McClellan, J. E., 1971; Berliner, 1976; Bellack, 1978; Wittrock, 1986.

¹⁰⁷ Froehlich-Rainbow, 1984, 1993; Abel-Struth, 1984, 1985; Froehlich-Rainbow & Rainbow, 1987.

De invändningar som i första hand kan göras mot de psykologiskt präglade klassrumsstudierna är att de flesta har en eklektisk karaktär som blandar olika perspektiv, kategorisystem och analysmetoder. De mycket varierade klassificeringssystem som konstruerats är svåra att jämföra med varandra och har också lett till skilda och relativt triviala forskningsresultat.¹⁰⁸ De klassificeringssystem som utformats för undervisningsprocesser i musik är förvisso gjorda på ett förtjänstfullt sätt, men förefaller vara upprädningsmoment utan inbördes relationer och djupare aspekter på musikutövande och musikpedagogisk verksamhet. De musikaliska aspekterna i analysystemen saknar teoretisk bas, analyserna är för det mesta deskriptiva och genomförs relativt oproblematiserade. Den psykologiska teoribildningen reducerar de musikpedagogiska problemen till hypoteser om korrelationer mellan faktorer som lärarbeteende och elevprestationer.

Den psykologiska forskningstraditionen har inneburit relativt oreflekterade och teorilösa ställningstaganden till hur observationerna genomförs, och den begreppsapparat kring vilken analysystemen byggts upp har sällan satts i fråga.¹⁰⁹ Observationsmetoder för musikundervisning har i huvudsak inriktats på studier av lärarbeteende, effektiv undervisning och resultatbeskrivningar i termer av elevprestationer.¹¹⁰ Den musikpedagogiska teoriutvecklingen har därmed fokuserat musikaliska inlärningsproblem och den individuella förmågan, utan att ta hänsyn till de sociala och kulturella sammanhang och de betingelser som undervisningen sker i. De yttre förutsättningarna för den musikpedagogiska verksamheten tas för givna, liksom innehållet. Problemställningarna och de teoretiska perspektiven behöver i det sammanhanget sträcka sig längre än den omedelbara undervisningskontext som undersöks.

Begreppsapparatens utveckling påverkas inte bara av den rådande vetenskapsynen. Utformningen av analysinstrument och klassificeringsprinciper måste också ses mot bakgrund av de skoltraditioner, den kunskapsyn och de roller som lärare och elever har i klassrummet och som präglar undervisningen. På 1960- och 70-talet, då de flesta musikpedagogiska observationssystemen för pedagogiska processer utvecklades, uppbars undervisningen främst av förmedlingspedagogiska metoder, läraren som kunskapsauktoritet och eleverna som mer passiva åhörare. Det är således en annan skoltradition än dagens som kodifieras i de utarbetade kategorisystemen. Frågan är om analysinstrumenten är skarpt slipade forskningsredskap eller endast fungerar legitimerande för rådande utbildningssyn och samhällssträvanden.

Jag vill med dessa kritiska synpunkter fästa uppmärksamheten på att utbildningsforskningens funktioner i samhället har styrt problemval och vetenskapliga perspektiv, och de analysystem och undersökningsmetoder som tillämpas inom klassrumsforskningen enligt den beteendevetenskapliga traditionen. Ett problematiskt förhållande är att det teoretiska perspektivet huvudsakligen hämtas från psyko-

¹⁰⁸ Delamont, 1976; Bellack, 1978; Lundgren, 1972; Travers, 1973; Stubbs, 1976; Kallós, 1976; Gustafsson & Lundgren, 1981.

¹⁰⁹ Gustafsson & Lundgren, 1981, s. 21.

¹¹⁰ Froehlich-Rainbow & Rainbow, 1987, s. 213.

login som ligger utanför det område i vilket de empiriska studierna sker. Därmed förstärks tendensen att utveckla normativa teorier om vad undervisningen borde vara mer än att undersöka vad undervisningen faktiskt är. Detta innebär betydande svagheter såväl för hur forskningsproblemen formuleras som för hur dessa teoretiskt och metodiskt angrips. Problemet ligger i tendensen att "kortsluta" djupare analyser av vad musikundervisning är och varför den gestaltar sig på ett visst sätt.

2.3 Samhällsvetenskapliga studier av pedagogiska processer

Från och med 1960-talet har forskningen med inriktning på pedagogiska processer också tagit andra vägar och utvecklats mot en starkare samhällsteoretisk förankring.¹¹¹ Större accent har lagts på frågor om *hur* och *varför* undervisningsprocesser gestaltar sig på ett visst sätt. Det samhällsteoretiska perspektivet avser att utveckla en djupare förståelse för vad utbildning och undervisning är i ett bestämt socialt, kulturellt och ekonomiskt sammanhang. Forskningsinriktningen, som delvis drivits fram ur en kritik mot den normativa teoribildningen under inflytande av socialpsykologiskt inriktade klassrumsstudier, har likaledes sin bakgrund i 1960-talets stora utbildningsexplosion i USA och Europa. Under denna expansiva period hade det amerikanska samhället och även det brittiska språkområdet stor inflyttning av etniska grupper, vilket skapade sociala spänningar genom mångfalden av geografiska, sociala och kulturella språkbruk samt en utpräglad föreställning om olika språkliga dialekters sociala värde.¹¹² Omfattande satsningar gjordes på olika språkträningsprogram inom skola och utbildning. Det blev därmed också intressant att studera språkmiljön i skolan och hur den språkliga kommunikationen samverkar med social och etnisk bakgrund. Framförallt utvecklades två huvudriktningar för att studera språkets användning i klassrummet¹¹³, dels en språkfilosofisk sociologisk ansats, dels en antropologisk och mikrosociologisk inriktning av pedagogiska processstudier.

2.3.1 Språkfilosofiska och sociolingvistiska ansatser

Min fortsatta litteraturgenomgång utgår först från den språkinriktade forskningens rötter i Smiths och Meux's arbeten¹¹⁴ och den forskning som strålade ut från tradi-

¹¹¹ Evertson och Green talar om fyra faser i utvecklingen av klassrumsforskningen i USA. Den första fasen (c:a 1939-1963) omfattas av explorativa studier med intresse för interaktionen mellan lärare-elever där olika beteendemönster i undervisningen identifierades i analysinstrumenten. Den andra fasen (c:a 1958-1973) inrymde deskriptiva och experimentella studier förenade med en stark framväxt av olika kategorisystem. En tredje fas (c:a 1973 och framåt) är kopplad till lärareffektivitet i relation till elevernas resultat samt en kraftig utveckling av test av elevprestationer. Den fjärde fasen, som tidsmässigt är parallell till den tredje (c:a 1972 och framåt), sammanhänger med ett ökat intresse för teoretisk och metodisk utveckling med en språketeoretisk inriktning (Evertson & Green, 1986, s. 162).

¹¹² Stubbs, 1976, 1982.

¹¹³ Anward har ställt upp fyra huvudrubriker för klassificering och systematisering av nyare klassrumsforskning som utgår från studier av hur språket används: 1. En *mikrosociologisk ansats* som försöker tolka varför och hur språket används "normalt" i klassrummet; 2. En *antropologisk ansats* som ser språket som ett integrerande element i kulturmönstren; 3. En *språkfilosofisk ansats* som försöker analysera handlingar som integrerade handlingar med specifika avsikter och 4. En *textlingvistisk ansats* som använder lingvistiska metoder för beskrivning av enheter som är större än meningar som t.ex. texter och tal (Anward & Lundgren, 1978; Pedro, 1983). Jag beskriver dessa ansatser i två avsnitt; en språkfilosofisk sociolingvistisk ansats och en antropologisk mikrosociologisk tradition i nämnd ordning.

¹¹⁴ Smith & Meux, 1962, 1970.

tionen efter Bellack och hans forskargrupp¹¹⁵. Därvid berörs också några arbeten som utvecklats på svensk botten med utgångspunkt i Dahllöfs och Lundgrens ramfaktorteori. Utifrån mina problem- och frågeställningar ter sig dessa forskningsansatser intressanta. Mitt syfte är dock att utveckla en teoretisk referensram för att förstå vad musikundervisning är och dess betydelse och funktion i ett bestämt socialt och kulturellt sammanhang. Studier inom musikområdet med språkvetenskaplig eller sociologisk inriktning är emellertid mycket få. Urvalet av studier har därför gjorts med relevans för att beskriva och diskutera teoretiska och metodiska utvecklingslinjer inom samhällsvetenskaplig tradition. Främst återger jag de begrepps-system som utvecklats och som kan ha betydelse för förståelsen av undervisningsprocessers förlopp i relation till yttre villkor.

Smiths och Meux's arbeten blev ett genombrott som innebar att blicken vändes bort från frågor om hur undervisningen bör tillgå. Istället inriktades forskningen på att försöka förstå och förklara undervisningsprocesser utifrån antagande om undervisningens sociala och samhälleliga förankring.¹¹⁶

”Teaching is assumed here to be a social phenomenon, fundamentally the same from one culture to another and from one time to another in the same culture. It has its own elements, forms, regularities, and problems. It takes place under what seems to be a relatively constant set of condition – time limits, authority figures, students ability limits, institutional structures, etc.”

Utvecklingen inom detta perspektiv var från början försök att finna nya vägar att beskriva hur språket utformas i konkreta undervisningssituationer. Smith och Meux såg det språkliga spelet och handlingarna i klassrummet som logiska operationer styrda av den socialt konstituerade situationen samt förekommande traditioner och föreställningar om undervisningen inom skolans verksamhet. Ansatsen bygger således på antaganden, enligt vilka undervisningen följer vissa regler som kan verka oberoende av de agerande. Därmed gjordes också försök att förstå fenomenet undervisning genom att identifiera och beskriva undervisningens begrepp och principer som är relevanta för dess kontroll.¹¹⁷

”In its essential features it is a system of social action involving an agent, an end-in-view, a situation and two sets of factors in the situation – one set over which the agent has no control (e.g., size of classroom and physical characteristics of pupils) and one set which the agent can modify with respect the end-in-view (e.g., assignments and ways of asking questions).”

Den centrala utgångspunkten för Smith och Meux var att klassificera undervisningens verbala del i logiska enheter och därigenom försöka systematisera och avbilda

¹¹⁵ Bellack et. al., 1966.

¹¹⁶ Smith & Meux, 1962, s. 2.

¹¹⁷ A. a., 1962, s. 3.

undervisningsprocessen. Studierna var ett försök att överbrygga mellan psykologiska filosofiska teorier och de praktiska tillämpningarna av dessa.¹¹⁸ Det finns också strukturalistiska drag i denna ansats, dvs. att bakomliggande strukturer i till exempel språket styr handlandet i undervisningen. Strävan är att söka regelbundenheter i mänskligt handlande av social natur istället för att upptäcka lagbundenheter i människans beteende.

Utbildning, uppfostran och undervisning ses enligt det här perspektivet som ett system av pedagogiska handlingar med ett antal deltagande aktörer som har vissa föreställningar om och intentioner med verksamheten. Skeendet i undervisningsprocesser ses som tolkningsbara logiska handlingar vilka följer vissa regler som antas vara mer eller mindre socialt och kulturellt determinerade. Den verklighet som studeras är konstruerad av människor i ett socialt och historiskt sammanhang och äger rum i ett visst samhälle, har vissa betingelser och genomförs vid en viss tidpunkt och med vissa syften. Utvecklingen inom detta perspektiv startade med ambitionen att försöka finna nya vägar för att beskriva hur språket utformas i konkreta undervisningssituationer.

Den språkfilosofiska ansatsen med utgångspunkt i Bellacks arbeten var en av de utvecklingslinjer som bröt med den beteendevetenskapliga huvudströmningen i amerikansk klassrumsforskning kring skiftet mellan 1960- och 1970-talet. Det teoretiska perspektivet som Bellack anlägger på systematiska pedagogiska analyser går ut på att beskriva språkliga händelser i klassrummet. Forskningen syftar till att utveckla beskrivande modeller av hur pedagogiska handlingar och händelseförlopp kan tolkas och förstås. Skeendet i klassrummet betraktas som *pedagogiska drag*, analogt med ett spel. Att spela ett spel innebär att en uppsättning regler sätts i rörelse med vissa bakomliggande strategier. Spelet kan variera i innehåll medan formerna bibehålls genom ett bestämt regelsystem.

Grundantagandet hos Bellack är att den primära funktionen av språket är kommunikationen av betydelser och innebörder i det språkliga spelet. Studierna av klassrumsspråket och de händelser som uppträder i undervisningen grundas i Wittgensteins begrepp *språkspel*. Utarbetandet av den teoretiska referensramen har hos Bellack skett genom ett växelspel mellan empiriska data från klassrumsdiskursen och teoretiska studier och abstraktioner. Med utgångspunkt i samtida filosofer¹¹⁹ har olika abstrakta teoretiska begrepp omarbetats och modifierats under arbetet med empiriska data från klassrumsobservationer. Syftet har varit att arbeta fram en

¹¹⁸ "Smith and his colleagues have developed two systems for the analysis of classroom interaction, the first was concerned with 'Logic of Teaching' and the second with the 'Strategies of Teaching'. These were both inductive studies; their intent was to observe, describe and classify the phenomena of teaching. The authors believed that a knowledge of the process of teaching is needed before theories of teaching based on philosophy and psychology can be put into practice. Only then can the materials and procedures designed for the latter be related to both the theory and the phenomena of teaching." (Egglestone, Galton & Jones, 1975, s. 62)

¹¹⁹ Wittgenstein, 1958; Feigl, 1949; Brown, 1958.

empirisk referensram för existerande begrepp och utveckla nya begrepp för att beskriva det betydelsefulla i innehållet och karakteristiska i klassrumsprocessen.¹²⁰

Enligt Wittgensteins senare arbeten innefattar språkspelen även de handlingar och händelser som sammanhänger med den praktik i vilken talhandlingarna sker. Språkspelen är en serie talhandlingar där språket spelar en avgörande roll. Språkspelen utgör den fundamentala meningsbärande och förmedlande enheten.¹²¹ För att ringa in klassrumsdiskursen använder Bellack fyra grundläggande typer av pedagogiska drag: *strukturerande*, *uppfordrande*, *responderande* och *återverkande*.¹²²

Structuring. Structuring moves serve the pedagogical function of setting the context for subsequent behavior by either launching or halting-excluding interaction between students and teachers. For example, teachers frequently launch a class period with a structuring move in which they focus attention on the topic or problem to be discussed during that session.

Soliciting. Moves in this category are designed to elicit a verbal response, to encourage persons addressed to attend to something, or to elicit a physical response. All questions are solicitations, as are commands, imperatives, and requests.

Responding. These moves bear a reciprocal relationship to soliciting moves and occur only in relation to them. Their pedagogical function is to fulfill the expectation of soliciting moves; thus students' answer to teachers' questions are classified as responding moves.

Reacting. These moves are occasioned by a structuring, soliciting, responding, or prior reacting move, but are not directly elicited by them. Pedagogically, these moves serve to modify (by clarifying, synthesizing, or expanding) and/or to rate (positively or negatively) what has been said previously. Reacting moves differ from responding moves: while a responding move is always directly elicited by a soliciting, preceding moves serve only as the occasion for reactions. Rating by a teacher of a student's response, for example, is designated as a reacting move."

De strukturerande och uppfordrande dragen är *initierande* medan de responderande och reagerande dragen är *reflexiva*. Ett pedagogiskt drag innebär ett uttalande eller en handling som har en viss intention. Det klassificeras i relation till handlingens innebörd och funktion. De pedagogiska dragen skiftar i innebörd och funktion när intentionen förändras. Dessa grundformer av pedagogiska drag kombineras med kategorier för ämnets innehåll och logiska funktion samt undervisningens metodiska och didaktiska betydelse. De pedagogiska dragen kan ha en temporal och en innehållslig dimension vilket klassificeras som pedagogiska cykler eller teman. Dessa

¹²⁰ Bellack et. al., 1966, s. 1.

¹²¹ Wittgenstein, 1953, 1992.

¹²² Bellack et. al., 1966, s. 4.

begrepp används i Bellacks system för att kedja ihop olika yttranden och pedagogiska drag.

Från Smiths och Meux's arbeten till Bellacks modell går en utvecklingslinje som alltmer inriktas på analyser av de språkliga reglerna för undervisning, dvs. hur språket styr individernas handlingar. Den teoretiska referensramen för dessa studier har utvecklats som ett resultat av en logisk-filosofisk forskningsansats där pedagogisk verksamhet ses som ett socialt fenomen som konstitueras av det samhällseliga och historiskt givna sammanhanget.¹²³ Smith och Meux undersökte logiska operationer i klassrumsdialogen. Bellack studerade sociolingvistiska strukturer i klassrumsdiskursen. Dessa forskningsansatser innebar en förskjutning från *process-produktor*orienterade klassrumsstudier över till studier av undervisningsprocesser i förhållande till deras verksamhetsnära förutsättningar. Studierna förmår dock inte lyfta blicken från klassrummets kontext för att relatera undervisningsprocesser till olika faktorer i det vidare sociala och kulturella sammanhanget.¹²⁴

”Most of these studies lacked in their original formulation adequate attention to what Dahllöf (1971) calls ‘frame factors’ – contextual variables that influences teaching, such as the subject matter under study, grouping of students, background of teachers and pupils, social structure of the school, institutional customs and policies, and the like. It is the interaction of frame factors such as these with processes of teaching that presents the greatest difficulty in the classroom research.”

Det ramfaktorteoretiska tänkandet enligt Dahllöf bygger på att det finns faktorer som kan manipuleras av lärare och elever och de faktorer som inte kan manipuleras. Här igenkänns drag av Smiths och Meux's arbeten¹²⁵. Dahllöf går emellertid vidare och menar att dessa objektiva villkor för den pedagogiska verksamheten är tillkomna av sociala betingelser och samhällseliga beslut. Rambegreppet i denna mening används för att förklara hur statliga beslut om utbildningens inriktning och organisation styr och begränsar den pedagogiska verksamhetens faktiska gestaltning. Den teoriensansats som utformats i de ramfaktorteoretiska studierna bygger på relationen mellan begreppen *ramar – process – resultat*.¹²⁶ Studier enligt detta organisationsteoretiska perspektiv syftar till att arbeta fram en metodik för pedagogisk processanalys samt utvärdering av undervisningsverksamhet.

Inom svensk pedagogisk forskning har Dahllöfs och Lundgrens ramfaktorteoretiska arbete påverkats framförallt av amerikansk och brittisk språkfilosofisk forskning. Samtidigt har dessa inneburit en förnyelsebärande utveckling av en teori kring relationerna mellan organisatoriska ramar för utbildningssystem och under-

¹²³ Smith & Meux, 1962, 1970; Bellack, 1967, 1968, 1978; Bellack et. al., 1966; Adams, 1971; Westbury & Bellack, 1971; Lundgren, 1972; Gustafsson & Lundgren, 1981; Pettersson & Åsén, 1989; Haug, 1992.

¹²⁴ Bellack, 1978, s. 13; se även Pedro, 1981. s. 119; Haug, 1992, s. 172-173.

¹²⁵ Smith & Meux, 1962, 1970; jfr även Egglestone, Galton & Jones, 1975, s. 63.

¹²⁶ Dahllöf, 1967, 1971; Lundgren, 1972, s. 12.

visningsprocessers innehåll och förlopp. I klassrumsforskningen kan man därmed se en tyngdpunktsförskjutning i kunskapsintresset från direkta klassrumsstudier över till utbildningssociologiskt orienterade teorier om hur undervisningsprocesser påverkas av yttre faktorer. Grundantagandet är att givna betingelser och förändringar i de yttre strukturella villkoren påverkar undervisningsprocesser ändrar på klassrumsnivå. Med utgångspunkt i Bellacks språkfilosofiska studier av klassrumshändelser och Dahllöfs ramfaktorteoretiska modell¹²⁷ genomförde Lundgren¹²⁸ studier av de faktorer som begränsar klassrumsspråkets didaktiska funktion. Bellacks system preciserades i avseende på innehållsliga och undervisningsmetodiska analyser samt kompletterades med kategorier från Bales interaktionsschema¹²⁹ och det tidigare beskrivna VICS-systemet.

Lundgren vidareutvecklade det ramfaktorteoretiska tänkandet i ett strukturalistiskt perspektiv kring språkspelet i klassrummet och dess sociala beroenden.¹³⁰ Detta innebar att problematisera relationen mellan en strukturell nivå och en aktörsnivå. Studierna har visat att det språkliga spelet i undervisningen sker inom ett begränsat system skilt från vardagsspråket, vilket innebär att vissa regler följs för det språkliga spelet. Mönstret i en lärares instruktioner är en effekt av varierande begränsningar och undervisningsstrukturen byggs upp av förutbestämda pedagogiska drag i kommunikationsprocesserna under lektionerna. Processer ses här som förändringar som uppträder under tidsavsnitt i undervisningen där olika aktiviteter har en sekventiell relation. Bellacks analysystem illustrerade de temporala relationssekvenserna, men Lundgren utvidgar Bellacks kategoriseringssystem med att mäta tiden för när de olika pedagogiska dragen påbörjas och avslutas. Detta är utgångspunkten för jämförelser mellan olika undervisningssekvensers varaktighet. Studier av undervisningsstrukturen kartlägger den tid som åtgår till olika sekvenser och hur läraren ekonomiserar sin undervisning.

Lundgrens forskning har berört frågor kring hur elevgruppens sammansättning formar reglerna för undervisningen och hur olika elevgrupper deltar i undervisningen. Genom den s.k. *styrgruppshypotesen* förklaras hur en viss elevgrupp i klassen bestämmer undervisningstakten och den tid som ägnas åt instruktion. Styrgruppen utgörs av de elever som mer än andra kontrolleras av läraren när man lämnar ett avsnitt och övergår till ett annat. Därmed förklaras hur olika roller fördelas mellan lärare och elever samt grupper av elever i kommunikationsmönstret inom klassen beroende på tiden till förfogande, undervisningens mål och lärarens undervisningsstrategier. Tre typer av villkor kan antas bestämma kommunikationen mellan lärare och elever: a) de pedagogiska ramarna, dvs. elevgruppens storlek, elevsammansättning och tid till förfogande, vilka begränsar de valmöjligheter som finns i undervisningssituationen, b) kursplan och läromedel, vilka styr målet för under-

¹²⁷ Dahllöf, 1967, 1969, 1971.

¹²⁸ Lundgren, 1972, 1977, 1979.

¹²⁹ Bales, 1950; Bales & Stroedtbeck, 1967, 1971.

¹³⁰ Lundgren, 1977; Jiveskog, Lundgren & Mattsson, 1978; Lundgren & Pettersson, 1979.

visningen och innehållet i interaktionen, c) utvärderingen, dvs. betygssystemet vilket reglerar interaktionen med hänsyn till att resultatet måste bedömas.

Processanalyserna har inriktats på de språkliga reglerna i undervisningen och hur språket styr individernas handlingar. Läraren styr klassrumsdiskursen och bestämmer turtagningen i den språkliga interaktionen. Genom beskrivningar av undervisningens funktion, struktur och innehåll gavs i ett antal studier grunden för preciseringar av vilka faktorer som styr, reglerar och begränsar undervisningsförlopp.¹³¹ Sammantaget har det utvecklats teorier som ger vissa möjligheter att förklara och förstå relationen mellan organisatoriska ramar och undervisningens faktiska gestaltning inom olika skolämnen. Studier visar hur regler och roller i undervisningsprocessen karakteriseras av fråga-svarsmönster som är stabilt och likartat oavsett skolsystem, nation, skolämne, klass och skolors sociala sammanhang.¹³²

Med utgångspunkt i ett ramfaktorteoretiskt tänkande har Jiveskog, Pettersson och Åsén¹³³ utfört observationsstudier och analyser av undervisningen i den svenska grundskolans musik- och teckningsämne inom ramen för det s.k. KROK-projektet.¹³⁴ Projektet syftade till att kartlägga musik- och teckningslärares arbets-situation och deras uppfattningar om undervisningens villkor och funktion. Analysen av vad som sker i undervisningen gjordes utifrån dels de materiella gränser som inramar och ger handlingsutrymme för undervisningsprocessen, dels den undervisningstradition och de uppfattningar som läraren företräder om hur undervisningen skall genomföras och vad undervisningen skall innehålla. Ett antagande var att undervisningen i musik har en större "frihetsgrad" än ämnen med mer fast och artikulerad kunskapsstruktur som till exempel matematik eller fysik. Undervisningen präglas därför i hög grad av lärarens personlighet, utbildning, erfarenhet, kompetens och intresse. Man kan också anta att de traditioner och kulturnormer som förmedlas via den speciella lärarutbildningen för musiklektörer eller klasslärare bidrar till att forma lärarkoden. Det teoretiska perspektivet och det empiriska materialet i projektet, som består av enkätsvar och inspelade musiklektioner, har speciellt intresse för min studie.

Pettersson och Åsén¹³⁵ har i ett senare arbete studerat hur statligt ordnad utbildning organiseras och hur transmissionsprocesser utformas inom givna ramar. Studierna har skett med utgångspunkt i en ramfaktorteoretisk ansats i kombination med ett sociolingvistiskt forskningsperspektiv enligt Bernstein¹³⁶. Studierna inrikta-

¹³¹ Kihlborn & Lundgren, 1973; Lidén, 1974, 1977; Gustafsson, 1975, 1977; Callewaert & Nilsson, 1979, 1980.

¹³² Power, 1971; Lundgren, 1972, 1977, 1979; Koskeniemi & Komulainen, 1974; Gustafsson, 1977; Pedro, 1981; Höghjelm, 1985; Pettersson & Åsén, 1989.

¹³³ Jiveskog, Pettersson & Åsén, 1978 a, 1978 b.

¹³⁴ KROK är en förkortning för Kreativitet och Kommunikation och syftade till att belysa kommunikationen och möjligheterna till kreativitet inom ämnena musik och teckning.

¹³⁵ Pettersson & Åsén, 1989.

¹³⁶ Bernsteins teori bygge rör hur samhällelig makt och kontroll tar sig i uttryck i skolans vardag och i elevers omvärldsuppfattning och hur social bakgrund påverkar elevernas språk i klassrummet (Bernstein, 1971, 1975, 1977, 1980). Kritik har anförts över att Bernstein har svårighet att relatera sin teori till observationer i klassrummet, att det är svårt att klarlägga vad som överförs och hur kunskaper

des på bildämnet och analyserade de undervisningsprocesser som sker vid mötet mellan lärare och elever. Genom observationer av lärare–elevinteraktionen har en modell utvecklats som klassificerar undervisningsprocessen i fyra kategorier; *en social bas, en materiell bas, undervisning* och *värdering*. I dessa studier har språkspelet i bildundervisningen varit föremål för undersökningar, liksom de ämnestraditioner och föreställningar om ämnet som förekommer hos lärare och elever. Dessa styrfaktorer har tolkats gentemot de ramar och konstitutionella villkor som råder för den pedagogiska verksamheten.

Pettersson och Åsén använder begreppet *pedagogiskt rum* för det utrymme där den pedagogiska processen äger rum. Inom detta pedagogiska rum anordnas någon form av undervisning som är knuten till ett visst ämne, har ett visst innehåll och grundar sig på vissa handlingar som har ett visst syfte eller en idé om vart man vill nå med verksamheten. Resultaten visar att de yttre formerna för klassrumsaktiviteterna, som tid, grupsammansättning, yta och organisation, reglerar interaktionen mellan lärare och elever som tillsammans med aktörernas föreställningar har betydelse för hur transmissionen gestaltar sig i det pedagogiska rummet. Begreppet pedagogiskt rum antyder att utrymmet har vissa begränsningar för vad som är möjligt och inte möjligt att genomföra i den givna situationen. Det pedagogiska rummet har också en historia innan aktörerna träder in. En grundläggande uppfattning är att de som befolkar det pedagogiska rummet har ett liv även utanför skolan. Detta synsätt samstämmer mycket med mina musikpedagogiska frågeställningar. Skolans musikundervisning kan ses som ett möte mellan en skolkultur och ungdomarnas egen musikvärld på fritiden, ett perspektiv som jag senare kommer att fördjupa.

Med utgångspunkt i den ramfaktorteoretiska modellen har Lundgren tillsammans med Franke-Wikberg utvecklat ett teoriinriktat pedagogiskt utvärderingstänkande.¹³⁷ Den teoriinriktade utvärderingen utgår från undervisningens samhällsliga förankring och strukturella ramar och ger därmed möjligheter att förstå och förklara undervisningsprocesser i relation till deras förutsättningar och resultat. Syftet är att kritiskt belysa vad utbildning och undervisning faktiskt är och under vilka villkor de bedrivs. Den teorigenererande ansatsen kan därmed ses som liktydig med pedagogisk forskning. Gustafsson har tillämpat den teorigenererande utvärderingsstrategin i ett arbete¹³⁸ samt ger i flera arbeten översikter av teorier och forskningsmetoder inom klassrumsforskningen med inriktning mot mer samhällsteoretiska forskningsansatser¹³⁹. Utvärderingsmodellen ligger till grund för min aktuella undersökning i anslutning till musikdelen i den nationella utvärderingen.¹⁴⁰ Framförallt baseras enkätmaterial och bearbetning av utvärderingsresultat

förmedlas (se bl.a. Hannan, 1975; Stubbs, 1975, 1976). Petterssons och Åséns arbete är ett försök att överbygga dessa brister.

¹³⁷ Franke-Wikberg & Lundgren, 1981 a; Franke-Wikberg, 1989.

¹³⁸ Gustafsson, 1984 a, 1984 b.

¹³⁹ Gustafsson & Lundgren, 1981; Gustafsson, 1984 c, 1988.

¹⁴⁰ Sandberg & Ljung, 1990; Sandberg, 1993; Sandberg, 1994.

tat på en teorigenererande strategi. Jag återkommer till detta senare i samband med beskrivningen av mitt undersökningsmaterial.

De ramfaktorteoretiska studierna enligt Lundgren har grenat ut sig i två riktningar; dels en fördjupning av pedagogiska processanalyser som jag ovan i korthet redogjort för; dels en utveckling av läroplansteorin, vilket inneburit studier av hur innehållet i läroplaner byggs upp och legitimeras.¹⁴¹ Läroplansteorin i denna riktning kan ses som ett försök att utveckla en kunskap om hur utbildningsprocesser formas i ett visst samhälle och en viss kultur med tillämpning av begreppen samhällelig produktion och reproduktion. Teorin angriper därmed problemet kring relationerna mellan strukturell nivå och aktörsnivå. Processtudierna behöver dock enligt min mening fördjupas i fråga om hur undervisningen faktiskt går till och under vilka villkor som kulturförmedlingen sker samt hur de människor som befolkar den pedagogiska miljön kan påverka och förändra innehållet och de yttre och inre förutsättningarna.

2.3.2 Kritiska synpunkter på den läroplansteoretiska ansatsen

Det läroplansteoretiska perspektivet har kritiserats för att studierna huvudsakligen fokuserar hur kulturen reproduceras och återskapas genom utbildningen men inte hur den förändras och utvecklas. Därmed företräds en viss sociologisk determinism genom en inriktning på att förklara undervisningsförlopp med utgångspunkt i yttre ramfaktorer.¹⁴² Den reproduktionsteoretiska funktionsförklaringen behöver kompletteras med studier av hur undervisningen i praktiken gestaltar sig och hur villkoren förändras utifrån yttre och inre påverkansfaktorer. Det ramfaktorteoretiska perspektivet har även angripits för brister i länkningen mellan makronivå och mikrostudier av undervisningen.¹⁴³

Ett problem i denna forskningsansats är att den bygger på en teoretisk modell av vad undervisning är, vilket innebär ett bestämt sätt att klassificera data. Utgångspunkten i antagandet att undervisningen är ett spel tenderar också att skapa spelets regler.¹⁴⁴ Likheter i mönstren mellan olika studier kan härröra från en effekt av klassificeringssystemets struktur i sig själv.¹⁴⁵ En annan kritisk synpunkt är att studierna inte direkt inriktas på undervisningens didaktiska aspekter och meningsbärande innehåll utan stannar vid blottläggandet av strukturer och kartläggningar av hur innehållet väljs ut och hur undervisningsprocesser styrs och kontrolleras.¹⁴⁶ Vidare har kritiska synpunkter anlagts på svårigheter att länka samman språkfiloso-

¹⁴¹ Lundgren, 1979, 1983 a.

¹⁴² Askling, 1983, s. 48.

¹⁴³ Svingby, 1978, s. 47; Englund, 1992, s. 124.

¹⁴⁴ Pedro, 1981, s. 126, 1983, s. 130.

¹⁴⁵ Gustafsson, 1977, s. 172.

¹⁴⁶ Englund, 1990, s. 124-125.

fisk tradition, utbildningsorganisatorisk forskning och strukturalistisk teori genom att dessa angreppssätt har skilda vetenskapsteoretiska grunder.¹⁴⁷

Jag förknippar dessa problem med påverkan av såväl inomvetenskapliga som utomvetenskapliga faktorer, vilket också är något av den pedagogiska forskningens utvecklingsvillkor.¹⁴⁸ Kritik är alltid en följeslagare till teoriutveckling och ingår i det akademiska spelet. En förnyelsebärande teori genomgår alltid ett antal utvecklingsskeden och anpassningar beroende på den vetenskapssyn som dominerar, de forskningsproblem som angrips och den kritik som anförs på teorin. Här utgår jag från att en teori följer dynamiska förändringar i det rådande forskningsparadigmet, men är den framgångsrik förmår den förflytta forskningsfrontens gränslinje.¹⁴⁹

Teoribildningen enligt Lundgren har verkat i och samtidigt delvis påverkat tre skeden inom pedagogisk forskning. Den första är förhållandet till amerikansk klassrumsforskningen och kritiken mot den pedagogiska forskningens normativa inriktning och ensidiga intresse att förlägga förklaringen av undervisningens och inläringens effekter på individnivå. Den organisationsteoretiska ansatsen överskred rådande forskningstradition, samtidigt som den använde såväl material som metoder tagna ur traditionen.¹⁵⁰ Främst var detta ett resultat av Dahllöfs arbete. Samma effektivitets- och differentieringsfrågor belystes, men istället lades förklaringsgrunden i de yttre betingelserna för den pedagogiska verksamheten. Psykologisk reduktionism slog över till sociologisk determinism.¹⁵¹ Ändå kan man betrakta ramfaktorteorin som ett genombrott för delar av den pedagogiska forskningens fortsatta utveckling.¹⁵²

Den andra fasen söker balansera denna slagsida genom att pröva det ramfaktorteoretiska tänkandet i kombination med ett strukturalistiskt synsätt på undervisningsprocessens innehåll och förlopp.¹⁵³ Detta innebär att yttre strukturer relateras till inre meningsbärande strukturer. Begreppsapparaten byggs alltså upp av två

¹⁴⁷ Garefalakis, 1994, s. 27-30.

¹⁴⁸ Edfeldt & Janson, 1976, s. 49-57.

¹⁴⁹ De flesta pedagogiska studier sker på kunskapsreproduktionens villkor: Ett forskningsproblem formuleras, ett material samlas in, ett lämpligt teoretiskt perspektiv anläggs och ett metodiskt angreppssätt väljs. Slutligen åstadkomms vissa begränsade resultat som bekräftar teorin eller kartlägger ytterligare en bit av det empiriska fältet. Sällan är förnyelsebärande teorier forskningens yttersta syfte.

¹⁵⁰ Lundgren, 1984, s. 71.

¹⁵¹ Broady använder här begreppet *ressentiment* (fr. fra. harm, ovilja; undervärdering på grund av omedveten avund) för att uppmärksamma att kamperna mellan olika forskningstraditioner kan medföra att det "motsatta" forskningsperspektivet tenderar att använda samma metodiska redskap och att kretsa kring samma problem. Med *ressentiment* avser Broady i synnerhet förhållandet att en oppositionell forskningsriktning låter sig definieras av sin starkare motståndare. Under en period då psykologin dominerade riskerade exempelvis sociologiska riktningar att låta sig definieras som icke-psykologiska i stället för att skapa sig ett eget utrymme.

¹⁵² Dahllöf & Lundgren, 1970; Bellack, 1978, s. 13; Walker & Soltis, 1986, s. 61-63.

¹⁵³ Broady påpekar att strukturalismen, som hade sin högkonjunktur under sextiotalet i Frankrike och sjuttiotalet i England, representerade ett avståndstagande från den empirism som dominerat den första efterkrigstidens amerikanska samhällsvetenskap och därifrån importerats till Europa. Strukturalismen var en maning till forskarna "att börja tänka igen och att konstruera sina studieobjekt" (Broady, 1990, s. 157).

typer av strukturer, dels yttre observerbara egenskaper och dels inre meningsbärande relationer¹⁵⁴, den ena grundad i ramfaktorteorin och den andra i begreppet språkspel, hämtat ur Wittgensteins senare arbeten. Grundansatsen i ramfaktorteorin är att söka de sociala determinanterna för aktörernas handlande och språkbruk för att belysa sociala skillnader. De språkliga analyserna som utgår från ramfaktorteorin har inneburit betydande teoretiska och metodiska framsteg för att påvisa och förklara hur sociala mönster och innehållet i undervisningen selekterar eleverna i klassrumskommunikationen.

Men försöken att förklara olika reproduktionsmönster i undervisningen utifrån yttre strukturella villkor är långt ifrån problemfria. Det finns en fundamental skillnad mellan det strukturalistiska perspektivet och Wittgensteins begrepp språkspel. Enligt strukturalismen är helheten tvingande mot delarna och definierar dessa. I det strukturalistiska perspektivet talar språket genom människan. Språkspelen styrs av regler som är skapade av människan och som människan också kan ändra på. Att förstå en handling är att se handlingen mot bakgrund av det språkspel som den är involverad i.¹⁵⁵ Språkspelen är en sammanhängande och överlappande aktivitet som oupplösligt är knuten till en viss livsform.¹⁵⁶ Det oförenliga mellan dessa perspektiv ligger bland annat i att klassrumsdiskursen betraktas i både ett utifrån- och ett inifrånperspektiv. Framförallt innebär Wittgensteins arbeten en begreppslig filosofisk undersökning medan samhällsvetenskapliga studier inriktas på sociala sammanhang och problemställningar.¹⁵⁷

Den vidare utvecklingen av Lundgrens läroplansteoretiska ansats har framförallt inspirerats av kulturreproduktionsteorier enligt Deweys¹⁵⁸ och Durkheims¹⁵⁹ pedagogiska arbeten samt utbildningssociologiska arbeten av Bourdieu¹⁶⁰ och Bernstein¹⁶¹. Den ”nya utbildningssociologin” kan ses som en gren i av utvecklingslinje¹⁶² som sammanhänger med den samhällsvetenskapliga debatt som fördes i början på 70-talet och sökande efter den pedagogiska vetenskapens rotträdar¹⁶³. Lundgren

¹⁵⁴ Lundgren, 1984, s. 75.

¹⁵⁵ Enligt Wittgenstein innefattar språkspelen även de handlingar och händelser som sammanhänger och är oupplösligt knutna till den praktik som talhandlingarna sker i (Wittgenstein, 1992).

¹⁵⁶ Wittgenstein, 1958, 1992. Man kan dock ifrågasätta om begreppet *språkspel* och *livsform* i Wittgensteins mening gör anspråk på att användas för förklaringar av företeelser i människans liv. Istället är de avsedda för begreppsliga filosofiska undersökningar (jfr Wilhelmi, 1995).

¹⁵⁷ Wilhelmi menar, i en kritisk studie av samhällsfilosofiska tolkningar av den senare Wittgenstein, att begreppsliga undersökningar skiljer sig från andra undersökningar, som t.ex. sociologiska, antropologiska eller historiska. Den samhällsvetenskapligt inriktade forskaren försöker att konstruera hypoteser om det *gemensamma* i olika mänskliga fenomen. Begreppsliga undersökningar däremot försöker visa vilka *olikheter* som finns mellan till synes likartade språkbruk, vilkas sammanblandning ger upphov till filosofiska problem (Wilhelmi, 1995, s. 83).

¹⁵⁸ Dewey, 1916.

¹⁵⁹ Durkheim, 1926.

¹⁶⁰ Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1979; Bourdieu, 1980, 1990.

¹⁶¹ Bernstein, 1971, 1977; Bernstein & Lundgren, 1983.

¹⁶² Karabel & Halsey, 1978.

¹⁶³ Thomas, 1970; Kallós & Lundgren, 1975, 1979; Broady, 1982; Lundgren, 1984, s. 72.

vidgade teorin till historiska läroplansstudier med att använda begreppet *läroplanskoder* för att belysa hur utbildning och läroplaner speglar samhällets behov av social och kulturell reproduktion. Läroplansteorin får därmed en starkare filosofisk och vetenskapsteoretisk förankring genom perspektivets vidgning över tid och rum.¹⁶⁴ Jag skall senare återkomma till denna ansats i kapitel 4.

2.3.3 Antropologisk och mikrosociologisk tradition

Ovan har jag beskrivit en utvecklingslinje inom klassrumsforskningen som anlägger ett logiskt-filosofiskt eller ett utbildningssociologiskt utifrånperspektiv på händelser i undervisningsprocessen. I detta avsnitt vänder jag tillbaka något i min historiska granskning av olika traditioner inom klassrumsforskningen och beskriver en annan förgrening som utgår från ett mer mikrosociologiskt perspektiv. Gemensamt för dessa utvecklingslinjer är att undervisningen i skolan ses med utgångspunkt i de deltagande aktörernas synvinkel. Som en reaktion på kritiken av behavioristiska och socialpsykologiska studier kunde man under slutet av 1960- och början av -70-talet se ett växande antal antropologiska och etnografiska undersökningar inom klassrumsforskningen.¹⁶⁵

Särskilt gällde kritiken observationsmetoder med hjälp av förutbestämda kategorischema, kvantifiering och statistisk bearbetning av data, användning av tidsampling samt att man i observationerna inte tog tillräcklig hänsyn till det sammanhang som studerades.¹⁶⁶ Man ville istället betrakta livet i klassrummet som en social företeelse och använde metoder som främst baserades på deltagande observation vilket innefattade anteckningar, inspelningar och intervjuer med deltagande aktörer. Det kunde liknas vid en etnografisk beskrivning av en social situation eller ett fältarbete av det slag som en antropolog skulle ha gjort vid studiet av en exotisk stam.¹⁶⁷

Ansatsen går ut på att fånga in naturliga situationer i klassrummet och det sociala samspelet mellan elever och lärare eller elever sinsemellan. Grundantagandet är

¹⁶⁴ Tanketrådarna i Lundgrens teoribildning tvinnar in sig i språkfilosofins, strukturalismens och utbildningssociologins grova rep. Den röda tråden i forskningen består emellertid av en pedagogisk teoriutveckling som bygger på pedagogikens egna villkor med förankring i klassiska arbeten av Dewey och Durkheim och grundar sig på sådana begreppsliga strukturer som utvecklar kunskap om faktiskt existerande pedagogiska fenomen i skola och samhälle (Lundgren, 1972, 1977, 1983 a, 1984).

¹⁶⁵ Den socialpsykologiska klassrumsforskningen hade egentligen inte slagit rot i brittisk pedagogisk forskning. Det blev mer naturligt att antropologer, etnografer och lingvister attraherades av klassrummet som en social organisation som skulle beforskas (Chanan & Delamont, 1975; Stubbs & Delamont, 1976). Denna utveckling startade i tidigt sjuttioital parallellt med framväxten av "den nya utbildningssociologin" i England (Karabel & Halsey, 1978). De antropologiska och etnografiska klassrumsstudierna kom att inriktas på mikroorienterade studier medan utbildningssociologiska studier inriktades på hur innehållet i utbildningen formades utifrån olika maktstrukturer i samhället (Bernstein, 1971, 1973, 1977; Bernstein & Lundgren, 1983). Hammersley pekar här också på det växande intresset för interpretativ sociologi som inriktade sig på face-to-face interaktioner med hjälp av metoder lånade från symbolisk interaktionism och etnometodologi (Hammersley, 1986).

¹⁶⁶ Walker & Adelman, 1975; Delamont, 1976.

¹⁶⁷ Stubbs, 1976.

att den sociala situationen är den starkast bestämmande faktorn för språkligt handlande. Klassrumsstudier i den här meningen är mikroetnografiska och emanerar ur antropologiska forskningsperspektiv och metoder.¹⁶⁸ En etnografisk beskrivning av en klassrumssituation kan karakteriseras av att observationen är kontextualiserad, induktiv och fri från några förhandshypoteser samt sker över längre tid. Utformningen av analyschema, frågeformulering, bearbetning av material etc. sker i efterhand och tolkningarna utgår från den sociokulturella situationen. Olika hjälpmedel, som kamera, film- och ljudinspelning, anteckningar osv. används för att skapa en helhetsbild av undervisningen och dess sociala och kulturella förutsättningar.¹⁶⁹

Jackson, som genomförde banbrytande undersökningar av "livet i klassrummet"¹⁷⁰, ställde sig undrande till vad som sker i klassrummet genom att ifrågasätta det självklara och se vad som egentligen sker i det som sker.

"Som en gäst från en främmande kultur, okunnig men vetgirig, som inte tog någonting för givet, så försökte Philip Jackson bete sig. Det folkslag han utforskade trängde ihop sig 25-30 stycken i alldeles för små rum. Där försiggick riter och ceremonier som inte föreföll syfta till att lära ut så värst mycket matematik eller historia eller så, men däremot andra saker. Som att vänta."¹⁷¹

Jackson använde begreppet "den dolda läroplanen" (the hidden curriculum) för att beteckna underförstådda värdenormer och attityder som påverkar det sociala livet i klassrummet. Han påpekar i det sammanhanget att elever tillbringar över tusen timmar per år i skolan, och att det under den dominerande delen av denna tid är läraren som talar. Dessutom är klassrummen ofta standardiserade, enahanda platser med stillastående, ritualiserade och schemalagda lektioner genomförda i en stiliserad omgivning. I denna arbetsmiljö förväntas växande människor lära sig att orientera sig i tillvaron, att lära känna vem de är och att upptäcka sina personliga möjligheter. Istället lär sig eleverna att passa tider, att vänta på sin tur, att underordna sig regler och auktoriteter, att inse sina begränsningar och svaga sidor.

Walker och Adelman¹⁷² ifrågasatte sättet att betrakta klassrumsspråket som en transkriberad lärar-elevdialog som kan föra tankarna till ett teatermanuskript: välformulerade repliker, stela dialoger och fragmentariska sammanhang. Språket kan inte tolkas bokstavligen eller efter förhandsbestämda observationsscheman.¹⁷³ De ställde sig också tveksamma till att alla klassrumsinteraktioner skulle ha en speciell

¹⁶⁸ Green & Wallat, 1981; Sharp & Green, 1984.

¹⁶⁹ Evertson & Green, 1986.

¹⁷⁰ Jackson, 1968.

¹⁷¹ Broady, 1981, s. 114.

¹⁷² Walker & Adelman (eds.), 1976.

¹⁷³ Det Walker och Adelman riktar in sig på i sin kritik är förhandsbestämda observationsscheman enligt till exempel Flanders modell: "Flanders (1970) type techniques are best applied to the 'chalk and talk' traditional classrooms centred around teacher instruction. On the other hand, Walker och Adelman (1974) have developed techniques to observe the very different world of the open 'classroom' where such innovations as team-teaching, resource-based and discovery-centred learning have radically changed the rôle of teacher." (Hannan, 1975).

gemensam struktur. Istället bedömde de undervisningens betydelse utifrån det sociala sammanhanget i klassrummet. Walker och Adelman använde deltagande observation på liknande sätt som Jackson. De studerade skolor som hade förändrat sin organisation eller hade genomfört något läroplansprojekt. Forskningen rörde olika typer av social organisering, social kontroll och personliga relationer i språket mellan lärare och elever i klassrummet.¹⁷⁴ Studierna understryker det betydelsekomplex som utvecklar sig i autentiska klassrumsdialoger och som skiljer sig mellan klasser beroende på klassens gemensamma kultur, formella eller informella undervisningsformer, plenarlektioner eller smågrupparbeten.

I sina analyser registrerade och tolkade Walker och Adelman även gester, ansiktsuttryck, kroppsspråk och den omgivande situationen i stort. Detta skedde med hjälp av filmning med ett system av stillbildsfotografering med vissa intervall, synkroniserade med ljudinspelning. Med hjälp av tekniken gick de tillbaka till det tillfälle då talet producerades genom att spela upp lektionen för de deltagande lärarna och eleverna och genomföra retrospektiva intervjuer. Behandling av det audiovisuella datamaterialet liknar på ett sätt tidssamplingmetoden som bryter ned händelseförloppet i smådelar.¹⁷⁵ Även om man förstår idén hade tekniken svårtligen kunnat användas på en musiklektion. Poängen är dock att med ljud och bild på ett hanterligt sätt kunna återvända till och tolka händelseförloppet i sitt sammanhang, vilket sågs som en lösning på vissa validitets- och reliabilitetsproblem.¹⁷⁶ Ansatsen i dessa studier innebar genom tillämpningen av etnografiska eller beskrivande observations- och fallstudieteknik en teoretisk och metodisk utveckling och en betydelsefull utbrytning ur den socialpsykologiska klassrumsforskningens dominans.¹⁷⁷ Genom sina relativt närsynta analyser av klassrummet in på livet omfattar Walkers och Adelmans forskning såväl klassrummets insida som utsida.¹⁷⁸

”It is one of the implicit assumptions of classroom research that the classroom is a discrete unit, sealed-off from what happens in the rest of the school and relative uninfluenced by ‘outside’ effects. Our assumption is in fact the opposite, that what happens outside the classroom does have effects that can be located and recognized in what happens inside, and this is something we hope to document more fully.”

174 Bernsteins idéer om ”klassifikation och inramning” (Bernstein, 1973) fick här betydelse för Walker och Adelman, speciellt vid studier av den ’öppna och informella koden’ i klassrummet (Walker & Adelman, 1975).

175 En lektionsstudie kan aldrig återges i skala 1:1. Observationerna måste på något sätt utgå från ett urval av objekt och fokusera de viktiga och kritiska händelser som har pedagogisk betydelse och för processen vidare. Tanken med tidssamplingmetoden är att försöka göra det processuella förloppet gripbart och samtidigt möjliggöra statistisk bearbetning.

176 Erickson, 1979; Evertson & Green, 1986.

177 Walker och Adelman lanserar begreppet *sociography* i sina tidiga klassrumsstudier och försöker därmed kombinera sociolingvistiska och etnografiska metoder (Walker & Adelman, 1972).

178 Walker & Adelman, 1975, s. 228.

Sinclair och Coulthard¹⁷⁹ studerade de språkliga mönster i klassrummet som uppstår i längre spontana konversationer mellan flera personer. Sinclair och Coulthard använder olika samtalsenheter som anger vilken funktion den språkliga interaktionen har under lektionen, till exempel att markera en gräns i samtalet eller att utvärdera en elevs svar. Dessa funktionella enheter markeras av benämningen *avgränsningsinteraktion* som innehåller de pedagogiska dragen *ram* och *fokus*. Ramar markerar avgränsningar under lektionen medan fokusdrag för lektionen vidare. En *lektion* är strukturerad i större enheter som benämnes *transaktioner*. Dessa består av *interaktioner*, vilka indelas i *drag* som i sin tur består av *handlingar*. Sinclair och Coulthard delar vidare in strukturen och förloppet under lärar-elevsamtalen i tre delar: läraren tar *initiativ* (opening), eleven ger *respons* (answering) och läraren ger *feedback* (follow-up), en s.k. IRF-kedja.¹⁸⁰ En kritisk aspekt är att analyser av dialoger enligt denna struktur tilldelar eleven en passiv roll medan läraren driver samtalet och utvärderar vad som sägs. Allt som eleven säger är inklämt i vad läraren säger och gör. Möjligen tar forskarna det för givet att social kontroll och disciplin skall upprätthållas, istället för att undersöka hur det går till och under vilka villkor det sker. Forskningssituationen bygger främst på experimentella lektioner som är hårt lärarstyrda. Det finns också neobehavioristiska drag i denna ansats som påminner om determinerande stimulus-responsmönster i klassrumssituationen.

En annan aspekt är att metoden endast registrerar den offentliga kommunikationen i klassrummet, dvs. den som legitimeras av läraren och skoltraditionen. Om man studerar den privata kommunikationen elever emellan, blir bilden kanske annorlunda. Å andra sidan uppmärksammar klassificeringssystemet just de brister i undervisningen som forskarna är ute efter att kritisera. Sinclairs och Coulthards arbeten är inspirerade av Bellacks studier ifråga om synen på undervisningsprocessers sekvensering och klassrumsdialogens struktur. Detta innebär observationer med i förväg utarbetade kategorier som visserligen registrerar dialogens form och struktur, men gör det helt oberoende av det språkliga spelets innehåll. Begreppsstrukturen i sig själv kan därmed bidra till att likartade mönster uppträder, studie efter studie.¹⁸¹ Den kvantitativa statistiska metoden styckar upp det meningsbärande sammanhanget och det levande språk som lärare och elever använder går hopplöst förlorat. Dessa brister påminner om de som jag tidigare har påtalat i några musikpedagogiska studier som betraktar det musikaliska innehållet som givet och oproblemiskt och där analyser av elev- och lärarbeteende visavi effektivitet i undervisningen står i förgrunden. Bellack själv diskuterar på följande sätt.¹⁸²

¹⁷⁹ Sinclair & Coulthard, 1975.

¹⁸⁰ A. a., s. 50.

¹⁸¹ Hoeker & Ahlbrandt, 1969; Bellack, 1978; Lundgren, 1972, 1977.

¹⁸² Bellack, 1978, s. 24.

”From the tradition of ethnomethodology, classroom researcher have adopted the view that teachers and students are not merely passive recipients of the world of the classroom, but are active interpreters and constructors of it. Therefore, the researchers task is not just *how* teachers and students go about finding meaning in their mutual action. On this view, the social reality of the classroom is seen as the outcome of ongoing ‘negotiation’ processes over meaning involving both teachers and students. This is why life in classrooms is seen as having a precarious character; it is subject to change, to breakdowns, and also to reification (e.g., by labeling students as ‘dull’, ‘bright’, or ‘mediocre’). Therefore, the ethnomethodologist contends that understanding teaching as it goes forward in the schools can only be gained through ‘constitutive’ investigation and structuring activities of teachers and students, rather than merely describing recurrent patterns of classroom events or seeking correlations between process and product variables.”

Som ett exempel på denna form av etnometodologiskt förhållningssätt studerade Mehan¹⁸³ insidan av skolan. Han sökte den sociala organisationen i klassrumsundervisningen och de samspelande aktiviteter mellan lärare och elever som sammanbinder lektionen till en social företeelse. Mehan genomförde en etnografisk studie i ett enda klassrum och följde under en längre tid en åldersblandad lågstadielklass i ett av San Diegos lågstatusområden. Klassen videoinspelades den första lektionen varje dag under den första veckan på undersökningsperioden. Därefter en lektionstimme per dag var tredje vecka resten på skolåret. Kodningsschemat som användes byggde på Bellacks och hans medarbetares arbeten. Analyskategorierna tjänade det primära syftet att sortera och frilägga den tätt sammansatta språkliga väven i klassrumsinteraktionen. I den vidare materialbearbetningen konstruerades ett analyschema som organiserade lektionsförloppet sekventiellt och hierarkiskt. Den sekventiella dimensionen var tredelad enligt ordningsföljden; *initiation* (I); *reply* (R); *evaluation* (E). Den hierarkiskt ordnade dimensionen var indelad i; *type of sequence; organization of sequence; participants*. Till skillnad från Bellack använder Mehan inte statistiska bearbetningsmetoder i sina analyser. De är istället strukturella enligt etnografisk modell. Med utgångspunkt i de tre sekventiella varptrådarna kunde han väva fram en bild av undervisningens språkliga meningsinnehåll och strukturer men samtidigt kvarhålla autentiska repliker för semantiska analyser. Bland annat identifierar analyserna språkliga och kommunikativa kompetenser i det sociala samspelet i klassrummet.¹⁸⁴

Efter en omfattande genomgång av etnografiskt inriktade studier av pedagogiska processer som fokuserar den sociala och kommunikativa karaktären i klassrummet tecknar Green fem informativa aspekter på hur lärare och elever ”konstruerar” en lektion:¹⁸⁵

¹⁸³ Mehan, 1979.

¹⁸⁴ Se även Wallat & Piazza, 1988.

¹⁸⁵ Green, 1983; Green & Smith, 1983.

”(1) **Classrooms are communicative environments.** The communicative nature of classrooms makes it appropriate to talk about the context of lessons and classrooms interaction as a communicative and social context. Teachers and students have different roles that need to be communicated. Also, as lesson and parts of lesson shift, the social and communicative demands made by teacher and students of each other shift. The shifting demands need to be communicated.

(2) **Classroom contexts are not given but are constructed within and throughout the lesson and phases of the lesson.** Through teacher – student interaction – and, specifically, through the verbal and nonverbal cues used to signal meaning – rules for participation are communicated and expectations are created for how participation in the lesson is organized.

(3) **Teachers orchestrate different participation levels.** Teachers make both academic demands and participatory (social and communicative) demands of students. The academic and participatory demands cooccur. Thus, students must respond to both, and are evaluated in terms of how they meet both academic and participatory demands.

(4) **Meaning is context specific.** The meanings of teachers and students messages are interpreted within the social and communicative context constructed through teacher–student interaction. How classroom tasks are interpreted depends on the social and communicative context created. The degree to which teacher and student interpretations of classroom tasks are similar depends on the degree to which they share an understanding of the communicative context.

(5) **Inferencing is required for conversational comprehension.** Students and teachers comprehension of classroom tasks, behavior, messages, and activities – that is, their understanding of what things mean and what needs to be done, when, where, by whom, and how – depends on the frame of reference brought into the classroom and constructed/modified within the classroom. That is, understanding classroom events requires interpreting events within the frame students and teachers develop through participation in the lesson and through their history of participation in similar lessons.”

De fem aspekterna ger utgångspunkter för förståelsen av klassrumsdiskursens meningsbärande innehåll i interaktionen mellan lärare och elever, men sammanfattar även något av den teoretiska och metodologiska ramen för mikroorienterade studier enligt sociolingvistisk och etnografisk utgångspunkt. Vissa forskningsansatser har en mer renodlad tillämpning av antropologisk och etnografisk metod, andra åter är blandformer av dessa. Det gemensamma är studiet av den språkliga interaktionen mellan lärare och elever samt den mikrosociologiska fokuseringen.

De studier jag redovisat ovan utgår främst från brittisk och amerikansk klassrumsforskning. Inom det tyskspråkiga området genomförde Dahrendorf och Wellendorf utvidgade interaktionsstudier med lärare och elever enligt Flanders modell

omfattade även skolan som social organisation och involverade därmed sociala relationer, sociala konflikter och skolans vardagsliv för att förklara.¹⁸⁶ I interaktionen mellan lärare och elever riktades speciellt intresse mot klassens gruppstruktur, kommunikationsnät, kamratgrupper, socialisationsfaktorer, elev- och lärarbakgrund och sociala skillnader i skolklasser.¹⁸⁷ Undersökningar har vidare genomförts av lärares språkliga beteenden och språkbildningen i undervisningssammanhanget, under inflytande dels av sociolingvistisk forskning, dels av spel- och kommunikationsteoretiska ansatser enligt Bellack.¹⁸⁸ Från början fokuserade studierna endast lärarens språkbruk. Senare vidgades studierna till hela interaktionsprocessen mellan lärare och elever samt skillnader i språkbruket och förståelsen för undervisningsstoffet. Priesemann studerade vardags- och fackspråk och hur ett särskilt undervisningsspråk formas knutet till förmedlingen och interaktionen i klassrummet.¹⁸⁹ Spanhel utvecklade särskilda analysinstrument och genomförde undersökningar av det didaktiska språkspillet och fann bestämda språkformer hos lärare och elever som utvecklades i undervisningens sammanhang.¹⁹⁰ Med dessa språkinriktade och fenomenologiskt påverkade studier skedde några betydelsefulla teoretiska och metodiska framsteg inom klassrumsforskningen.¹⁹¹

Sociolingvistiska och etnometodologiska studier inom musikområdet är svåra att finna i litteraturen. De musikpedagogiska klassrumsstudier som finns är inriktade på musikundervisningens speciella villkor, det musikaliska innehållets betydelse¹⁹², musiklärarens arbete, lärares, elevers och föräldrars uppfattning om musik och musikundervisning som påverkansfaktorer¹⁹³. Några studier belyser språkets funktion för elevernas förståelse av det musikaliska undervisningsstoffet samt språkets betydelse för lärareffektiviteten.¹⁹⁴ Vidare har det musikaliska materialet och dess undervisningsmetoder studerats med avseende på elevernas reception av musik¹⁹⁵ samt vissa repertoarers inflytande på skeendet i undervisningen¹⁹⁶. Dessa ansatser har bland annat haft betydelse för att identifiera specifika musikpedagogiska problem och metoder genom att fokusera vilka faktorer som kan ha inflytande på inlärningsprocesser i musik och dess effekter på undervisningen. Till denna forskning kan räknas undersökningar av barns intresse och förmåga att lyssna till musik.¹⁹⁷

186 Dahrendorf, 1962; Wellendorf, 1977.

187 Ryans, 1969; Dietrich, 1972; Graumann, 1974; Grzenik, 1976.

188 Bellack, et. al., 1966; Ehlich & Rehbein, 1977; Goepfert, 1977; Rigol, 1977; Stellmacher, 1977; Switalla, 1977; Wellendorf, 1977.

189 Priesemann, 1971.

190 Spanhel, 1971, 1977.

191 Koskeniemi, 1971; Loch, 1970; Priesemann, 1971; Achtenhagen, 1982.

192 Pape, 1974; Schmidt, 1975.

193 Pape, 1974; Graml & Reckziegel, 1982; Scaffrath, 1982.

194 Lewis, 1975.

195 Brömse & Kötter, 1971

196 Schmidt, 1975; Bastian, 1980.

197 Abel-Struth & Groeben, 1979.

Abel-Struths arbeten har haft betydelse för den tyska musikpedagogiska forskningen i sökandet efter en musikpedagogisk teori baserad på musikens egna villkor och möjligheter. En viktig utgångspunkt i studierna är ”det mänskliga umgänget med musik”, vilket kan sägas utgöra ett antropologiskt perspektiv. I en mycket omfattande kartläggning delar Abel-Struth in musikpedagogikens område i tre huvudgrupper: 1) betingelserna för musikalisk inläring (*lernen*), vilket baseras på musikalisk begåvningsforskning och sociologiska aspekter på inläringen, 2) forskning kring att lära ut musik (*lehren*), som grundas på vetenskapsteoretiska perspektiv, läroplansforskning etc, samt 3) teoretisk reflektion över musikundervisningen och dess historiska framväxt.¹⁹⁸ I övrigt har få etnografiska eller sociolingvistiska arbeten slutförts inom det musikpedagogiska området som kan vara av principiellt teoretiskt och metodiskt värde för mina forskningsfrågor kring undervisningsprocesser i musik. De observationsstudier inom musikområdet som Abel-Struth redogör för är i stort samstämmiga med dem som jag presenterat i samband med socialpsykologisk tradition.¹⁹⁹

2.3.4 Kritik mot det mikrosociologiska perspektivet

De mikrosociologiska traditioner som jag givit några exempel på ovan, har utvecklats som en motreaktion på tidigare behavioristiska och socialpsykologiska metodtraditioner inom klassrumsforskningen. Dessa forskningsansatser ansågs vara uttömda på sina möjligheter och kritiserades bland annat för fixeringen vid kvantitativa metoder och beskylldes för att inte ta hänsyn till helheten. Utvecklingen av socialt baserade analysmetoder sammanhängde inte bara med inomvetenskapliga motiv. Drivkrafterna var från början också förknippade med den sedan början av 1970-talet ökade blandningen av etniska språkgrupper i samhället och medföljande problem i skolans sociala liv. Studier av den sociala och språkliga interaktionen i klassrummet blev en viktig utgångspunkt. Utifrån detta forskningsbehov växte olika antropologiska, etnografiska och sociolingvistiska ansatser fram med ett mikroorienterat koncept. Emellertid kan man rikta liknande kritik mot dessa ”nya”²⁰⁰ traditioner och beskylla dem för att vara alltför närsynta och metodfixerade²⁰¹.

”As noted earlier, if classroom studies are conducted without reference to the broader context within which classroom events occur, they will miss constraints that set limits on what is ‘negotiable’ between students and teachers.”²⁰²

¹⁹⁸ Abel-Struth, 1985.

¹⁹⁹ A. a., s. 566-568.

²⁰⁰ ”This new outlook (new, that is, on the contemporary educational research scene, but not new in the history of ideas) has attracted enthusiastic support of a small but apparently growing number of theorists and researchers in Britain and on the Continent, and to a lesser extent in the United States.” (Bellack, 1978, s. 2).

²⁰¹ Karabel & Halsey, 1978, s. 57; Bellack, 1978, s. 25; Pettersson & Åsén, 1989, s. 39.

²⁰² Bellack, 1978, s. 25.

De mikroorienterade studierna kritiseras i det att de sägs sakna fullödiga behandlingar av undervisningens sociala och kulturella inramning.²⁰³ Sålunda har många forskare med tiden glömt bort de ursprungliga samhällsliga och sociala sammanhang som var den empiriska näringen och startpunkten för traditionens utveckling. Klassrumsforskningen blev istället ett empiriskt provofält för den etnometodologiska forskningens specifika problem och metodiska redskap. Trots att man inom sociolingvistisk och etnografisk klassrumsforskning bekänner sig till en tradition som betraktar komplexiteten i undervisningsprocessen, bortser man ofta från undervisningens syfte, de tidsliga och materiella faktorer som omger en undervisningssituation samt de samhällsliga och historiska sammanhang vari undervisningen äger rum. Forskningsproblemen har kommit i skymundan för teoretiska och metodiska dispyter. Genom ständiga torpederingar av tidigare och samtidig forskning försöker den antropologiska och etnografiska forskningen skapa sin identitet. Man har inom forskningstraditionen uppammat en fruktlös motsättning mellan mikro- och makronivå²⁰⁴ samt en metodologisk åtskillnad mellan kvantitativ och kvalitativ forskning²⁰⁵.

Den antropologiska och mikrosociologiska forskningen är inte teoretisk utan synnerligen empirisk.²⁰⁶ Det specifika och särskilda i undersökningarna gör studierna svåra att jämföra, liksom att en besvärande teorilöshet kan göra studierna enbart deskriptiva och endast utförda på språkets egna villkor.²⁰⁷ De mikrosociologiska analyserna har kritiserats för att vara osystematiska, anekdotiska och förlora sig i triviala vardagligheter. Man bortser från den sociala och kulturella inramningen samt hur samhällsliga bestämmningar kan forma vissa interaktionsmönster i klassrummet. Ansatsen saknar med andra ord ett kritiskt samhällsteoretiskt och pedagogiskt perspektiv. En svaghet i studierna är avsaknaden av genuina pedagogiska frågeställningar. Man måste ställa grundfrågan varför man samlar levande barn i ett klassrum på en bestämd tid, har särskilda syften med aktiviteterna och arbetar efter vissa ideologiska och materiella förutsättningar för undervisningen. Dessa frågeställningar är inte normativa, utan centrala för att förstå vilka yttre och inre faktorer som styr klassrumsdiskursen och den språkliga interaktionen.

²⁰³ Pedro påpekar att ett mikroperspektiv förutsätter ett makroperspektiv och att studier av den språkliga interaktionen medför ett behov av en teori som kan bidra till att förklara olika interaktionselement och skeendens sammansättning och placering. Pedro delar vidare upp klassrumsforskning som studerar språkets sociala sammanhang i två huvudgrupper: ett *makro-sociolingvistiskt* perspektiv som kan hänföras till språksociologin och ett *mikro-sociolingvistiskt* perspektiv som mer handlar om den språkliga interaktionen (Pedro, 1983, s. 126).

²⁰⁴ Hargreaves, A., 1986.

²⁰⁵ Hammersley, 1986, s. 176-183.

²⁰⁶ Lutz, 1986, s. 107.

²⁰⁷ Stubbs definierade klassrumsspråket på följande sätt utifrån ett sociolingvistiskt perspektiv: "Classroom talk is, in one sense, just talk, and is therefor data for descriptive sociolinguistics. But our culture assumes that teaching and learning are inherently related to talk as a medium. This culture-specific assumption is, in turn, revealed in the underlying discourse structure of the classroom talk itself." (Stubbs, 1975, s. 245; Stubbs, 1986, s. 62).

En del av den kritik som riktades redan på tidigt sjuttital gick ut på att bryta sig loss från invanda föreställningar om att klassrumdialogen ser ut på ett visst sätt. Dessa, menade man, låg inopererade i de förutbestämda observationsscheman och analysmetoder som användes inom framförallt beteendevetenskaplig klassrumsforskning. Det är en kritik jag instämmer i. Inom den mikrosociologiska forskningen har ett flertal av ovan redovisade studier pekat på språkliga interaktioner såväl inom som utanför den officiella klassrumsdiskursen. Denna "upptäckt" har lett till sociolingvistiska studier av både det officiella och det inofficiella språkbruket i klassrummet. Det officiella språket är det avpersonifierade och avkontextualiserade språkbruk som bestäms av regelsystem, värdenormer och pedagogiska konventioner, makt- och kontrollmotiv osv., och anses vara pedagogernas domän att vårda och bruka. Sociolingvister har däremot med förkärlek tagit sig an det inofficiella språket, dvs. den naturliga och mänskliga kommunikationen kring vardagsnära ting som känslor, upplevelser, meddelanden etc. Många av de mikrosociologiska klassrumsstudierna har med rätta pekat på att skolmiljön är fel utformad och att undervisningen är artificiell. Frågor har dock sällan ställts *varför* skolan har dessa brister.

I takt med en demokrati- och auktoritetsförändring i samhället sker en förändring av interaktionsmönstret i klassrummet. På senare tid har den inofficiella samtalsinteraktionen i klassrummet, till exempel samtal med kamraten i bänken bredvid, fått en ökad uppmärksamhet inom pedagogisk forskning.²⁰⁸ Intresset för bredvidkommunikationen kan möjligen sättas i samband med en skola med större valfrihet, större hänsynstagande till elevernas önskemål, brukarintressens inflytande osv. Traditionella observationssystem och analysmetoder kan inte användas i en situation då schema, gruppstorlek, och nya former för kunskapsförmedling och lärande hastigt förändrar skolans inre arbete. Jag skall i ett avslutande avsnitt reflektera över behovet av nya analysinstrument för klassrumsstudier i en skola med förändrade arbetsformer och arbetsmetoder. Detta gäller framförallt musikundervisningen, med sin blandning av gemensamma musikaktiviteter, individuellt arbete och kunskapssökande med hjälp av nya läromedel baserade på informationsteknologi, användning av dator och elektroakustiska instrument. Likaså kommer den nya datorbaserade tekniken att kunna ligga till grund för utveckling av nya analysmetoder för pedagogiska processtudier.²⁰⁹

²⁰⁸ Gustavsson, 1988; Granström, 1992, 1993; Garpelin & Lindblad, 1993.

²⁰⁹ Som exempel se Edwards & Lampert, 1993; Weitzman & Miles, 1995.

2.4 Sammanfattning

Litteratur som behandlar utvecklingen av empiriska metodesystem inom klassrumsforskningen visar en anmärkningsvärd omfattning, särskilt under 1960- och 1970-talet. Bakgrunden är efterkrigstidens kraftiga utbildningsexpansion och ökningen av undervisningsforskning under denna period. Jag beskriver utvecklingen av olika forskningstraditioner som ett dynamiskt växelspel mellan utom- och inomvetenskapliga faktorer. Det innebär att den vetenskapliga kunskapsutvecklingen har skett på skilda villkor inom olika traditioner och under olika skeden.

En rad faktorer, till exempel praktiska problem inom lärarutbildningen, gällande läroplaner eller undervisningstraditioner, utbildningspolitik och utbildningsadministration, samhällets effektivitetskrav på skola och utbildning, har inverkat på utformningen av olika forskningsperspektiv och metodesystem för undervisningsprocesser. Denna utveckling har främst påverkat klassrumsforskningen inom beteendevetenskaplig tradition, där också de flesta musikpedagogiska studier genomförts. Dessa baseras främst på behavioristisk och socialpsykologisk grund.

När effektiviteten i utbildningen inte kunde upprätthållas och ekonomin i samhället började bli knaper under sjuttioalet, flyttades en del av forskningsintresset från själva undervisningen till att även uppmärksamma undervisningens förutsättningar och ramvillkor. Därmed initierades klassrumsforskning som studerade undervisningsprocesser i sin sociala och kulturella kontext. Detta innebar även en starkare teoretisk förankring med inriktning på frågor om hur och varför undervisningsprocesser formas på ett visst sätt.

Undervisning, skola och utbildning ses inom denna tradition som en social artefakt, konstruerad av människor för att uppnå vissa mål och syften och som äger rum i ett visst historiskt och samhälleligt sammanhang. Framförallt har två riktningar utvecklats inom den samhällsvetenskapliga traditionen: en språkfilosofisk sociolingvistiskt ansats som utvecklats mot mer makroorienterade perspektiv på pedagogiska processer och en antropologisk mikrosociologisk tradition som studerar den språkliga interaktionen utifrån ett aktörsperspektiv.

En viktig skillnad är att pedagogiska processer inom beteendevetenskapliga traditioner främst förknippas med inlärningsproblem och de beteendemönster som sammanhänger med dessa. Samhällsvetenskapliga inriktningar, som till exempel sociologiska, lingvistiska och antropologiska ansatser, ser pedagogiska processer mer som de handlingar hos lärare och elever och de händelseförlopp som bygger upp undervisningen, dess innehåll och struktur. Dessa skeenden utgör själva förutsättningen för lärande och kunskapsutveckling. Det finns få musikpedagogiska studier inom dessa forskningsansatser.

I följande schematiska sammanställning illustreras de viktigaste dragen i pedagogisk och musikpedagogisk klassrumsforskning enligt min litteraturgenomgång.

Forskningstraditioner

	Beteendevetenskapliga traditioner	Samhällsvetenskapliga traditioner
Pedagogik	Socialpsykologi Behavioristisk tradition Utvecklingspsykologi	Språkfilosofi Antropologi Etnometodologi Läroplansteori Sociologi-historia
Musikpedagogik	Socialpsykologi Behavioristisk tradition Utvecklingspsykologi Musikpsykologi	

Figur 1. *Forskningsansatser inom pedagogiska och musikpedagogiska klassrumsstudier uppdelat på beteendevetenskaplig och samhällsvetenskaplig tradition.*

Inom den beteendevetenskapliga traditionen har ett stort antal observationssystem och analysmetoder utvecklats. Dessa är främst grundade i socialpsykologisk, behavioristisk och utvecklingspsykologisk tradition. Musikpedagogiska klassrumsstudier är starkt påverkade av den psykologiska teorin där det musikspecifika inslaget i regel är hämtat från musikpsykologisk mättradition. Inom den samhällsvetenskapliga traditionen samlas språkfilosofiska, antropologiska och etnometodologiska ansatser samt sociologiskt och historiskt inriktad läroplansteori. Dessa olika ansatser har skilda forskningsintressen och fokuserar olika aspekter av klassrumsinteraktionen.

Forskningsintressen

	Beteendevetenskapliga traditioner	Samhällsvetenskapliga traditioner
Pedagogik	Lärar- o. elevbeteende Effektivitet i inläring Klassrumsklimat Interaktionen i klassrummet	Språkregler Aktörernas handlingar Läromedels- o. textanalys Läroplanens inverkan Yttre ramvillkor
Musikpedagogik	Lärar- o. elevbeteende Effektivitet i inläring Klassrumsklimat Interaktionen i klassrummet Musikaliskt innehåll	

Figur 2. *Forskningsintressen inom pedagogiska och musikpedagogiska klassrumsstudier uppdelat på beteendevetenskaplig och samhällsvetenskaplig tradition.*

Beteendevetenskapliga klassrumsstudier fokuserar vanligen lärar- och elevbeteenden, effektiviteten i undervisningen uttryckt i resultatmer, klassrumsklimat eller interaktionen i klassrummet baserat på språkligt eller fysiskt beteende. Klassrumsstudier med inriktning på musikundervisning följer detta mönster men skiljer sig åt genom en speciell fokusering på innehållsliga musikaliska aspekter. Samhällsvetenskapliga traditioner karakteriseras främst av studier av det språkliga spelet och aktörernas handlande i klassrummet utifrån sociala och kulturella betingelser. Inom denna tradition förekommer även studier av läroplanens inverkan och hur styrningen av undervisningsprocesser påverkas av olika yttre och inre ramfaktorer.

Metodiska ansatser

	Beteendevetenskapliga traditioner	Samhällsvetenskapliga traditioner
Pedagogik	Experimentella studier Observation Interaktionsstudier Statistisk bearbetning	Observation Interaktionsstudier Statistisk bearbetning Tolkning av handlingar
Musikpedagogik	Experimentella studier Observation Interaktionsstudier Statistisk bearbetning	

Figur 3. Olika forskningsmetodiska ansatser vid en jämförelse av pedagogiska och musikpedagogiska klassrumsstudier inom beteendevetenskaplig respektive samhällsvetenskaplig tradition.

På samma sätt som ovan har den musikpedagogiska klassrumsforskningen påverkats av socialpsykologisk och behavioristisk tradition vad gäller metodiska ansatser. Forskning med inriktning på musikundervisning i skolan baseras främst på experimentella studier, observation, interaktionsstudier och statistiska bearbetnings- och analysmetoder. Undervisningen ses som isolerade fenomen skilda från de villkor och förutsättningar som omger den pedagogiska situationen. Dessutom är musikpedagogiska studier vanligen grundad i normativa antaganden om vad skola och utbildning är samt vad som specifikt utmärker musikundervisningen.

I detta kapitel har jag försökt att kartlägga vilka typiska problem som behandlas inom klassrumsforskningen, vilka vetenskapliga perspektiv som anläggs inom olika traditioner och vilka metoder som tillämpas vid pedagogisk processanalys. Litteraturgenomgången skall ge underlag för teoretiska och metodologiska överväganden i min egen studie av undervisningsprocesser i musik. Samtidigt har jag sökt av problemområdet och definierat ett aktuellt forskningsläge.

Min sammanställning avslöjar väsentliga brister i den musikpedagogiska klassrumsforskningen vad gäller samspelet mellan musikundervisningen yttre villkor

och inre verksamhet. Undervisningen i skolan får liv och mening i relation till de sociala och kulturella faktorer som konstituerar den pedagogiska situationen. Främst finns dessa forskningsansatser företrädade inom den samhällsvetenskapliga traditionen. Ovanstående kartläggning av problemområdet är en utgångspunkt för att skissera ett musikpedagogiskt forskningsperspektiv utifrån nya forskningsbehov.

Kapitel 3

FORMANDE AV FORSKNINGSPERSPEKTIV

Temat för min studie är relationerna mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Ett grundläggande motiv är att utveckla ett teoretiskt perspektiv för att kunna beskriva och förstå hur musikundervisningen tar konkret gestalt inom skolans ramar och hur förändringar i samhälle och musikliv påverkar skolans musikundervisning. I min forskningsgenomgång har jag försökt att skapa ett analytiskt perspektiv för att söka av forskningsfältet och med kritiska ögon granska de vetenskapliga perspektiv och metoder som anlagts för att studera pedagogiska processer i skolan, däribland studier med inriktning på musikundervisning. Granskningen av tidigare musikpedagogisk forskning har dessvärre blottlagt sådana teoretiska och metodiska brister att mina problem måste angripas på ett mer grundläggande sätt. Dessa brister gör att jag behöver ta ställning till fundamentala frågor om vad musikundervisning är och under vilka villkor den formas i skola och samhälle.

I det sammanhanget prövar jag ett läroplansteoretiskt perspektiv enligt Ulf P. Lundgren.²¹⁰ Mitt syfte är att utveckla en preliminär teoretisk referensram som problematiserar relationen mellan musikproduktionen i samhället och den musikaliska kunskapsreproduktion som sker inom ramen för skolans verksamhet. Vidare prövas Lundgrens läroplanskodbegrepp för att belysa förändringar i förhållandet mellan skola och musikliv som kan påverka mål, innehåll och arbetsformer för skolans musikundervisning. I detta kapitel beskrivs det läroplansteoretiska tänkandet i dess grundform.²¹¹

²¹⁰ Lundgren, 1979, 1983 a, 1983 b, 1986.

²¹¹ Lundgrens forskningsprogram är mångfacetterat och innehåller en utomordentligt elaborerad begreppsapparat (Lundgren, 1977, 1979, 1983 a, 1983 b, 1986). För en fördjupning hänvisar jag till de källor som angivits samt till de läroplansteoretiska arbeten som utförts inom olika ämnen, vilket jag bland annat tagit upp i min litteraturgenomgång.

3.1 Ett läroplansteoretiskt perspektiv

För att angripa den pedagogiska grundfrågan om hur och varför behovet av skola och utbildning historiskt växer fram och hur läroplaner utvecklas i samhället har Lundgren arbetat fram ett läroplansteoretiskt forskningsprogram.²¹² Läroplansteori i denna mening behandlar relationen mellan utbildning och samhälle och hur samhällsutvecklingen och förändringar i samhället påverkar olika sätt att organisera skola och utbildning. Modellen använder de dialektiskt relaterade analytiska begreppen *produktion* och *reproduktion*.²¹³ Samhällelig produktion innebär enligt Lundgren att alstra livsförnödenheter och ting, men också att skapa symboler och kunskap som ger mening åt tingen och livet, liksom att producera de villkor i samhället inom vilka produktionen sker. Samhällelig reproduktion är de processer som återskapar såväl den materiella basen som kulturen i vid mening. Naturligtvis innefattar detta tänkande också konstnärliga, estetiska och musikaliska dimensioner.²¹⁴

3.1.1 Samhällelig kulturreproduktion

Läroplansteorin är ett försök att förklara hur utbildningssystemet konstitueras i samhället och hur det samlade kulturarvet överförs via den av samhället organiserade utbildningen. Lundgren inleder sin bok *Att organisera omvärlden – En introduktion till läroplansteori* med följande bild av det samhälleliga återskapandet.²¹⁵

”För att en civilisation och en kultur skall bestå och även förändras, måste varje generation samhällsmedlemmar uppfostras och utbildas. Varje barn måste lära sig den självkontroll som existerande värderingar och sociala regler kräver. Varje barn måste lära sig att benämna omvärlden och hantera och förstå sin omgivning. Hur denna omvärld materiellt och symboliskt är organiserad kan i ett historiskt sammanhang förstås utifrån hur man skaffar föda och ordnar skydd, hur man reglerar det sociala livet och hur man förklarar och motiverar sin existens. Kulturen formas i föreställningar, sociala regler och symboler, som uppkommer genom de existerande materiella villkoren, liksom i hur dessa villkor historiskt utvecklats och förankrats i olika avlagringar i det kollektiva vetandet.”

²¹² Lundgren, 1979, 1983 a, 1983 b, 1986.

²¹³ Detta pedagogiska tänkande ansluter till klassiska arbeten av Dewey och Durkheim som behandlar den samhälleliga kulturreproduktionen (Dewey, 1916; Durkheim, 1893, 1926).

²¹⁴ Sannolikt har människan i varje tidsålder och i varje samhälle använt konstnärliga uttrycksmedel för att kommunicera med varandra, uttrycka och bearbeta känslor och upplevelser. När människan ”knäckt koden” för överlevnad har det funnits tid över till att skapa sådana mänskliga artefakter som utgjort konstnärliga representationer för själva livet. Kulturen och konstnärligt skapande kan ses som ett uttryck för ett djupt mänskligt behov. Nelson Goodman uttrycker sig så här: ”att överleva är värt något just tack vare sådana saker som konst och att få insikt” (Goodman, 1978).

²¹⁵ Lundgren, 1979, s. 15.

Civilisationens inträde kan betecknas som den brytpunkt då människan började kunna behärska sina känslor – ”att kunna tämja det vilda”. Uppfostran och undervisning kan i historisk tid sannolikt ses som ett uttryck för människans grundläggande nyfikenhet och kunskapsökande strävan men har också haft uppgiften att styra och kontrollera – att organisera sin omvärld med kunskap och förnuft. Lundgren menar att detta tillståndsskifte i kulturen inneburit en startpunkt för pedagogiken. Enligt detta betraktelsesätt är uppfostran och undervisning de processer där kulturella och sociala mönster och värdesystem förmedlas och reproduceras i samhället från en generation till en annan. Den av samhället ordnade utbildningen ses alltså som den institution vilken främst bidrar till att reproducera och återskapa den kulturella och sociala ordningen och de samlade kunskaperna och kulturtraditionerna.²¹⁶ Hur fostran, undervisning och utbildning gestaltas i en bestämd kultur hänger samman med hur samhället är uppbyggt och hur samhällets sociala, ekonomiska och politiska strukturer ser ut. Detta förhållande har skiftat mellan olika tider och kulturer.

Kulturreproduktionen i samhällen med en begränsad arbetsdelning och med en homogen kultur sker huvudsakligen genom den fostran de unga får i primärgruppen, familjen eller bykollektivet, vilken är tillräcklig för att överföra de nödvändiga kunskaperna och färdigheterna som livet i samhället kräver. I detta samhälle är uppfostran grundad på ett direkt samspel med omgivningen. Värdet och meningens med arbetet lärs samtidigt med de kunskaper och färdigheter som behövs för själva arbetet. Reproduktionen av de kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för livsuppehållet är ouplösligt förenade med återskapandet av de värden och idéer som finns i det närmast omgivande samhället. Urvalet av kunskaper och hur lärandet organiseras bestäms av det omgivande samhälls- och arbetslivet.²¹⁷

3.1.2 Uppkomsten av begreppet skola och läroplan

Begreppet skola²¹⁸ uppkommer när ting, kunskaper, erfarenheter och värden måste representeras på ett annat sätt än genom det direkta lärandet i det sammanhang där erfarenheterna görs och kunskaperna produceras. Behovet av pedagogiska texter uppstår. Ting och processer måste språkligt benämnas och representeras i texter och bilder.²¹⁹ Det blir alltså nödvändigt att ”tänka” pedagogiskt och att ordna spe-

²¹⁶ Dewey betonar att pedagogik handlar om att reproducera värderingar, kunskaper och färdigheter från en generation till en annan: ”Society exist through a process of transmission quite as much as biological life. This transmission occurs by means of communication of habits of doing, thinking, and feeling from the older to the younger. Without this communication of ideals, hopes, expectations, standards, opinions, from those who are coming into it, social life could not survive. If the members who compose a society lived on continuously, they might educate the new-born members, but it would be a task directed by personal interest rather than social need. Now it is a work of necessity.” (Dewey, 1916, 1966, s. 3).

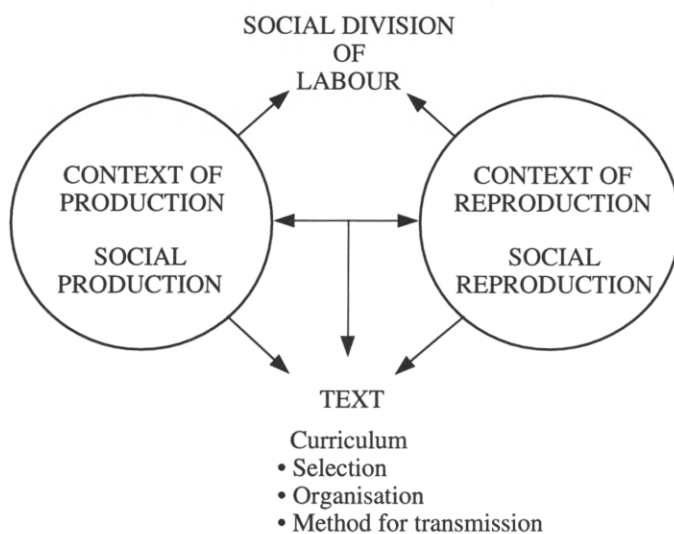
²¹⁷ Lundgren, 1986, s. 35.

²¹⁸ Ordet skola kommer av det grekiska ordet ’skhole’ vilket ursprungligen betydde frihet från kroppsarbete och avsåg även underhållning genom andliga sysselsättningar. Det var dock bara 5-10 procent av befolkningen som åtnjöt detta privilegium i egenskap av fria män.

²¹⁹ Lundgren benämner detta *representationsproblemet* (Lundgren, 1983 a, s. 12).

ciella institutioner för uppfostran och undervisning.²²⁰ Enligt Lundgren uppkommer alltså behovet av pedagogik när uppfostran skiljs från det sammanhang inom vilket den samhällseliga produktionen pågår, när arbetet förflyttas från familjen och arbetsdelningen ökar i samhället. När produktionen av livsförnödenheter ger överskott ökar arbetsdelningen i samhället och några kan friställas för att i stället ägna sig åt andra inte direkt producerande uppgifter – kunskapsdifferentieringen ökar. Ett behov uppstår att reproducera de samlade kunskaperna genom någon form av ordnad utbildning. Organiserad utbildning uppstår som en följd av att produktion och reproduktion skiljs åt.

Detta förhållande är läroplansteorins centrala utgångspunkt, dvs. att försöka förklara hur utbildningssystemet konstitueras i samhället, hur behovet av läroplaner historiskt växer fram och hur villkoren för utbildning och uppfostran relateras till den samhällseliga produktionen samt behovet av återskapande och reproduktion av den samlade samhällskulturen. Denna process är naturligtvis långt utdragen i utbildningshistorien och sker vid olika utvecklingsstadier och under olika former samt med mer eller mindre offentlig legitimering. Lundgren har utvecklat följande modell för att peka på hur behovet av läroplaner framträder som en följd av åtskiljandet mellan den samhällseliga produktionen och reproduktionen.



Figur 4. Relationen mellan den samhällseliga produktionen och reproduktionen.²²¹

²²⁰ I den klassiska tidens Grekland finner man de första ansatserna till ett utbildningstänkande som blivit grunden för den europeiska utvecklingen av skolad kunskap. Främst i Aten och i det därifrån utgående inflytandet skapades fasta former för skola och utbildning. Läroplanen var uppdelad i två teoretiska ämneskretsar; *trivium*, som innehöll grammatik, retorik och logik samt *quadrivium*, som innefattade aritmetik, geometri, astronomi och musik. Musiken hade framför allt en etiskt moraliskt fostrande funktion, där musik jämte litteratur och matematik var mäktiga karaktärsdanande ämnen i läroplanen.

²²¹ Lundgren, 1983 a, s. 13.

Relationen mellan samhälle och utbildning är principiellt framställd som en modell för att beskriva kulturreproduktionsprocesser i samhällen med en högre grad av kunskapsdifferentiering och arbetsdelning.²²² Läroplanen kodifierar en viss uppfattning om vad utbildningen skall innehålla och ha som mål. Läroplansteorin i Lundgrens mening behandlar med ett dialektiskt synsätt principerna för samhällelig produktion och reproduktion, hur skola och utbildning konstitueras i samhället och hur det samlade kulturarvet överförs via den av samhället organiserade utbildningen. Skola och utbildning är de institutioner i samhället som bidrar till att reproducera och återskapa den sociala och kulturella ordningen och de samlade kunskaperna och kulturtraditionerna.²²³ Läroplansteorin har därmed en fokusering på mänskligt liv, på social och kulturell produktion och på återskapande av kunskaper, erfarenheter och traditioner via samhällets utbildningssystem.

Med denna utgångspunkt kan pedagogik som vetenskap definieras som studier av uppfostran och undervisning i samhället. Grundantagandet är att samhällliga fenomen uppkommer i en social kontext. Pedagogisk verksamhet ses i detta perspektiv som skapad av människan genom hennes föreställningar, intentioner och handlingar. Pedagogisk forskning kan innebära en kartläggning och analys av hur sociala och kulturella mönster i samhället förmedlas från en generation till en annan. Pedagogisk forskning innebär därmed att en del av en social verklighet beskrivs och förklaras – en verklighet som är kontroversiell där olika grupper och samhällsskikt lever i samverkan och konkurrens.

3.1.3 Social produktion och reproduktion

Det läroplansteoretiska forskningsperspektivet problematiserar relationen mellan samhälle och utbildning. Eftersom uppdelningen i produktion och reproduktion historiskt sett sker vid olika tidpunkter för olika sociala skikt, kommer de dominerande sociala skikten att ha större inflytande på de texter som förekommer i utbildningssammanhanget. Genom att utbildningen har en funktion att reproducera kultur och social ordning i samhället, får all utbildning också en konserverande innebörd. Fostran och utbildning är i sig en traditionsbevarande och traditionsförmedlande process genom den kulturella reproduktionen. Samtidigt ger utbildningen delaktighet i en kultur, där kunskaper och värderingar är en förutsättning för förändring och samhällsutveckling.

²²² Durkheim ser arbetsdelningen som den huvudsakliga källan till sammanhållning i mer utvecklade samhällen. Sedd ur historisk synpunkt går utvecklingen i varje samhälle mot en ökad arbetsdelning. Ekonomiskt utvecklas samhället mot privat ägande och ekonomisk individualism och politiskt från att samhället har styrts av hela gruppen till att särskilda organ styr samhället (Durkheim, 1893).

²²³ Pedagogik är enligt Durkheim läran om uppfostrans mål. Därmed skall uppfostran tjäna samhället och huvudsakligen vara bestämd av samhällets struktur och utformning. Enligt Durkheim bör människor som lever i samhällen av samma strukturtyp ha samma slag av uppfostran för att upprätthålla samhällets bestånd (Durkheim, 1922). Uppfostran och undervisning är enligt Durkheim "en samling praktiker och institutioner som organiserat sig långsamt under tidens lopp, som följaktligen lika litet som samhällsstrukturen själv låter sig förändras med blotta viljan." (Durkheim, 1926).

När skolor blir till uppstår också en annan form av reproduktion som är skolans egen. Utbildningens inriktning, utformning och innehåll bestäms delvis av interna faktorer som avgörs av utbildningens egen historia med dess traditioner och värdenormer. Dessa lever sitt eget liv oavsett det omgivande samhället (utbildningens egen autonomi). Delvis är utbildningen beroende av externa faktorer i det omgivande samhället med dess ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden.

I det här sammanhanget kan man tala om två reproduktionsprocesser, dels en *vertikal reproduktion* som återskapar de kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att reproducera villkoren för produktionen, dels *den horisontella reproduktionsprocessen* där utbildningens egna traditioner förmedlas via texter för pedagogik.²²⁴ Det senare gäller hur urvalet av innehåll och mål tillkommit historiskt. Utbildningens mål, urval av kunskapsinnehåll och den metodik som tillämpas i undervisningen samt styrningen och kontrollen av dessa processer är således väsentliga analytiska komponenter ur läroplansteoretisk synvinkel.

3.1.4 Läroplansanalyser på olika nivåer

Läroplansanalyserna byggs upp utifrån tre beskrivningsnivåer. Den första nivån avser hur den historiska utvecklingen påverkar uppfattningar om läroplanens syfte, innehåll och funktion. Analysen utgår från hur olika samhällsförhållanden, intressegrupperingar, politiska kompromisser eller pedagogiska överväganden kan påverka de konkreta läroplanernas utformning. Vidare analyseras hur olika objektiva villkor för vissa utbildningar eller ideologier om utbildning formar, styr och kontrollerar utbildningens inriktning, organisation och kunskapsförmedling.

Den andra nivån avser hur en läroplan utformas i praktiken och hur styrningen av skola och utbildning sker samt hur kunskaper kontrolleras och utvärderas. Den tredje nivån slutligen representerar hur läroplanen och läromedel styr undervisningen och hur undervisningsprocesser tar konkret gestalt inom skolans gällande organisatoriska ramar.²²⁵ Min empiriska studie av skolans musikundervisning berör framförallt relationen mellan den andra och tredje analysnivån. Den teoretiska förståelseramen tar dock stöd från samtliga analysnivåer i läroplansteorin.

Läroplansteorin är ett försök att bygga upp kunskap om hur utbildningens mål, innehåll och arbetssätt formas i ett visst samhälle och en viss kultur. Analyserna belyser i det här sammanhanget hur läroplanens principiella syften och innehåll bestäms av faktorer som ligger utanför utbildningen, dvs. hur läroplaner och utbildning speglar det omgivande samhället och uttrycker samhälleliga behov som sammanhänger med dess ekonomiska, sociala och kulturella struktur. Läroplanen kodifierar de betydelsefulla kunskaper och erfarenheter som uppstår i samhällslivet och som är värda att reproducera via den av samhället ordnade utbildningen. Dessa aspekter av kunskaper representeras i utbildningens mål, innehåll och arbetsformer.

²²⁴ Lundgren, 1983 a, s. 13.

²²⁵ Lundgren, 1979, s. 231-232.

3.2 Läroplaner i tid och rum

Läroplansteorin i Lundgrens perspektiv problematiserar frågan om hur kunskaper väljs ut, organiseras och förmedlas via skola och utbildning. Tanken är att läroplaner kodifierar en viss uppfattning om utbildningens mål och innehåll. I en vidare betydelse återspeglar läroplanen det offentliga samtalet om skola och utbildning. Läroplansteorin fokuserar relationen mellan stat och samhälle genom att analysera hur läroplaner och skolans verksamhet bestäms strukturellt med utgångspunkt i olika statliga begränsningar och samhällsliga faktorer. Jag kommer i detta avsnitt att ta stöd i Lundgrens läroplansteoretiska forskning för att skissera framväxten av skola och utbildning i ett historiskt utvecklingsperspektiv. Nedan ger jag en kort sammanfattning av läroplanskodbegreppet, som utgör ett analytiskt instrument för att strukturera tänkande kring läroplaner genom tiderna utifrån samhällets produktionsvillkor och växlande behov av kulturell reproduktion.

3.2.1 Läroplanskoder

Enligt Lundgren finns det bakom varje läroplan vissa grundläggande principer för hur skolans verksamhet skall bedrivas, vilka mål, vilket innehåll och vilka undervisningsmetoder som skall tillämpas. Dessa principer kan sammanfattas i begreppet *läroplanskod*.²²⁶ Denna kod har formats historiskt på olika sätt under påverkan av existerande materiella, sociala och kulturella betingelser i samhället. Frågor kring skolans mål, innehåll och arbetsformer kan naturligtvis besvaras både normativt och förklarande.²²⁷ Läroplanskodbegreppet erbjuder ett analytiskt redskap för att i en mer historisk filosofisk mening kunna förklara hur utbildningen formas i ett visst samhälle och i en viss historisk tid.

Läroplanskoderna fungerar som analytiska redskap för att förstå etablerandet av vissa föreställningar om skola och utbildning och hur en läroplan kan formas utifrån en viss samhällstyp. Det kvalitativa djupet i analysen uppnås således inte i första hand med deskriptiv täthet utan med stöd av en teoretisk tolkningsbas. Det är heller inte läroplanstexternas ordalydelse som är föremål för analys utan deras innebörd i relationen samhälle – skola. Med hjälp av historiska textanalyser antyds hur läroplaner och utbildning speglar samhällsliga behov av utbildning under olika historiska tider.

Lundgren strukturerar sina analyser utifrån fem läroplanskoder: *den klassiska*, *den realistiska*, *den moraliska*, *den rationella* samt framväxten av *den "dolda" läroplanskoden*.²²⁸ De olika läroplanskoderna följer varandra i tiden men bör ses över-

²²⁶ Lundgren, 1979, s. 22.

²²⁷ Det finns läroplansteoretiska traditioner som är mer länkade till etiska frågor om uppfostrans och utbildningens mål och pendlar mellan normativt filosofiska, hermeneutiskt tolkande och didaktiskt föreskrivande ansatser (jfr Dewey, 1916, Tyler, 1950, 1969; Blankertz, 1969, 1987; Walker & Soltis, 1986; Broudy, 1988).

²²⁸ Lundgren, 1983 a, s. 34.

lappande där den tidigare läroplanskoden till viss del innefattar den senare. Per-Johan Ödman nämner i det sammanhanget förekomsten av olika parallella läroplaner genom historien, den moraliska läroplanskodens permanens redan från medeltiden, motsättningar mellan klassiska och realistiska bildningsideal eller konflikter mellan ortodoxi och begynnande vetenskapligt tänkande osv., som gör att olika läroplanskoder har varierat i varaktighet och ofta uppträtt sida vid sida.²²⁹

I det följande ges en översiktlig periodisering av några tänkbara skeden i den västerländska utbildningshistorien med betydelse för musikundervisningens inriktning och innehåll.²³⁰ Den historiska översikten är tänkt att utgöra en stomme för fördjupade läroplanshistoriska studier med inriktning på mer principiella frågeställningar som rör hur undervisningen konstitueras i samhälle och skola och hur läroplaner har vuxit fram under inverkan av olika samhällsinriktningar och skeden i musikkivet. Utgångspunkten är de fem läroplanskoderna enligt Lundgrens definition. Därefter gör jag några reflektioner över utbildningens och undervisningens förändrade villkor vid inträdet av det framtida kunskaps- och informationssamhället. Dessa reflektioner utgår från Per-Johan Ödmans begrepp *en kommunikativ läroplanskod*.²³¹

- *Den klassiska läroplanskoden* kan placeras in i ett historiskt perspektiv från de första ansatserna till skola och utbildning i det antika Grekland omkring 600 – 400 f. Kr. fram till och med 1600-talet. Det klassiska läroplanstänkandet bildar grunden för den västerländska utvecklingen av skolad kunskap och bildning. I det klassiska samhället var utbildningen inriktad på att träna intellektet och bringa etisk fostran. Musiken ansågs jämte litteraturen och matematiken vara mäktiga karaktärsdanare. Ideal och värden överfördes så småningom till den romerska kulturen och musikundervisningen inordnades främst inom klosterskolor och katedralskolor i Europa. Betydande musikläromedel och metodböcker utvecklades under denna tid. Notsystemets utveckling fick också betydelse för det religiösa budskapets spridning via musiken. Under 1400- och 1500-talet uppkom behov av sångare och instrumentalister för att ge representativ prakt och glans inom hoven och adeln, vilket bland annat påverkade behovet av musikundervisning. Läroplaner präglades av klassiska bildningsideal som var tillbakablickande mot det förflutna samt var beroende av samhällsposition och börd. Musiken hade en given roll i läroplaner och utbildningsprogram under inflytande av den klassiska koden.

²²⁹ Ödman, 1990, s. 9.

²³⁰ Materialet i de fem första läroplanskoderna bygger på en tidigare sammanställning av musikpedagogiska aspekter (Sandberg, 1987).

²³¹ Per-Johan Ödman har i ett pedagogikhistoriskt arbete, *Kontrasternas spel – En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*, bland annat skisserat den senare skolutvecklingen i Sverige. I det sammanhanget använder Ödman begreppet *en kommunikativ läroplanskod* för att karakterisera det senare läroplanstänkandet (Ödman, 1995, s. 628).

- *Den realistiska läroplanskoden* börjar framträda i samband med strukturella förändringar i samhället under inflytande av naturvetenskapernas utveckling och sociala förändringar med början på 1500-talet fram till pedagogikens idémässiga genombrott i Europa under 1700-talet, då utbildningen formas för att möta nya krav på kvalifikation och teoretiskt yrkesförberedande kunnande. Detta innebär en utveckling av ett differentierat utbildningssystem som motiveras av en tilltagande arbetsdelning och komplexitet i samhällets produktionsvillkor. I takt med den framväxande borgerliga offentligheten i samhället uppträder en ny kultiverad och esteticerad syn på musiken, litteraturen och konsten. Virtuost konsertande på estrader utvecklas liksom notutgivning och hemmamusicerande i de borgerliga salongerna. Inom musikundervisningen växer en traditionell musikpedagogik fram främst inom lärdomsskolor och konservatorier baserad på sång, instrumentalmusik och musikteori. Läroplanerna blir undan för undan mer differentierade och musiken mer specialiserad i utbildning och skola.

- *Den moraliska läroplanskoden* etablerades i läroplaner redan under 1600-talet och utvecklas starkt vid framväxten av det obligatoriska skolsystemet och folkskolan. Folkskolans utbildning präglades av en tydligare strävan från statsmakterna att konsolidera sin nationella och ideologiska ställning. Skolans innehåll och inriktning kom att formas efter behovet av ideologisk och religiös förstärkning. Den lutherska tros- och moraluppfattningen var den centrala utgångspunkten för folkskolans läroplan. Folkskolan var formellt skild från kyrkan men bevarade ändå kyrkosången. Musiken fick här en särskild roll. Musikundervisningen i folkskolan dominerades av fosterländska och religiösa sånger, Kunstlieder och arrangerade folkvisor. I den moraliska läroplanskoden bidrog musiken till att socialisera till en värdegemenskap i samhället. Den skolmusiktradition som växte fram under inflytande av den moraliska koden var förankrad i läroplaner, sångböcker och undervisningsformer långt in på mitten av 1900-talet.

- *Den rationella läroplanskoden* utvecklades från 1900-talets början i och med att utbildningen kom att formas som en ekonomisk faktor i ett alltmer industriellt framväxande samhälle. Utbildningen präglades under denna tid av en progressivistisk inriktning byggd kring individualism, pragmatism och rationalism med fotfäste i USA. Läroplaner påverkades också av en tillväxtoptimism under en växande världsekonomi. Efter andra världskriget tilltog den ekonomiska, sociala och kulturella expansionen i samhället. Detta bidrog till utbildningens förändring i Sverige och utvecklandet av en allmän grundskola. 1962 års läroplan utvecklades utifrån läroplansteoretiska tankar som formulerades vid sekelskiftet i USA med exempel som aktivitetspedagogik, projektarbetsformer, skapande inriktning, dialogpedagogik etc. I musikundervisningen "övertvånade" dock en skolmusiktradition som emanerade ur småskolans och folkskolans repertoar. Efter genombrottet av fonogramtekniken och den massmediespridda musiken

sedan 1950- och 60-talet representerade fritidsmusiken något helt annat än den som var förekommande i skolan. I läroplaner företrädde mestadels musikens fostrande roll genom folk- och konstmusikaliska ideal samtidigt som innehållet i och med 1969 års läroplan till en del orienterade ut mot samhället.

- *Den ”dolda” läroplanskoden* har sin förankring i en period av begynnande ekonomisk stagnation i samhället under 1970-talet med en påföljande åtstramning och omgestaltning av utbildningen. Pedagogiken blir osynligare och gränsupplöst. Resurserna till utbildningen börjar också ifrågasättas och det uppstår ett ökat behov av att utvärdera skolans effektivitet och måloppfyllelse. I en annan rörelse i samhället ökar den sociala och kulturella mångfalden och differentieringen. I läroplaner märks en ökad ”stoffträngsel” under inflytande av en allmän liberal och pluralistisk inställning till utbildningens mål, innehåll och arbetsformer. Musikundervisningen blir inte i första hand specialiserad utan istället inriktad på att möta individens personliga behov av skapande och kreativitet, social fostran och utveckling till samhällsvarelse. I läroplaner för musik öppnas undervisningen mot världen samtidigt som det kommersialiserade massmediala utbudet motverkas, något som i sig är konfliktartat eftersom de internationella vyerna närmast representeras i massmediamusiken. Genom läroplanerna för 1969 och 1980 ges musikämnet alltså en innehållslig utökning mot skapande aktiviteter och mot samhället och världen. Men genom ett ansträngt mångfaldsideal i mål, innehåll och arbetsformer tenderar musikundervisningen att bli uppsplittrad och traditionslös.

- Framväxten av *en kommunikativ läroplanskod* kan förknippas med övergången till ett kunskaps- och informationssamhälle in mot 2000-talet. Omvandlingen i omvärldsvillkoren medför sannolikt dramatiska förändringar i relationen skola – samhälle i hela västvärlden. Utvecklingen innebär ett mer internationellt kommunicerande samhälle samtidigt som en mer lokal värld bildas med uppdelningar i mindre regioner. Geografiska avstånd minskar medan kulturella avstånd kan bli tydligare. En ökad politisk instabilitet skapar samtidigt svårigheter att styra den offentligt organiserade utbildningen. Huvudtendensen är en ökad decentralisering, marknadsanpassning och mål- och resultatstyrning av skolan. Med minskad tillväxt i samhället ökar behovet av utvärdering och kontroll över resursernas användning, liksom skolans kunskapsproduktion. Ett spänningsfält uppstår mellan behovet av att via skolan återskapa det förlorade och samtidigt skapa framtiden. Rationaliteten i utbildningen börjar på samma gång att släppa sitt grepp. Nya demokrati- och auktoritetsförhållanden förändrar lärar- och elevroller och synen på vad som är nödvändig kunskap. Tidigare hade skolan och lärarna kontroll över informations- och kunskapsförmedlingen. I och med ett större utbud och en ökad tillgänglighet av information får skolan nu konkurrens som kunskapsförmedlare. Den ökade valfriheten i skolan blir alltmer kunskapsberoende när kunskapen om urvalet blir viktigare än urvalet av

kunskaper. Vidare kommer den traditionella klassrumsundervisningen i allt större utsträckning att bytas ut mot arbetsformer som utnyttjar informationsteknologi och sökande av kunskap för mer specifika behov och individuella profiler. Lärarbetet kommer att kräva mer av kommunikativ kompetens baserad på förståelse, överblick och personlig handledning som alltmer kommer att röra existentiella, etiska och estetiska frågor. Villkoren för skolans musikundervisning förändras också, inte minst genom informationsteknikens möjligheter och barns och ungdomars nära kontakt med en dynamisk musikkvärld.

Med ovanstående skiss ger en starkt koncentrerad bild av hur läroplaner i stora drag har utvecklats med utgångspunkt i de sex beskrivna läroplanskoderna. Analyserna utgår från betydande sociala och kulturella förändringar i samhället för att få fram huvudtendensen och de mer långsiktiga linjerna i utvecklingen av läroplaner. Jag använder den historiskt analyserande läroplansteorin för att belysa frågan om hur skolan som kunskapsorganisation växer fram parallellt med samhällsutvecklingen.

Genom detta forskningsperspektiv har jag väckt frågor kring hur skola och utbildning konstitueras i samhället, hur läroplaner växer fram och legitimeras samt hur förutsättningarna för olika undervisningstraditioner och former av undervisning kan utvecklas i skolans kultur och arbetsmiljö. Min utgångspunkt är att skolans musikundervisning måste förstås som en del av skolans kunskapsorganisation med dess särskilda villkor och möjligheter. Siktet är inställt på att skapa en förståelse-ram för att reflektera över hur mål och innehåll organiseras för musiken i dagens skolutveckling.

3.2.2 Ett förändrat läroplanstänkande

Samhälle och skola är för närvarande stadda i dynamisk förändring. Detta sammanhänger i sin tur med förändrande samhällsprocesser och rörelser i de politiska, sociala, ekonomiska och kulturella strukturerna i ett alltmer internationellt beroende samhälle. Allt närmare milleniumskiftet förefaller en övergång ske från ett teknik- och industrisamhälle till ett kultur- och kommunikationssamhälle.²³² En sådan omvandling kräver nya former av kunskaper. I spänningsfältet mellan yttre samhällsförändringar och skolan med dess kunskapstraditioner uppstår nya behov av kunskaper och revideringar av tidigare läroplaner.²³³ Det har alltså tagits en rad poli-

²³² En allmän benämningen för den pågående samhällsförändringen är övergången till ett *kunskaps- och informationssamhälle*. Denna beteckning har bl.a. sin grund i informationsteknologins utveckling som ger nya förutsättningar för produktionen och sättet att organisera samhället (SOU 1991:36; SOU 1992:94). Jag föredrar istället att använda begreppet *kultur- och kommunikationssamhälle* för att rikta uppmärksamheten på innehållet i de kommunikativa och meningsproducerande processerna i samhället.

²³³ Bakgrunden till utvecklingen av läroplaner är delvis sammanfattad i Läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94). Två bärande bjälkar i läroplanstänkandet är dels en aktualiserad bildningstanke (a. a., s. 347-401) och dels en förnyad diskussion om kunskap och lärande i skolan (a. a. s.

tiska beslut om förändringar av det svenska skolsystemet kring skiftet mellan 1980- och 1990-talet. Dessa beslut innebär en rörelse från centrum till periferin genom decentralisering och ökat självbestämmande i skolsystemet.

Förändringarna innebär en övergång från ett regelstyrkt centralt skolsystem till ett system med ökad målstyrning och införandet av ett nytt mer flexibelt och lokalt påverkbart skolsystem. I ett skolsystem under inflytande av en kommunikativ läroplanskod ökar alltså lärarnas och elevernas inflytande och möjligheter inom vidgade ramar. Lärarna är satta att tillsammans med sina elever själva formulera lokala arbetsplaner, organisera sin egen undervisning och utveckla den i olika riktningar. Ett nytt läroplanstänkande framträder med ett förändrat sätt att indela och organisera kunskaper, tydligare målformuleringar och ökade krav på utvärdering. Man kan därmed säga att "den dolda läroplanen" har blivit mer synlig.

Kommunalisering av skolan får alltså som konsekvens ett ökat ansvarstagande och ett större utrymme för lärarnas professionalitet genom att kunna påverka och konkretisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. En överflyttning av ansvaret och initiativet har skett från en överbestämd nivå till en professionell aktörsnivå. De professionellas frihetsgrad och handlingsutrymme vidgas i takt med decentraliseringen och det kommunala inflytandet över skolan, där den statliga regleringen träder tillbaka. Samtidigt kan detta på en aktörsnivå upplevas som att staten överger skolan och lärarna. Med det antyder jag att denna utveckling inte är helt problemfri. Min egentliga närbild i det empiriska arbetet behandlar de problem som sammanhänger med övergången från den tidigare läroplanen, Lgr 80, till en ny läroplan, Lpo 94.

Den historiska läroplansanalysen visar en klassisk musikalisk kunskapstradition försatt i upplösning och en övergång från en tidigare relativt stark ställning för musikämnet inom skola och utbildning till en fragmenterad bild av olika undervisningstraditioner som påverkats av 1970- och 80-talets musikaliska mångfaldsideal. Samtidigt har de yttre villkoren för skolans musikundervisning på senare tid radikalt förändrats, inte minst genom påverkan av medie- och informationsteknikens snabba utveckling. Frågan är: vilka problem kan uppstå vid de förändrade villkoren för skolans musikundervisning? Dessa målfrågor och didaktiska problem diskuteras i avhandlingens empiriska del.

59-84). Den nya läroplanen för svensk skola kan enligt betänkandet ses som ett utvecklingsdokument som skall kunna förändras och anpassas i takt med skolutvecklingen och produktionen av nya kunskaper i det framväxande kunskaps- och informationssamhället. Själva styrdokumentet i sig uttrycker med andra ord en reträtt från fasta kunskaper över till ett "marknadstänkande" som låter tidens utveckling avgöra vad som är gångbara kunskaper värda att reproducera i skola och utbildning.

Del II

Empirisk studie av musikundervisningen i grundskolan

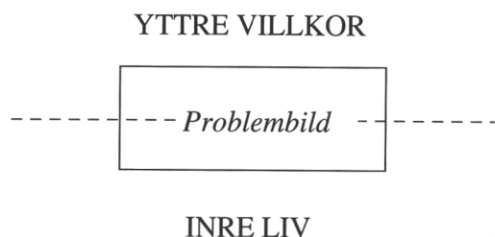
”Musiken förekommer många gånger som en primitiv konst med sina få toner och rytmer. Men bara dess yta är enkel, medan den kropp som möjliggör tolkningen av detta manifesta innehåll besitter hela den oändliga komplexitet som vi finner antydd i de andra konstarnas yttre, och som musiken förtiger. Den är i en viss mening den mest raffinerade av alla konstarter.”

Ludwig Wittgenstein.
Ur Särskilda anmärkningar, 1931.

Kapitel 4

NATIONELLA UTVÄRDERINGEN I MUSIK – EN PROBLEMBILD

Detta kapitel syftar till att skissera en kartbild över gränslandet mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Bilden byggs upp med hjälp av empiriskt material från nationella utvärderingen av grundskolans musikundervisning. Jag gör några nedslag i empirin som har relevans för att belysa de grundläggande villkor som förefaller att påverka musikundervisningens organisation och inriktning, vilka föreställningar lärare har om läroplanens mål i musik och hur undervisningen tar konkret gestalt inom skolans givna ramar. Genom att också fokusera de praktiska problem och svårigheter som finns i skolans musikundervisning undersöker jag gränserna för det möjliga och de faktorer som verkar styra, begränsa och reglera undervisningsprocesser i musik. Följande modell avgränsar och fokuserar mitt empiriska forskningsobjekt.



Figur 5. Gränsutrymmet mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv.

Modellen ringar in det område inom vilket jag försöker kartlägga hur läroplanens intentioner realiserar i skolans musikundervisning och hur denna process samspelar med de objektiva villkoren för musikämnet i skolan. Jag ger nedan de teoretiska och metodiska utgångspunkterna för arbetet samt redogör för urvalet av empiriskt material. Vidare redovisar jag resultatet av de konkreta analyserna av materialet och den preliminära begreppsapparat som utvecklas. Slutligen diskuterar jag värdet av det empiriska arbetet och hur detta sammanhänger med studien i övrigt.

4.1 Teori, metod och material

Syftet med de empiriska studierna är att bygga upp en musikpedagogisk referensram för att belysa ömsesidiga beroendeförhållanden mellan musikundervisningens yttre villkor och inre verksamhet. Huvudfrågan är vilka faktorer som styr undervisningsprocesser i musik. Det empiriska arbetet innebär analyser och reflektioner av teoretisk och problematiserande karaktär. Det teoretiska perspektivet skall vara till hjälp för att utveckla en djupare förståelse för vad musikundervisning är och dess betydelse och funktion i ett bestämt socialt och kulturellt sammanhang.

Förståelse och förklaring av en pedagogisk verklighet kräver en kunskapsutveckling som går bakom det direkt iakttagbara. Denna form av kunskap fordrar en teori- och begreppsutvecklande strategi. Nedan diskuterar jag något om utgångspunkterna för en förståelseinriktad kunskapsbildning. Jag berör kort hur teori- och begreppsutveckling, databearbetning och tolkning av materialet förhåller sig till varandra i arbetsprocessen. Vidare redogörs för den undersökningsgrupp och det enkätmaterial som är aktuellt för studien samt de frågeområden som behandlas.

4.1.1 Teori- och begreppsutvecklande strategi

Synen på teoriutveckling inom pedagogisk forskning skiljer sig åt mellan olika traditioner. En huvudinriktning förespråkar en hypotesprövande ansats där teorin är förutbestämd och tjänar uppgiften att ordna de observationer man gör eller de data man samlar in och placerar in dem i ett sammanhang för att förklara eller förutse iakttagelser och händelseförlopp.²³⁴ Meningen eller det betydelsebärande innehållet i observationerna eller data som samlats in betraktas som relativt oproblematiska. De begrepp som ansluter till teorin är mestadels definierade och fastlagda från början av undersökningen.²³⁵ En annan tradition förespråkar istället begreppsutveckling som utgångspunkt för ett teoretiskt arbete. Teoriutvecklingen innebär i det fallet att fördjupa begreppens innebörd och mening i syfte att bilda en mer sammanhängande förståelseram. Det innebär att begreppsligt försöka konstruera en idé eller tanke om hur forskningsobjektet är beskaffat.²³⁶ Arbetet enligt en teorigene-

²³⁴ Alvesson och Sköldberg använder en "svamplockningsmetafor" för att beskriva denna typ av datainsamling, datafångst, kodifiering av data m. m.: "Genom att noga och omsorgsfullt samla in och sortera en tillräckligt stor mängd 'data' får man råvaran till den läckra anrättningen som man kan tillaga efter kokboken..." (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 362). Min ambition i det här sammanhanget är snarare att försöka beskriva och förstå de underliggande "tankemycel" som kan påverka pedagogiska händelseförlopp genom att analysera lärares föreställningar om musikundervisningens mål och innehåll.

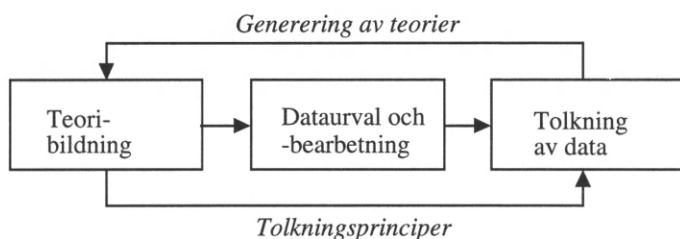
²³⁵ Som jag visat tidigare i min forskningsgenomgång är flertalet musikpedagogiska studier baserade antingen på hypotesprövande ansatser med beteendevetenskaplig grund eller normativa teorier om musikens natur och betydelse för det praktiska musikpedagogiska arbetet. I båda fallen pendlar forskningsansatsen mellan vetenskapligt-empiriska och etiskt normativa teorier. Problemet är att de värde-teorierna ibland framställs som empiriska och att de värderingar som finns implicita ej uttalas.

²³⁶ Smith & Meux, 1962; Bellack et. al., 1966; Glaeser & Strauss, 1967; Lundgren, 1972, 1977; Bellack, 1978; Alvesson & Sköldberg, 1994. Se även Åquist, 1992, s. 66.

rerande ansats är en öppen process där den verklighet som man försöker beskriva betraktas som komplex och mångtydig.

Det är den senare teorigenererande ansatsen som är aktuell i min studie. Teoribildningen inom denna tradition sker genom en öppenhet inför data och formandet av teori- och begreppssystem. Med teorin skapas förutsättningarna för en fri och kreativ relation till det empiriska materialet. Enligt denna ansats byggs den teoretiska referensramen ut och förändras i takt med det kontinuerliga forskningsarbetet. Data analyseras och tolkas utifrån de begrepp och kategorier som utvecklats i den teoretiska referensramen. Teoriramen byggs upp genom en växling mellan teori och empiri. Data sätts in i en betydelsefram som ger dem deras innebörd. Begreppen får mening genom närheten till den pedagogiska verkligheten och det empiriska sammanhang där informationen hämtas.

De fortlöpande teoretiska ställningstagandena blir utgångspunkt för hur problemen belyses, vilket material som väljs ut för analys samt hur data analyseras, tolkas och förstås. Omvänt skall det empiriska materialet hela tiden utmana teorin och utöva friktion på de teoretiska utgångspunkterna. Olika iakttagelser i bearbetningen och analysen av materialet kan förändra teorin och tjäna som grund för teoriutvecklingen. Nedanstående modell illustrerar relationen mellan teoribildning, databearbetning och tolkning av data.



Figur 6. *Teorigenererande forskningsstrategi.*

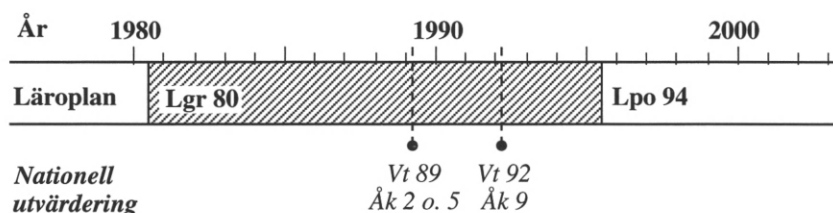
Forskningsprocessen utgår från en preliminär teoretisk referensram. Mitt forskningsperspektiv utgår från ett läroplansteoretiskt och ramfaktorteoretiskt tänkande.²³⁷ Begreppet teori används här inte för att empiriskt pröva vissa antaganden, utan utgör istället en tolkningsram för de pedagogiska fenomen som studeras. Genom att tolka data i ljuset av den teoretiska referensramen prövas olika alternativa förklaringsmodeller genom en successiv omprövning av problem, begrepp och teoriansatser. Teoriramen anger det perspektiv som anläggs i forskningsarbetet samt ringar in det sammanhang som studeras. Den teoretiska referensramen blir vidare ett redskap för att angripa de problem som skall belysas och styr hur data bearbetas. I min studie använder jag empirin som byggnadsmaterial men teorins perspektiv som ritning för att skapa mina begrepp.

²³⁷ Dahllöf, 1967, 1971; Lundgren, 1972, 1977, 1984.

4.1.2 Urval av material och undersökningsgrupp

Nationella utvärderingen i musik utgör en central källa för de data som jag använder för att belysa mina empiriskt inriktade forskningsfrågor. Ett omfattande material har samlats in vid de två tillfällena som utvärderingen genomfördes i ett representativt urval på cirka 3 procent av grundskolor i landet. I första omgången våren 1989 utvärderades musikundervisningen i årskurs 2 och 5 vid 80 skolenheter i 71 kommuner. Vid detta tillfälle deltog 376 låg- och mellanstadielärare samt ungefär 7 000 elever fördelade på 361 klasser.

Vid en andra omgång våren 1992 utvärderades musikundervisningen i årskurs 9 vid 45 skolenheter och omfattade 45 musiklärare och cirka 1 100 högstadiel elever. Urvalet vid de båda tillfällena gjordes på skolenhetsnivå med rimlig variation av skolor, klasser och verksamma lärare som undervisar i musik. Resultaten är möjliga att generalisera över riket. Följande figur visar genomförandeplanen för nationella utvärderingen i relation till den gällande och den förestående läroplanen.



Figur 7. Tidpunkter för genomförande av nationella utvärderingen relativt gällande läroplanen Lgr 80 och den nya läroplanen Lpo 94.

En rad rapporter har publicerats som redovisar praktiska resultat av utvärderingen i musik.²³⁸ Det finns inte utrymme för att här redogöra för bakgrunden till utvärderingsarbetet, dess urvals- och insamlingsförfarande och tidsplan. Istället hänvisar jag till nämnda rapporter som ger en samlad beskrivning av utvärderingens syfte, praktiska genomförande och resultat. Av det insamlade materialet inom ramen för nationella utvärderingen har jag valt att använda ett antal enkätfrågor som lärare i årskurs 2, 5 och 9 har svarat på. Jag ger först en redovisning av materialets omfattning och det bortfall som finns samt en beskrivning av undersökningsgruppen i avseende på kön, ålder och utbildningsbakgrund (tabell 1).

²³⁸ Sandberg & Ljung, 1990; Sandberg, 1993, 1994.

Tabell 1. *Urval av lärare, undersökningsgrupp och bortfall i enkäterna.*

	Urval av lärare	Antal klasser	Undersöknings- grupp	Bortfall i %
Årskurs 2	212	197	193	9
Årskurs 5	164	164	132	20
Årskurs 9	45	45	42	7
Totalt	421	406	367	12

Den grupp som fått svara på enkätfrågor i årskurs 2, 5 och 9 är sammanlagt 421 lärare som undervisar i musik. I årskurs 2 har enkäterna berört 212 lärare och 197 klasser. I vissa klasser arbetar två lärare med musikundervisning, s.k. kompanjonlärarskap. I jämförelse med antalet klasser är det externa bortfallet 2 procent i årskurs 2. Ser man däremot bortfallet i förhållande till urvalet av 212 lärare blir det cirka 9 procent. I årskurs 9 besvarades enkäterna av 42 musiklärare av 45 möjliga, vilket ger ett bortfall på cirka 7 procent. Detta får ses som en god svarsfrekvens²³⁹ med tanke på att undersökningen ingick i ett större utvärderingsprojekt med många och omfattande ämnesenkäter²⁴⁰.

Det externa bortfallet för årskurs 5 ligger på cirka 20 procent. Erfarenhetsmässigt brukar ett stort bortfall indikera problem av olika slag. Analys av bortfallet på skol- och lärarnivå visar att vissa organisatoriska svårigheter – tidsbrist eller att ingen anställd musiklärare har funnits – vilket har medfört att lärarenkäten inte kunnat genomföras vid vissa skolenheter inom urvalet, särskilt i årskurs 5. Dessa förhållanden bör beaktas vid bedömningen av resultaten. Vid mina analyser av materialet från årskurs 5 försöker jag därför uppmärksamma lärarnas arbetssituation och de svårigheter och problem som kan finnas. Det interna bortfallet redovisas vid varje specifik fråga i analysavsnittet.

Andelen kvinnliga respektive manliga lärare som undervisar i musik skiljer mellan årskurserna. I årskurs 2 är de allra flesta lärare kvinnor (96%). Två tredjedelar av lärarna i årskurs 5 är kvinnor (67%) medan tre fjärdedelar som undervisar i musik i årskurs 9 är män (76%). Det är alltså en dominerande andel kvinnliga lärare i årskurs 2 och 5 medan det är manliga musiklärare som överväger i årskurs 9 (tabell 2).

²³⁹ Jfr Andersson, 1985; Trost, 1994.

²⁴⁰ I årskurs 2 omfattade nationella utvärderingen ämnena läsning, skrivning, matematik, bild och musik. Årskurs 5 berörde ämnena svenska, matematik, engelska, bild och musik. Årskurs 9 berörde samtliga skolans ämnen utom barnkunskap och svenska som andra språk (se *Bilden av skolan*, Skolverket, 1993).

Tabell 2. Lärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på kön (procentuell fördelning).

Kön	Åk 2 (N=193)	Åk 5 (N=132)	Åk 9 (N=42)
Kvinnor	96	67	24
Män	4	33	76
Totalt	100	100	100

Åldersfördelningen av lärare som undervisar i musik skiljer sig något mellan de tre undersökta årskurserna (tabell 3). I årskurs 2 är cirka en femtedel (22%) av lärarna inom åldersgruppen 40-44 år medan cirka en sjättedel (17,5%) är inom åldersgruppen 35-39 år. Cirka en tredjedel av lärarna fördelar sig inom åldersgrupperna 45-49 år (15,5%) och 50-54 år (14,5%). Drygt en femtedel av lärarna i årskurs 2 är i åldersgruppen 55-64 år. De lärare som har musikundervisningen i årskurs 5 är enligt tabellen yngre. Cirka en fjärdedel av lärarna (24,5%) i denna årskurs är inom åldersgruppen 20-29 år och en femtedel (21%) är inom åldersgruppen 30-34 år. Ungefär en tredjedel av lärarna i årskurs 5 (35%) finns inom åldersgruppen 35-44 år medan cirka en femtedel (19,5%) är från 45 år och uppåt. De musiklärare som undervisar i årskurs 9 har, liksom tjänstgörande lärare i årskurs 2, något högre medelålder. Något över hälften av musiklärarna (51%) tillhör här åldersgruppen 40-49 år vid undersökningstillfället. Tabellen nedan redovisar åldersfördelningen.

Tabell 3. Lärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på ålder (procentuell fördelning).

Ålder	Åk 2 (N=193)	Åk 5 (N=132)	Åk 9 (N=41)
20-24 år	0,5	10,5	5
25-29 år	4,5	14	5
30-34 år	7	21	7
35-39 år	17,5	17,5	10
40-44 år	22	17,5	27
45-49 år	15,5	7	24
50-54 år	14,5	7	12
55-59 år	11	2,5	5
60-64 år	7,5	2	5
65-69 år	0	1	0
Totalt	100	100	100

Lärare i årskurs 2, 5 och 9 har skilda funktioner i skolans arbete beroende på tjänstestrukturen och hur musikundervisningen organiseras på skolenheten. Fördel-

ningen i årskurs 2 är 88 procent klasslärare och 12 procent musklärare.²⁴¹ I årskurs 2 uppger ungefär hälften av klasslärarna att de undervisar i musik tillsammans med en kompanjonlärare. Kompanjonläraren är vanligen anställd som musklärare vid den kommunala musikskolan och kommer in i musikundervisningen i en av de två musiktimmar som oftast ges i årskurs 2. Andra hälften av klasslärarna i årskurs 2 undervisar själva sin egen klass i musik.

I årskurs 5 undervisar två tredjedelar av klasslärarna sin egen klass i musik (68%) medan den övriga tredjedelen (32%) överlåter sin musikundervisning till en ämneslärare i musik. Dessa uppgifter är i stora drag samstämmiga med tillval av musik och idrott i mellanstadielärarnas grundutbildning. I årskurs 9 undervisar enligt utvärderingen alltid en ämneslärare i musik.

Tabell 4. *Lärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på tjänstefunktion (procentuell fördelning).*

Tjänstefunktion	Åk 2 (N=193)	Åk 5 (N=132)	Åk 9 (N=42)
Klasslärare	88	68	0
Musklärare	12	32	100
Totalt	100	100	100

En rad frågor ställdes till lärarna om deras utbildningsbakgrund med speciell inriktning på att kartlägga kompetensen för att undervisa i musik. På låg- och mellanstadiet avses dock med behörighet att undervisa i alla skolans ämnen, även musik. För högstadiet betyder behörighet som ämneslärare endast skolans musikundervisning. Jag ger nedan en enkel uppställning på lärarnas utbildningsstatus utifrån dessa förutsättningar.

Tabell 5. *Klass- och musklärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på utbildningsstatus (procentuell fördelning).*

Utbildningsstatus	Åk 2		Åk 5		Åk 9
	Klasslärare (N=170)	Musklärare (N=23)	Klasslärare (N=90)	Musklärare (N=42)	Musklärare (N=42)
Behöriga	100	79	100	69	85
Obehöriga	0	21	0	31	15
Totalt	100	100	100	100	100

²⁴¹ Som en preliminär indelning är det rimligt att använda uppdelningen *klass-* och *musklärare* med utgångspunkt i de funktioner som de bägge lärarkategorierna har i skolans tjänstestruktur vid de förhållanden som var rådande under läroplanen Lgr 80. Analysen skall dock ge förutsättningar för underdelningar i subgrupper utifrån lärares varierande inriktning, kompetens och undervisningsstrategier.

Tabellen visar att alla de klasslärare som svarat uppger att de är behöriga att undervisa i låg- respektive mellanstadiet. I årskurs 5 finns det dock ett mörkertal genom att var femte lärare inte har svarat på enkäten. Sannolikt döljer detta ett antal obehöriga lärare eller problem med musikundervisningen i någon form. Fyra av fem musiklärare (79%) som undervisar i årskurs 2 och drygt två tredjedelar av musiklärare i årskurs 5 (69%) uppger att de är behöriga. I årskurs 9 uppger 85 procent att de har behörighet att undervisa i musik på högstadiet.

Nedanstående tabellöversikt redovisar utbildningsbakgrunden för de lärare som uppger att de har någon form av behörighetsgivande utbildning i musik.

Tabell 6. *Klass- och musiklärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på utbildningsbakgrund (procentuell fördelning).*

Utbildning	Åk 2 (N=194)	Åk 5 (N=107)	Åk 9 (N=39)
Klasslärarutbildning	88	69	–
Rytmiklärarutbildning	1,5	3	–
Instrumentalpedagogutbildning	7	2	6
Musiklärarutbildning (G/G efter -79)	3,5	26	17
Musikdirektörsutbildning (före -79)	–	–	10
SÄMUS eller 2-ämneslärarutbildning	–	–	38
Behörighetsgivande kurs (SMLU, Sö)	–	–	29
Totalt	100	100	100

Översikten visar en brokig bild av olika utbildningar för att undervisa i musik. I årskurs 2 utgör klasslärarutbildningen den vanligaste behörighetsgivande utbildningen. Musiklärarna som undervisar i årskurs 2 har olika musikaliska utbildningar; 6 procent har någon form av instrumentallärarutbildning, vilket är vanligt bland de lärare som arbetar inom kommunala musikskolan; 3,5 procent har musiklärarutbildning avsedd för grundskola och gymnasium (s.k. G/G-utbildning); 1,5 procent har en rytmiklärarutbildning i någon form (s.k. Dalcroze-utbildning eller R/E-utbildning vid en musikhögskola). Bland de lärare som undervisar i musik i årskurs 5 har 69 procent klasslärarutbildning, 26 procent musiklärarutbildning (G/G eller jämförbar behörighetsgivande utbildning), 3 procent rytmiklärarutbildning och 2 procent någon form av instrumentalutbildning.

I årskurs 9 har 38 procent utbildning vid SÄMUS (Särskild ämneslärarutbildning i musik) eller 2-ämneslärarutbildning varav ett av ämnena musik (startade vid musikhögskolorna efter 1978). 29 procent av musiklärarna i årskurs 9 har behörighetsgivande utbildning i musik genom s.k. SMLU-utbildning (Särskild musiklärarutbildning) som initierades av Skolöverstyrelsen i början på 1970-talet. Både SÄMUS- och SMLU-utbildningen föranleddes av en stor brist på musiklärare under

1960- och 70-talet.²⁴² 17 procent av musklärarna har utbildning för musikundervisning i grundskola/gymnasium (G/G-utbildning som examinerades fr.o.m. 1982). 10 procent av musklärarna i årskurs 9 har en tidigare musikdirektörsutbildning vid någon av landets högre musikutbildningar före 1979. 6 procent av musklärarna anger någon form av instrumentallärautbildning, vilket dock inte ger behörighet att undervisa i musik på grundskolans högstadium.

Tabell 7. *Lärare i årskurs 2, 5 och 9 fördelade på behörighetsgivande examensår (procentuell fördelning).*

<i>Examensår (mellan åren)</i>	Åk 2 (N=190)	Åk 5 (N=105)	Åk 9 (N=37)
1946-50	5	2	–
1951-55	11	4	2
1956-60	9	6	–
1961-65	15	7	3
1966-70	17	16	–
1971-75	20	23	22
1976-80	10	16	27
1981-85	7	12	30
1986-90	6	19	16
Totalt	100	100	100

Tabell 7 utvisar koncentrationer av examensår. En del klasslärare har sin grundutbildning tillbaka i 1950- och 60-talet med förankring i den tidigare seminarieutbildningen och huvuddelen av sin tjänstgöring under en expansiv utvecklingstid av skolan. Under åren 1971 till 1975 nåddes en kulmen för klasslärautbildningen då flertalet av klasslärarna i undersökningen är utbildade. Dessa lärare utbildades under inflytande av den dåvarande läroplanen Lgr 69. De flesta musklärare som tjänstgjorde på högstadiet vid undersökningstillfället är utbildade vid andra hälften av 1970-talet och den första hälften av 1980-talet. Om man går tillbaka till de åldersgrupper som redovisades i tabell 6, förefaller flertalet av dessa musklärare utgöra en kader av tidigare verksamma obehöriga musklärare som skaffade sig en behörighet via 1970-talets satsningar på SMLU- och SÄMUS-utbildningar. I undersökningen ingår också ett antal (15%) av de musklärare som utbildades i den reformerade musikhögskolan efter 1978 under påverkan av den s.k. OMUS-reformen.²⁴³

²⁴² SOU 1976:33, s. 332.

²⁴³ SOU 1976:33.

4.1.3 Validitet och reliabilitet

Validiteten i materialet bör bedömas dels utifrån de teoretiska utgångspunkterna för undersökningen, dels hur frågorna fungerar i den praktiska situationen i utvärderingssammanhanget. Eftersom utvärdering av grundskolans musikundervisning inte har genomförts tidigare i den här omfattningen, föregicks den nationella utvärderingen av ett antal utprövningar för att på olika sätt säkerställa frågematerialets validitet. Ett 30-tal klass- och musiklärare på låg-, mellan- och högstadiet prövade enkäternas omfattning och ämnesmässiga relevans. Omfattande analyser och modifieringar gjordes för att identifiera gemensamma tolkningar av innehållsliga begrepp och moment i läroplanen samt vad som faktiskt förekommer av aktiviteter i skolans musikundervisning. Vidare gjordes olika standardiseringar och layoutmässiga förändringar i materialet genom bundna svarsalternativ i kombination med öppna frågor etc., för att få en rimlig empirisk täckning med hjälp av enkätfrågorna.

Musikämnet har dock en sådan karaktär att det är svårt att med hjälp av enkätfrågor avspegla alla viktiga aspekter. Det går heller inte att undvika slumpmässiga fel som kan uppstå när det är många och besvärliga frågor för lärarna att besvara på kort tid. Tillförlitligheten i enkätsvaren, dvs. reliabiliteten i undersökningen, kan vara beroende av frågornas utformning, hur materialet presenteras för lärarna vid undersökningstillfället, förståelsen för frågornas innebörd, motivationen för att besvara frågorna osv. En annan faktor är hur datamaterialet har registrerats och kodats.

Vidare har olika insatser gjorts för att reducera fel som kan uppstå vid hanteringen av svarsmaterialet. Inför den slutgiltiga utvärderingsomgången introducerades materialet för de medverkande lärarna dels vid olika direkta informationer, dels genom tryckta lärarinstruktioner avsedda för respektive årskurs. Vid insamlingen och registreringen av materialet gjordes kontinuerliga kontroller för att minska felhantering och systematiska fel. Några mer formaliserade prövningar av validitet och reliabilitet presenteras dock inte i detta arbete.

4.1.4 Frågeområden

Det läroplansteoretiska perspektiv som skisserats i musikdelen inom nationella utvärderingen innebär att vissa specifika aspekter belyses i frågematerialet. En grundläggande utgångspunkt har varit att fånga in material i syfte att kartlägga läroplanens roll och vilka föreställningar lärare har om läroplanens mål. Andra frågor belyser hur lärare planerar, genomför och utvärderar sin musikundervisning. Vidare behandlar frågematerialet hur lärare ser på olika hinder och begränsningar i arbetet samt hur de ser på sin arbetsmiljö i skolan. Jag har valt ut fem frågeområden som empiriskt material för min studie. Nedan motiveras urvalet och en beskrivning ges av hur materialet fungerar som underlag för min musikpedagogiska begreppsutveckling.

1. Lärares föreställningar om musikens uppgift i skolan

Genom analyser av hur lärarna ser på musikundervisningens uppgift i olika stadier försöker jag utröna läroplanens roll och vilka föreställningar lärare har om läroplanens mål i musik. Därmed kartlägger jag de ideologiska utgångspunkterna för skolans musikundervisning och hur lärares ämnessyn och pedagogiska intentioner formar villkoren för densamma. Huvudfrågan som jag vill belysa är vilka faktorer som styr undervisningsprocesser i musik.

2. Lärare planerar och genomför musikundervisningen

I detta led av analyserna behandlar jag hur lärare omsätter läroplanens intentioner till konkret undervisning. Det innebär att studera hur de skapar en undervisningsstruktur med hjälp av olika planeringsunderlag, hur de väljer ut och organiserar innehåll och arbetsmoment samt hur lärare och elever arbetar med musik i skolan. Avsnittet är till stora delar deskriptivt och skall ge en uppfattning om musikundervisningens karaktär och uppläggning samt de praktiska problem som är förknippade med undervisningens planering och genomförande.

3. Lärare utvärderar sin undervisning

Med stöd av lärarnas svar utvecklar jag en analysmodell för att se hur lärare använder begreppet utvärdering för att styra och kontrollera sin undervisning. Syftet är att belysa utvärderingsproblematiken i det dagliga arbetet i samband med musikundervisning. Det sätt på vilket lärare utvärderar undervisningen kan indikera hur de ser på musikämnets kunskapsstruktur och elevernas musikaliska lärande. Likaså kan analyserna ge information om hur lärare ser på sin egen förmåga och kompetens att undervisa i musik.

4. Lärare ser på olika hinder och begränsningar i arbetet

Dessa frågor behandlar reellt existerande problem i musikundervisningens praktiska genomförande inom de ramar som medges i grundskolans kunskapsorganisation och arbetsmiljö. Analyserna utgår från ett ramfaktorteoretiskt tänkande, dvs. att studera hur realiserandet av läroplanens intentioner samspelar med de konkreta villkor som råder för musikämnet. Hinder och begränsningar kan gälla materiella faktorer som lokaler, utrustning, läromedel, instrument eller tidsliga faktorer som timplan, tid till förfogande för planering och utvärdering osv.

5. Lärare ser på arbetet med att undervisa i musik

I detta avsnitt ger jag en bild av hur lärare upplever sin arbetssituation och vad de tycker är positivt och negativt med att undervisa i musik. De positiva aspekterna som lärare uttrycker ligger nära de normativa och ideologiska utgångspunkterna för musikundervisningen. Det negativa som lärarna upplever i sin arbetsmiljö inne-

bär mer en inventering av praktiska problem och svårigheter. Dessa uppgifter ger sammantaget underlag för analyser av hur lärarnas intentioner konfronteras med en musikpedagogisk verklighet.

Var och en av dessa fem frågeområden utgör en länk för att belysa spänningsfältet mellan läroplanens ideologiska mål och den praktiska musikundervisningen. Sammanställningen av det empiriska materialet är utgångspunkt för utveckling av ett antal preliminära analysbegrepp som berör styrnings- och kontrollproblem samt vissa begränsningsteoretiska aspekter på musikundervisning som bedrivs inom ramen för grundskolans verksamhet. Dessa begrepp skall vidare ge ett underlag för att skissera en mer generell musikpedagogisk teori- och begreppsapparat som problematiserar förhållanden mellan yttre och inre påverkansfaktorer kring musikundervisningen.

4.2 Lärares föreställningar om musikens uppgift i skolan

I detta avsnitt skisserar jag en bild av vilka föreställningar klasslärare och musiklärare har om musikens uppgift i skolan. Därmed vill jag försöka visa hur lärares ämnessyn och pedagogisk intention formar villkoren för skolans musikundervisning och på vilken grund lärarna omsätter läroplanens mål till egna intentioner. Med stöd av det empiriska materialet utvecklar jag några preliminära analys- och tolkningsbegrepp för att förstå lärares val av mål, innehåll och arbetsformer i samband med deras undervisning i musik. Analyskategorierna ger underlag för den vidare begreppsbyggnaden.

I nationella utvärderingen ställdes följande fråga till klass- och musiklärare i årskurs 2, 5 och 9: *Vilka är, enligt Din mening, musikundervisningens främsta uppgifter i dagens svenska skola?*²⁴⁴ Syftet med frågan var ett led i att kartlägga hur läroplanens intentioner kommer till konkret uttryck i skolans musikundervisning. Flertalet av lärarna i årskurs 2 (88%) besvarade frågan och i årskurs 5 (92%). I årskurs 9 besvarade 60 procent frågan. Frågan var ”öppen”, dvs. lärarna hade möjlighet att fritt uttrycka sin uppfattning om musikens roll och funktion i skolans arbete.

Bearbetningen och analysen av lärarnas utsagor går ut på att finna skilda riktningar i lärarnas syn på musikundervisningens uppgift. Lärarnas utsagor sammanställs och systematiseras i enlighet med den svarsstruktur som framkommer. Jag håller mig därvid nära de olika uppfattningar som lärarna uttrycker. Först redovisar jag en citatsamling från lärare i de tre årskurserna. Därefter gör jag en preliminär klassificering och tolkning av innebörden i materialet. Slutligen utvecklar jag några mer generella tolkningsbegrepp utifrån den sammanfattande resultatbilden.

Bearbetningen av svaren har skett i tre steg.²⁴⁵ I det första steget granskades svaren i sin helhet för att finna olika typer av svarsmönster. Ett urval av svar med innehållsliga likheter och relativt entydig betydelse grupperades i ett antal preliminära kategorier. Dessa typexempel blev utgångspunkten för några samlande rubriker som karakteriserade varje gruppering och uppvisade en rimlig variation. I det andra steget grupperades hela materialet utifrån de valda rubrikerna. Vissa svar som kunde infogas under flera rubriker, tolkades efter huvudtendensen i svaret. Vissa ofullständiga eller svårtolkade svar uteslöts ur materialet.

När materialet hade reducerats återstod 272 utsagor från lärare i de tre årskurserna. Ett urval av dessa redovisas nedan. Det tredje steget har inneburit att jag gjort innehållsanalyser av de svarskategorier som skapats samt utvecklat en analysmodell för att identifiera några skilda musikpedagogiska riktningar i svarsstrukturen.

²⁴⁴ Svaren på denna fråga finns också redovisade för årskurs 2 och 5 i Sandberg, 1994, s. 36 och Grahn Stenbäck, 1995, s. 61 samt för årskurs 9 i Sandberg, 1993, s. 26.

²⁴⁵ Jfr Arfwedson & Lundman, 1984, s. 31; Pettersson & Åsén, 1989, s. 128.

4.2.1 Lärares ämnessyn och pedagogiska intention

Bearbetningen och kategoriseringen av lärarnas utsagor om musikundervisningens uppgift i skolan går ut på att identifiera de mest framträdande dragen och underbygga betydelsen i varje svar. Detta innebär i sig en tolkning och ett förtydligande av det meningsbärande innehållet i lärarnas uppfattningar. Det bör dock framhållas att lärarnas utsagor inte återspeglar musikundervisningens faktiska utformning utan endast ger en viss bild av de föreställningar som lärarna har och vad de tänker sig uppnå med sin undervisning. Syftet med analyserna är därför att i en något djupare mening tolka lärarnas uppfattningar och försöka spåra om det föreligger olika inriktningar av skolans musikundervisning. Som ett led i detta återger jag den samlade innebörden i de fyra svarkategorier som formats.²⁴⁶

Utsagorna är uppdelade i fyra huvudkategorier: Lärare som betonar (A) *personlig och social utveckling* hos eleverna, dem som lägger tonvikt på (B) *bestående värden och ideal*, dem som lägger tyngdpunkt på utveckling av (C) *musikaliska kunskaper och färdigheter* samt de lärare som lägger mer vikt vid (D) *musikalisk kommunikation och upplevelse* i sin musikundervisning. Citaten är samlade från karakteristiska svar av klasslärare (Kl) i årskurs 2 och 5 samt musiklärare (Mu) i årskurs 2, 5 och 9. Nedan följer ett urval utsagor som speglar lärarnas uppfattningar om musikämnets uppgifter i skolan.

A) Personlig och social utveckling

De lärare som betonar elevernas personliga och sociala utveckling framhäver glädjen i det gemensamma musicerandet, att eleverna känner sig fria och att de vågar sjunga och spela inför varandra. Lärarna ser som undervisningens huvudsyfte att musiken skall stärka elevernas självförtroende och självkänsla genom att ge positiva upplevelser tillsammans. Lärarna framhåller att gemensamma musikaktiviteter tränar perceptionen, koncentrationen, självdisciplinen och kroppsuppfattningen samt att musiken är till nytta och hjälper till att befästa kunskaper även i andra ämnen. Vidare främjar musiken social samvaro där eleverna kan utvecklas och komma i harmoni med sig själva och där även ”svaga” elever kan känna att de duger.

²⁴⁶ Jag benämner svarkategorierna till att börja med utifrån det mest framträdande innehållet i lärarnas utsagor. Detta får dock inte bli slutprodukten i mina analyser, utan ses som ett steg i riktning mot att skapa mer generella kategorier och begrepp. Jag hänför här till Bourdieu och hans medarbetare, som i sin kritik mot den positivistiska metodtraditionen varnar för att reducera samhällsforskningens begrepp till ett slags common sense-kunskap genom att förväxla aktörernas spontana vardagsbegrepp med en vetenskaplig begreppsvärld. Det skulle innebära att endast omformulera i andra ord vad aktörerna själva uttrycker. Den sociala vetenskapen måste istället skapa sina egna sociala begrepp, formade med en helt annan dignitet än vardagsvärldens föreställningar och referensramar (Bourdieu et. al. 1968, s. 37; Bourdieu & Wacquant, 1992). Jag använder emellertid inte begreppsbildning i denna mer storslagna mening. Min uppgift är här endast att som ett första led lyfta begreppen över empirins nivå för att med dessa som utgångspunkt senare skissera en mer generell musikpedagogisk begreppsapparat och tolkningsram.

Huvudintrycket är att musiken inte ses som ett mål i sig utan tjänar vidare syften som sammanhänger med elevernas personlighetsutveckling, den sociala gemenskapen och arbetsmiljön i skolan samt att musiken allmänt antas kunna stimulera arbetet och kunskapsutvecklingen i skolan. Musikundervisningens uppgift blir därmed individinriktad och musiken används som ett medel att nå mer personlighetsinriktade mål.

"Att personen utvecklas, anpassning till grupp och samhälle." (Mu Åk 2)

"Att få eleverna att känna glädje i att sjunga. Sången är viktig. Att uppleva rytmen i musiken. Att känna sig fri och verkligen våga göra saker, men också koncentration och självdisciplin." (Kl Åk 2)

"Att skapa intresse för sång och musik för samtliga. Att eleverna ska få känna glädjen av att sjunga och spela tillsammans. Att använda musik i alla ämnen som hjälp att befästa kunskaper." (Kl Åk 2)

"Det påverkar läs- och skrivinläring. Ger bättre förmåga till samarbete. Skapar bra underlag för personutveckling." (Kl Åk 2)

"Rytm har betydelse för språkkänsla. Dans har betydelse för rörelseträning, perception, kroppsuppfattning, koordination. Musik ska ge glädje, gemenskap och ett meningsfullt avbrott i arbetet med de teoretiska ämnena." (Kl Åk 2)

"Att ha roligt under musiklektion, att känna glädje i musiken. Att alla ska känna att de 'duger'. Musiken kan vara ett medel att bygga upp självförtroendet. Jag strävar efter att få in speciella udda elever i ett sammanhang där de får känna gruppgemenskap." (Kl Åk 5)

"Att vara en källa till glädje och gemenskap. Alla ska kunna medverka och få musikupplevelse genom sång, dans, rytmer i instrument. Jag försöker även arbeta med koncentration – kontakt – trygghet samt integration med andra ämnen så mycket som möjligt." (Kl Åk 5)

"Ge eleverna en allmänbildning i musik, stärka självkänslan (ofta är svaga elever duktiga musikaliskt), social gemenskap och samarbetsträning." (Mu Åk 5)

"Ge en sångskatt – ge barn självförtroende vad gäller deras röst – våga visa med kroppen vad de känner – få nya upplevelser (t.ex. känslomässigt) genom musiken – upptäcka att det är roligt att musicera tillsammans." (Mu Åk 5)

"Att man ska våga sjunga och spela själv. Allt de lyssnar på är så perfekt att de inte tycker att det låter bra när de själva musicerar." (Mu Åk 9)

”Att tillsammans med övriga ämnen verka för att ge eleverna självförtroende och livslust! Att utveckla elevernas aktiva deltagande i kreativa aktiviteter och att öppna deras sinnen för kultur i alla former.” (Mu Åk 9)

”Ge dem ett intresse för musik i alla olika former. Att skapa en miljö där alla vågar att sjunga och spela även om man ej är ’duktig’. (Mu Åk 9)

”Främja social samverkan, som musikalisk medvetenhet.” (Mu Åk 9)

(B) Bestående värden och ideal

En grupp lärare lägger störst vikt vid musikens roll för vidmakthållande och förstärkning av bestående värden och ideal. Lärarna vill genom sin undervisning verka för att föra det musikaliska kulturarvet vidare, att bevara vissa musiktraditioner och att ge alternativ till dagens populär- och fritidskultur. Det skall ske genom att lära eleverna den svenska visskatten, psalmer och äldre sånger samt att lära dem att uppskatta till exempel klassisk musik. Även om strävan är att ge positiva och glädjefylla upplevelser med musik, skall eleverna stimuleras att tränga djupare in i musiken. Genom ett väl avvägt musikaliskt urval skall eleverna kunna lära sig att avgöra vad som är god musik och vad som enligt lärarens uppfattning anses vara skräpkultur.

Musikundervisningens främsta uppgift är enligt dessa lärare alltså att genom musiken bevara mer allmänna kulturella ideal och värdenormer i skola och samhälle. Inom denna kategori ses repertoaren som given och musiken används som ett medel att nå mer traditionsinriktade mål.

”Att ge barnen ’öppna sinnen’ för musik som något glädjefyllt och livsbejakande! Att föra ett kulturarv vidare – särskilt vår svenska visskatt – eftersom den engelska och amerikanska musikpåverkan varit alltför dominerande under en längre tid.” (Kl Åk 2)

”Att lära barn om det kulturarv som finns. T.ex. gamla kompositioner, gamla sånger kontra nya.” (Kl Åk 2)

”Att lära vanliga sånger och glada sånger (kulturarv). Att lära de vanligaste psalmerna (nya melodier). Att känna till litet om klassisk musik. Att röra sig rytmiskt. Att uppträda. Att känna glädje i musik!” (Kl Åk 2)

”Lära barnen njuta av musik och inse dess värde, att kunna avgöra vad som är god musik och skräpkultursmusik. Att nå djupare in i musiken.” (Kl Åk 2)

”På lågstadiet är det viktigt, att barnen lär in och memorerar många sånger, även äldre typ (A. Tegnér). Det är deras kulturarv. Takt och rytm är viktigt. Eleverna bör känna igen enkla musikstycken.” (Kl Åk 2)

"Att förmedla ett musikaliskt kulturarv. Att visa eleverna ett alternativ till skval och pop. Att lära eleverna förstå musikens olika språk." (Kl Åk 5)

*"Att ge barnen chansen att upptäcka musikens (och konstens) värde som kultur-
företeelse för sig själva och socialt och samhälleligt. Att visa barnen att dom
kan själva." (Mu Åk 5)*

*"Att ge eleverna en sångskatt, att lära dem noter, takt och rytm, att träna
elevernas öron att uppskatta klassisk musik." (Kl Åk 5)*

*"Att lära barnen mera av vår fina svenska sångskatt innan den har gått helt
förlorad." (Kl Åk 5)*

*"Att upprätthålla en levande musiktraditioner, att uppmuntra alla till att sjunga
och spela. Att väcka elevernas intresse för att lyssna på samt sjunga och spela
inte endast populärmusik, utan även klassisk musik, jazz, folkmusik m. m."
(Mu Åk 5)*

*"Intentionerna i läroplanen är bra. Att vara en del av kulturyttringarna i
samhället och stärka hela kulturens ställning." (Mu Åk 5)*

*"Motvikt till den ibland ganska passiva ungdomskulturen. Att skapa själv, inte
bara ta emot t.ex. data, kabel-tv, m. m." (Mu Åk 9)*

*"Att förstå den brutalisering som vill smyga sig in även inom musikvärlden via
texter och gruppens/artistens image." (Mu Åk 9)*

(C) Musikaliska kunskaper och färdigheter

Ett antal lärare lägger tonvikt på utvecklingen av musikaliska kunskaper och färdigheter hos eleverna. Lärarna inom denna kategori betonar de grundläggande kunskaper och erfarenheter som olika musikaktiviteter ger i form av puls, takt, rytm, melodi samt teoretiska kunskaper som noter, musikaliska begrepp och uttrycksmedel samt kännedom om olika instrument. Eleverna stimuleras att lyssna aktivt på musik, att lära sig sjunga, dansa eller spela på något instrument samt att kunna skapa sin egen musik. Vidare vill lärarna att eleverna skall träna det rytmiska och melodiska gehöret, fördjupa sitt musiklyssnande, få kännedom om olika sorters musik samt få en grundrepertoar av folkvisor eller musik från olika länder.

Musikundervisningens uppgift är enligt dessa lärare att ge eleverna en allmänbildning i musik och inspirera dem till fortsatt aktivt musicerande även utanför skolan. Undervisningens uppgift är här mer ämnesinriktad med betoning på gemensamma musikaktiviteter som sång, spel och dans samt lyssnande på musik där musiken är ett mål i sig.

"Att ge barnen vissa grundläggande färdigheter rytm, noter, lära sig att lyssna på olika musikstilar, och få en sångskatt." (Kl Åk 2)

"Att ge eleverna känsla för takt och rytm, att träna deras röster och ge dem 'sångglädje'." (Kl Åk 2)

"Ge barnen ett visförråd av såväl gamla som nya sånger. Tillfälle att lyssna till annan musik än 'P3-skvalet'. Uppleva musiken och uttrycka den i rörelse, bild och ord. Känna rytmen och kunna följa den." (Kl Åk 2)

"Träna det melodiska och rytmiska gehöret. Sjunga visor och sånger. Kunna röra sig till musik. Mycket viktigt är att barnen får känna glädje i musiken. Musik är roligt." (Kl Åk 2)

"Att ge barnen en allmänbildning i musik. Lära dem om andra länders musik, samt några klassiska stycken och kompositioner." (Mu Åk 5)

"Att utveckla kunskaper i musik, skapa förståelse för även andra musikstilar än rockmusik, inspirera till ett fortsatt musicerande även efter skolan och i övrigt på fritiden." (Mu Åk 5)

"Sjunga. Vissa teoretiska kunskaper. Lyssna till olika typer av musik. Spela rytminstrument och andra instrument. (Mu Åk 5)

"Öka intresset för musik. Utveckla elevernas musikaliska förmåga. Ge kunskap om olika musikstilar och musikarter. Lyssna till och prova olika uttrycksmedel och musikarter." (Kl Åk 5)

"Att sjunga och lära eleverna några svenska folkvisor. Att ge elementär kunskap om noter osv. Att lyssna till olika slags musik." (Kl Åk 5)

"Att föda intresse för det egna skapandet! Att få igång elever att spela! Har man aldrig hållit i ett instrument utan 'bara' lyssnat på musik ska skolan kunna erbjuda eleverna tillfälle att få lära sig spela exempelvis enkla ackord på gitarr/piano, trumkomp, basgångar." (Mu Åk 9)

"Ge inblick, smakprov på annat än det de dagligen konsumerar. I olika former (sång, spel, lyssnande)." (Mu Åk 9)

"Eget musicerande, men det kommer också eget skapande, kvalitativt lyssnande, utveckling tekniskt och konstnärligt. Kunskap om ämnet." (Mu Åk 9)

(D) Musikalisk kommunikation och upplevelse

Slutligen finns ett antal lärare som lägger tyngdpunkt på musikalisk kommunikation och upplevelse för att eleverna skall komma i kontakt med olika slags musik, att musiken skall vara ett uttrycksmedel för dem och att musiken skall ge eleverna positiva och intresseväckande upplevelser. Musiken ses av dessa lärare som en del av kulturen och också som en motpol till andra mer teoretiserande ämnen i skolan. Musikundervisningen skall ge upplevelser och erfarenheter så att eleverna kan orientera sig i den musikaliska mångfalden och få förståelse för musik från skilda kulturer och tider. Vidare skall eleverna i musiken få lyssna, diskutera och uttrycka känslor, åsikter och relationer och därmed fördjupa sina musikupplevelser.

Musiken kan enligt denna uppfattning även ses som ett mål i sig vilket skall stimulera elevernas musikintresse. Den skall ge upplevelser och erfarenheter av olika slags musik och lära eleverna att uttrycka sig och kommunicera med musik, både som musikkonsument och utövare av musik. Undervisningen kan här sägas vara mer samhällsinriktad i den meningen att repertoar och aktiviteter använder material från musikutbudet i media och den aktuella barn- och ungdomskulturen utanför skolan.

”Att barnen får komma i kontakt med all slags musik. Musiken ska vara ett uttrycksmedel och en positiv upplevelse.” (Kl Åk 2)

”Att lära barnen skapa musik, att välja musik, att förstå musik.” (Mu Åk 2)

Att väcka intresse att aktivt delta i musikskapande. Att visa att musikaliska kunskaper är lika ’viktiga’ som rent teoretiska. Att få en bred allmänbildning i musik.” (Mu Åk 2)

”Sjunga tillsammans, ha roligt och skapa intresse för musik. Ta vara på tillfällen att lära känna andra länders kultur och sånger genom våra invandrare.” (Kl Åk 2)

”Väcka barnens intresse för det otroligt omfattande utbudet av musik och få dem att alla våga sjunga och tycka att det är roligt.” (Kl Åk 2)

”Att barnen ska tycka det är roligt med musik i olika former och förstå att det är en viktig bit av kulturen.” (Kl Åk 5)

”Att eleverna får komma i kontakt med olika sorters musik, rytm och dans. Att de ska känna glädje med musik.” (Kl Åk 5)

”Att ge eleverna förståelse för olika sorts musik både tidsmässigt och geografiskt.” (Kl Åk 5)

”Att höja musikämnets status – Musik är viktigt! Att ge eleverna upplevelser. Att stärka elevernas självkänsla. Att ge eleverna kunskap om all musik, från nutida musik, andra epoker, andra kulturer osv.” (Mu Åk 5)

”Försöka vidga elevernas musikupplevelser.” (Kl Åk 5)

”Att inte ’utbilda’ denna generation att anse sig ’omusikalisk’ men ändå tycka om musik!!!” (Mu Åk 9)

”Ge god grogrund för nya musikkonsumenter och musikutövare.” (Mu Åk 9)

”Motpol till den tekniskt/intellektuella sidan av livet. Ge eleverna upplevelser, och hjälpa dem att hitta dessa stunder av upplevelser oftare i sitt liv. Ge förståelser för andra människors kultur.” (Mu Åk 9)

”Musiken som ett forum där man diskuterar känslor, relationer, utvecklar samarbete utifrån musikaliska kriterier. Låta eleverna få uppleva och utöva annan musik och dans än ’sin’ vanliga.” (Mu Åk 9)

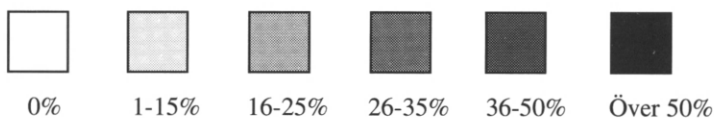
4.2.2 Fördelning av lärarutsagor

Lärarnas svar ger en mångfacetterad bild av olika uppfattningar om musikundervisningens uppgift i skolan. Lärarna har fått prioritera vad de tycker är de viktigaste aspekterna. Vissa utsagor överlappar delvis varandra men varje gruppering rymmer ändå en kärna av betydelser som har varit utgångspunkten för klassificeringen av de olika svaren. Jag har strävat efter att skapa en viss enhetlig struktur och jämförbarhet i analyserna av lärarnas utsagor. Mina fortsatta analyser av materialet sker genom jämförelser mellan olika årskurser och lärarkategorier.

Det är dock inte meningsfullt att till exempel jämföra manliga och kvinnliga lärare eftersom de manliga lärarna är för få, särskilt i årskurs 2 och 5. Utfallet i årskurs 9 kan också vara något osäkert på grund av ett relativt lågt antal lärarsvar i jämförelse med dem på låg- och mellanstadiet. Även vissa uppdelningar av lärarkategorier kan vara vanskliga att göra av samma skäl. Jag vill därför framhålla att tolkningarna av resultaten fortsättningsvis bör ses med försiktighet.

Det kan också vara diskutabelt att räkna samman och jämföra ett kvalitativt material. Avsikten är enbart att få en uppfattning om proportionerna mellan de olika grupperna. Ett mindre antal lärare i vissa kategorier innebär i det sammanhanget inte något bortfall i statistisk mening. Tillräckligt underlag finns ändå för att göra preliminära kvalitativa analyser och klassificeringar.

Först ger jag en översiktlig bild av hur svarskategorierna kvantitativt fördelar sig på olika årskurser. Fördelningen av svaren visas i form av ett diagram där antalet utsagor anges dels med procenttal och dels med mer eller mindre svärtade rutor för att accentuera mängden lärarutsagor i varje kategori och årskurs. Vid infärgningen använder jag vissa klassindelningar för att ge överskådlighet i materialet. Klassindelningarna är grova mått och graden av svärta i diagrammets rutor ökar enligt en stigande skala för att förstärka accenten i varje grupp av utsagor.



Figur 8. Klassindelning för procentuell fördelning ovan förstärkt med olika grader av svärta i diagrammets rutor.

Avsikten med denna form av grafiskt diagram är att överskådligt visa var tyngdpunkterna ligger i lärarnas utsagor. Det är alltså inte fråga om några utförliga korrelationsanalyser. Det grafiska diagrammet försöker istället understryka den kvalitativa karaktären i analyserna och visuellt underlätta möjligheten att upptäcka mönster och generella drag i resultatbilderna. I diagrammet nedan jämförs utfallet mellan lärare i årskurs 2, 5 och 9 (diagram 1).

Diagram 1. *Fördelning av klass- och musiklärares svar på frågan om musikundervisningens främsta uppgift i dagens grundskola (procentuell fördelning inom respektive årskurs).*

	Åk 2	Åk 5	Åk 9
(A) <i>Personlig och social utveckling</i>	43%	19%	32%
(B) <i>Bestående värden och ideal</i>	19%	15%	11%
(C) <i>Musikaliska kunskaper och färdigheter</i>	10%	22%	29%
(D) <i>Musikalisk kommunikation och upplevelse</i>	28%	44%	29%

N=159 N=85 N=28

Enligt vad som framkommit i bearbetningen och analysen av materialet är huvudtendensen att de flesta lärare i årskurs 2 lägger tyngdpunkt på elevernas personliga och sociala utveckling medan flest lärare i årskurs 5 lägger accent på musikalisk kommunikation och upplevelse. I årskurs 9 fördelas antalet lärare relativt jämnt mellan personlig och social utveckling, kommunikation och upplevelse samt musikaliska kunskaper och färdigheter.

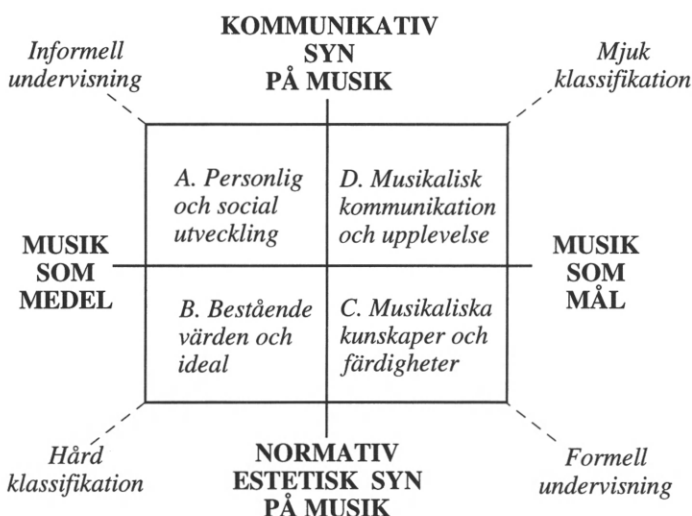
Minst antal lärare i årskurs 5 och 9 lägger vikt vid traditionella värden och ideal i sin musikundervisning. I årskurs 2 lägger minst antal lärare tyngden på utvecklingen av musikaliska kunskaper och färdigheter. I årskurs 2 tycker jämförelsevis fler lärare att musikundervisningens uppgift är att stärka traditionella värden och ideal.

Genom sammanställningen ovan ges en överblick över fördelningen av de olika svarkategorierna. Uppställningen i diagrammet säger dock ingenting om innebörden och riktningen i de olika kategorierna av lärarutsagor. I de fortsatta analyserna försöker jag ge ett samlat intryck av dessa dimensioner i lärarnas utsagor. Jag kommer senare också att utveckla diagramtypen i samband med min teorimodellering.

4.2.3 Analysmodell för olika musikpedagogiska riktningar

Beskrivningen av innebörden i de fyra svarskategorierna baseras på lärarnas uttalanden om musikundervisningens uppgift i skolan. Jag ser dessa som ett samlat uttryck för lärarnas ämnessyn och pedagogiska intentioner. Mitt antagande är att en speciell bakomliggande grundsyn också färgar den inriktning och de mål läraren vill nå med sin undervisning. Men för att förstå de olika uppfattningarnas riktning²⁴⁷ måste det empiriska materialet inordnas i någon form av teoretisk analysmodell som relaterar de olika svarskategorierna till varandra.

Den teoretiska modellen byggs upp utifrån den bild som framkommit i analyserna av olika svarsmönster i det empiriska materialet. Sammanställningen av innebörden i de olika svarskategorierna ger upphov till ett antal korsvisa beroendeförhållanden som kan illustreras med följande modell.



Figur 9. Modell för analyser av lärares ämnessyn och pedagogiska intention.²⁴⁸

Modellen skall åskådliggöra några tänkbara riktningar i lärares pedagogiska grundsyn och intention. I modellens vertikala axel polariseras lärares varierande syn på musikämnet i form av ytterligheterna mellan en *kommunikativ syn på musik* res-

²⁴⁷ Med *riktning* menar jag den strävan som lärare uttrycker i sina svar eller den intention de säger sig ha med sin musikundervisning. Ett sätt att få en orientering om riktningen i mer generell mening är att göra jämförelser mellan innebörden i de olika svarskategorier som tagits fram.

²⁴⁸ Modellen är inspirerad av Kurt Lindgren som utvecklade denna tanke i samband med förarbetena till nationella utvärderingen i musik. Lindgren förknippar en bred syn på musik med ett *antropologiskt kulturbegrepp* och en smalare syn på musiken med ett mer *estetiskt kulturbegrepp*. I modellen korsar Lindgren sedan en kulturteoretisk axel med en didaktisk axel för att forma ett analysinstrument för studier av den kulturella reproduktionen (Lindgren, 1986 b, 1988 b, 1989). Min användning ger den teoretiska modellen en empirisk förankring. Jag omformulerar därmed delvis begreppen och ger dem nya innebörder och betydelser.

pektive en *normativ estetisk syn på musik*. I den horisontella axeln placerar jag in musikens didaktiska funktion genom att använda begreppen *musik som medel* till vänster och *musik som mål* till höger i modellen. I de fyra fält som uppstår för jag in de kategorier som framkommit vid analyser av lärarnas utsagor kring musikens främsta uppgift i skolan.

Modellen kan användas för analyser i "trånga utrymmen" och på ett begränsat material. Trots allt framkommer det vid första anblicken inte så stora skillnader i lärarnas uttalanden. Ändamålet med analysinstrumentet är därför att försöka förstärka olikheterna och se huvudtendenser i materialet. Syftet är att kartlägga vilka faktorer som styr urvalet av mål, innehåll och arbetsformer i skolans musikundervisning. Det innebär mikroanalyser som delvis söker förklaringar på makroplanet. Grundtanken är att läroplanens relativa öppenhet gör det möjligt för lärare att tolka läroplanstexten inom vida ideologiska ramar.²⁴⁹ Lärarnas intentioner är en del av styrningsprocessen. Jag kommer senare att diskutera andra styrfaktorer som sammanhänger mer med materiella och organisatoriska faktorer.

Denna del av analyserna avser att belysa de ideologiska faktorernas betydelse för musikundervisningens villkor. Min ambition är att i möjligaste utsträckning konstruera analysmodellen på induktiv basis, dvs. att ur det befintliga empiriska materialet skapa utgångspunkter för mer generella analyser. De framtagna svarkategorierna kombineras med varandra så att vissa riktningar i begreppssystemet pekas ut. Först tecknas vissa karakteristiska drag i begreppen *kommunikativ* och *normativ estetisk syn på musik* respektive *musik som mål* och *musik som medel*.

- ***Kommunikativ syn på musik***

Enligt analyserna förknippas en *kommunikativ syn på musik* med kategorierna *personlig och social utveckling* och *musikalisk kommunikation och upplevelse*. Lärargruppen strävar här efter att representera mångfalden i samhällets musikutbud och försöker bemöta elevernas olika förutsättningar, behov och intressen. Ansatsen är processinriktad vilket betyder att elevernas nyfikenhet och upptäckarlusta är dominerande drivkraft i undervisningen liksom den kreativa förmågan som antas vara central för inläringen. Förhållningssättet till det musikaliska stoffet är mer gränsupplöst och öppet för valmöjligheter i repertoaren, ofta baserat på pluralistiska ideal där eleverna skall lära sig litet av varje. Öppenheten innebär samtidigt en större förändringsbenägenhet och en känslighet för yttre påverkansfaktorer och rörlighet i tidsandan.²⁵⁰

²⁴⁹ När utbildningen anordnas av staten i ett demokratiskt samhälle är det också nödvändigt att läroplaner framstår som objektiva i förhållande till olika samhällskikt och intressegrupper (jfr Bernstein & Lundgren, 1983). Musikämnet i läroplanen Lgr 80 präglas av en särskilt hög acceptans för skilda inriktningar. Musikens ideologiska ramar är vida medan de materiella ramarna är betydligt snävare. Detta förhållande skapar i sig ett avstånd mellan ideologi och verklighet.

²⁵⁰ En kommunikativ syn på musik kan kopplas till ett *antropologiskt kulturbegrepp* vilket omfattar såväl människors föreställningar och värderingar som praktiska, vardagliga och materiella yttringar av mänsklig verksamhet, dvs. både de "inre" och "yttre" aspekterna av kulturen (jfr HSFR, 1986, s. 15). I musikpedagogisk mening innefattar begreppet alla aktiviteter som har anknytning till musika-

- *Normativ estetisk syn på musik*

En *normativ estetisk syn på musik* kan sammankopplas med kategorierna *bestående värden och ideal* och *musikaliska kunskaper och färdigheter*. Lärarna inriktar undervisningen på att utveckla bestämda musikaliska kunskaper och färdigheter samt använder ofta ett givet musikaliskt urval för att åstadkomma inläring. Undervisningen är mer produktinriktad och baserad på förmedlingspedagogiska arbets-sätt. Det på förhand bestämda kunskapsurvalet skall återges och reproduceras. Musikalitet och allmän begåvning ses ofta som centrala kvaliteter och attityden är mer inställd på att fördjupa ämneskunskaperna eller de värden som är förknippade med vissa bildningsideal. Ansatsen kan sägas vara mer sluten eller autonom i den betydelsen att urvalet av ämnesstoff legitimeras av lärarens kompetens eller den skoltradition och de kunskapstraditioner som har utvecklats inom utbildningens kontext.²⁵¹

- *Musik som medel*

Den didaktiska funktionen *musik som medel* uppstår genom kombinationen av kategorierna *personlig och social utveckling* och *bestående värden och ideal*. Lärarna strävar här efter att skapa ett sammanhang i undervisningen som sätter elevernas allmänna utveckling i främsta rummet. Undervisningen utgår från en nyttoaspekt som främst skall tjäna skolarbetet och kunskapsutvecklingen i stort. Företrädesvis används kollektiva och gemensamhetsskapande arbetsformer. Musiken ges en allmänt stimulerande funktion med syfte att skapa glädje och gemenskap men också för att träna självdisciplin, koncentration, lugn och harmoni. Musiken kan även ges etiska funktioner och anses då bära högre moraliska värden och ideal. Det samlade intrycket är att de reproduktionsmönster som eftersträvas ligger mer i utommusikaliska mål som kan inriktas dels på att tillfredsställa individuella behov och intressen, dels på att vidmakthålla traditionella förebilder och ideal.

- *Musik som mål*

Den didaktiska funktionen *musik som mål* framträder hos de lärargrupper som i sina uttalanden företräder *musikalisk kommunikation och upplevelse* i kombination med *musikaliska kunskaper och färdigheter*. De musikaliska handlingarna syftar då antingen till att skapa musikupplevelser i sig eller som strategi för inläring av bestämda musikaliska kunskaper och färdigheter. Det musikaliska grundstoffet kan enligt vad som framkommit i utvärderingen hämtas antingen från populärmusikens och ungdomskulturens område eller från en skolmusikrepertoar representerad i

lisk verksamhet. Begreppet omfattar företrädesvis gehörstraderade, folkliga och amatöristiska musikformer med förankring i det vardagliga musikaliska handlandet.

²⁵¹ En normativ estetisk syn på musik kan i sin tur sammanlänkas med ett *estetiskt kulturbegrepp* som omfattar den verksamhet som hör samman med ”de sköna konsterna”, däribland bildkonsten, musiken och litteraturen (jfr HSFR, 1986, s. 15). För musikens del inryms företrädesvis musikformer med förankring i den akademiska och konstmusikaliska traditionen och därmed de institutionaliserade och professionaliserade verksamheter som företräds bl.a. inom den högre musikutbildningen.

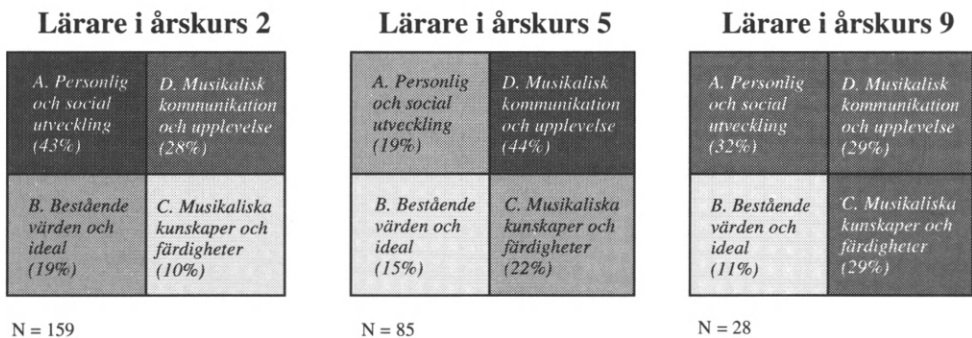
olika läromedel eller via lärarens egen kunskapsrepertoar. Arbetsformerna baseras framförallt på kollektiva aktiviteter med huvudinriktning på färdighetsträning, lyssningsövningar eller teoretiska moment där det musikaliska innehållet är huvudintresset för undervisningen.

4.2.4 Analyser av skilda inriktningar i musikundervisningen

Det finns naturligtvis alltid risker med att framställa olika inriktningar som ytterligheter. Den bild av verkligheten som analysmodellen kan ge är begränsad. Polariseringen i analysmodellen bör jämföras med vad som sker vid framkallning av en svartvit film, nämligen att man med svart och vitt som grundkomponenter exponerar fram en nyanserad bildåtergivning med gråtoner, nyanser, accenter och konturer. Bildens kvalitet beror sedan på kamerans ”skärpedjup”, ”bländare” och ”exponeringstid”.

I diagrammet nedan redovisas resultaten av analyser av svarskategorierna inom varje undersökt årskurs. Empiriska data ligger som underlag i modellen och varje fält är tonat enligt den procentuella klassindelning som tidigare förklarats (figur 9). Relationerna mellan kategorierna är orienterade på samma sätt som i modellen ovan (figur 10). Utfallet i diagrammen får därmed olika innebörder beroende på vilka fält som disponeras och hur värdena fördelar sig. Detta sätt att grafiskt illustrera resultaten benämner jag *modelldiagram*.

Diagram 2. Fördelning av tänkbara riktningar för utsagor på frågan om musikundervisningens uppgift i skolan avgivna av lärare i årskurs 2, 5 och 9 (procentuell fördelning inom respektive årskurs).



Diagrammet redovisar resultaten på ett något annorlunda sätt än tidigare. Genom att utfallet integreras med modellens betydelseinriktningar kan man kartlägga eventuella förskjutningar i tyngdpunkter och inriktningar mellan årskurserna. Med stöd

av de kvalitativa beskrivningarna kan man också jämföra innebörden i respektive inriktning.

Enligt diagrammet för årskurs 2 prioriterar flest lärare elevernas personliga och sociala utveckling (43%) och minst andel lärare musikaliska kunskaper och färdigheter (10%). I årskurs 5 lägger däremot de flesta lärare accent på musikalisk kommunikation och upplevelse (44%) medan minsta andelen lägger vikt på bestående värden och ideal (15%).²⁵² Förskjutningarna i inriktning kan enligt modellen tolkas som en vridning av tyngdpunkten (i modellen ett kvarts varv till höger) från en individinriktning i årskurs 2 över till en samhällsinriktning i årskurs 5, vilket också kan medföra en större öppenhet för yttre påverkan.

Båda lärargrupperna företräder dock en kommunikativ syn på musik. Lågstadielärarna har i hög grad musiken som medel att nå sina mål medan mellanstadielärarna har musiken mer som mål i sig. Lärarna är i stort sett inställda på att möta elevernas olika musikintressen och att anpassa materialet till elevernas förutsättningar. Lågstadielärarna vill främst arbeta med sådana musikaktiviteter som skall skänka lust, glädje och gemenskap, med företrädesvis sång och rörelseövningar baserade på en skolmusikrepertoar.²⁵³ Med stigande ålder förändras också innehållet så att lärarna mer uppmärksammar ungdomskulturens musik och värdenormer.²⁵⁴

Resultaten tyder vidare på att fler lärare lägger tyngdpunkt på musikaliska kunskaper och färdigheter ju högre upp i årskurserna man kommer: 10 procent i årskurs 2, 22 procent i årskurs 5 och 29 procent i årskurs 9. Detta indikerar en gradvis ökad ämnesinriktning mot högstadiet. Omvänt lägger färre lärare tyngdpunkt på bestående värden och ideal ju högre upp i årskurserna man kommer: 19 procent för lärarna i årskurs 2, 15 procent för lärarna i årskurs 5 och 11 procent för lärarna i årskurs 9. En tendens finns alltså att tona ned det musikaliska kulturarvet till förmån för en ökad musikalisk kunskaps- och färdighetsträning i de högre klasserna.

Diagrammet för årskurs 9 visar en något diffusare bild. Den tydligaste indikationen är just att de flesta lärare inte lägger någon särskild vikt vid att genom musikundervisningen föra kulturarvet och vissa musikaliska värden och ideal vidare. Kan dessa tendenser tyda på att vissa musikpedagogiska traditioner är i upplösning och att andra riktningar håller på att formas i skolans musikundervisning? I den vidare analysen vill jag försöka kartlägga om det finns några uttryckta skillnader i inriktning mellan klass- och musiklärare årskurs 2, 5 och 9.

²⁵² I sin teoretiska modell förknippar Lindgren funktionen A (Musiken som social funktion) med en mer *informell undervisning* medan funktionen C (Musiken som estetiskt objekt) innebär en mer *formell musikundervisning*. Diagonalen som uppstår mellan funktionen B (Musik som moralisk/etisk dogm) förknippas med en *hård klassifikation* (jfr Bernstein, 1971; Bernstein & Lundgren, 1983) respektive D (Musik som kulturell kod) som sammankopplas med en *mjuk klassifikation* (Lindgren, 1986 b).

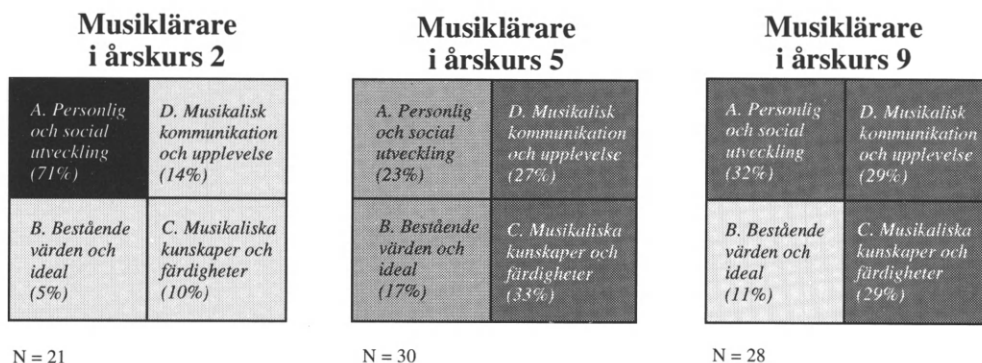
²⁵³ Sandberg, 1995, s. 36–39.

²⁵⁴ A. a., s. 75–94.

4.2.5 Olika riktningar i klass- och musiklärares undervisning

Hittills har jag gjort jämförelser mellan de tre undersökta årskurserna. I låg- och mellanstadiet arbetar främst klasslärare med musikundervisning medan ämneslärare i musik är det helt dominerande i högstadiet. En intressant fråga är om klasslärare och musiklärare har likartad eller olikartad uppfattning av inriktningen på den undervisning som genomförs i de tre årskurserna. För att utröna denna fråga går jag vidare i analyserna. Nedan relaterar jag till att börja med det samlade antalet utsagor från musiklärare i årskurs 2, 5 och 9.

Diagram 3. *Fördelning av riktningar för utsagor på frågan om musikundervisningens uppgift i skolan avgivna av musiklärare i årskurs 2, 5 och 9 (procentuell fördelning inom respektive årskurs).*



Det framgår klart av diagrammen att de flesta musiklärare i årskurs 2 lägger samma accent och till och med en starkare tyngdpunkt än klasslärarna på elevernas personliga och sociala utveckling. Det förefaller också vara naturligt eftersom musiklärare då samarbetar med en klasslärare i årskurs 2 och sannolikt ger sitt bifall till klasslärarnas dominerande uppfattning. Klasslärarna har ju trots allt huvudansvaret för undervisningens planering och genomförande.

Analysen av musiklärare i årskurs 5 ger emellertid en mer utslätad bild med en relativt jämn fördelning av utsagor i de fyra svarkategorierna. Det behöver inte innebära att undervisningen hos var och en av musiklärarna är riktninglös. Musiklärarna i årskurs 5 har själva hand om klassens musikundervisning. Därmed upplöses den samstämmighet mellan klasslärarnas och musiklärarnas uppfattningar som kan råda vid det s.k. kompanjonlärareskapet i årskurs 2. Musiklärarna i årskurs 5 uppvisar mer divergerande uppfattningar som var och en bör vara föremål för särskilda analyser. Detta förhållande gäller också för musiklärare i årskurs 9.

Om man jämför det samlade intrycket av klasslärarna i årskurs 2 och 5 med musiklärare i årskurs 5 och 9 får man följande resultat. Dessa lärarkategorier slås

Personlig och social utveckling

"Att musik är roligt och stimulerande (personlig utveckling). Att uppleva musik i sång och spel." (Mu Åk 9)

"Lust att själva fortsätta med musik aktivt. Lust att själva använda musiken som ett hjälpmedel i sitt liv. Upplevelse och allmänbildning." (Mu Åk 9)

"Social träning, gemenskap, musikupplevelse, glädje och vidgade vyer." (Mu Åk 9)

"Upplevelser, kickar, gemenskap, självförtroende och att kunna släppa loss. Spelkunskaper inom den musik de är intresserade av, självständighet och ansvar." (Mu Åk 9)

Musikalisk kommunikation och upplevelse

"En grundläggande orientering i och om musik. Stilarter. Lyssnande som öppnar nya musikupplevelser m. m." (Mu Åk 9)

"Insikt i mångfalden. Komma på att spela själv." (Mu Åk 9)

"Rika musikupplevelser, musikalisk allmänbildning, tolerans för olika musikvärderingar, i möjligaste mån förmåga att utveckla ett eget musicerande." (Mu Åk 9)

"Upplevelser av musik, sudda ut gränser, öka toleransen för främmande genrer. Eleven ska kunna se tillbaka på musikämnet som intressant och positivt!" (Mu Åk 9)

"Vilja och våga att spela och sjunga, vidga referensramarna, veta något om musikaliska funktioner (muzak etc.), 'kunna' sin egen kultur (blues, rock etc., dess historia)." (Mu Åk 9)

Musikaliska kunskaper och färdigheter

"Ge kunskap i och öka förståelsen för musiken och dess utövare överhuvudtaget. Sångträning och sångrepertoar. Prova på musikinstrument och kanske väcka ett intresse för fortsatta studier." (Mu Åk 9)

"Grundkännedom om tonspråk och noter. Allmänbildning inom musikkulturer och historia. Kännedom om nuvarande musikföreteelser." (Mu Åk 9)

"Lära sig spela gitarr, klaviatur och trummor. Inblick i musikens historia och 'byggstenar'. Utveckla eget skapande med musik." (Mu Åk 9)

"Notkunskap. Olika musikstilar. Prova på instrument." (Mu Åk 9)

Som framgår återfinns inga svar av på den här frågan som antyder att lärare i årskurs 9 vill lägga tonvikt på traditionella värden och ideal i sin undervisning. Där-
 emot förstärks tendensen att de flesta lärare vill lägga tyngdpunkten på musikalisk kommunikation och upplevelse. Mängden och fördelningen av svar inom varje kate-
 gori redovisas i diagrammet nedan.

Diagram 5. *Fördelning av utsagor på frågan om lärares uppfattning om vad musik-
 undervisningen framförallt skall ge eleverna i årskurs 9 (procentuell fördelning).*

Lärare i årskurs 9

A. Personlig och social utveckling (29%)	D. Musikalisk kommunikation och upplevelse (44%)
B. Bestående värden och ideal (0%)	C. Musikaliska kunskaper och färdigheter (26%)

N = 34

Tre fjärdedelar av musiklärarna i årskurs 9 har en kommunikativ syn på musik med tonvikt på att använda musik som ett mål i sig. Det innebär en öppenhet för musikens mångfald, att ge eleverna rika musikupplevelser och att rikta intresset på musikens historiska och kulturella dimensioner. Den musikaliska kunskaps- och färdighetsträningen är också mer utvecklad med inriktning på en bestämd sång-repertoar, spel på vissa instrument som till exempel gitarr, klaviatur, trummor eller elbas samt olika teoretiska genomgångar med noter, musikens grundelement och begrepp. Den mer preciserade frågan om musikundervisningens inriktning ger ett tydligare utslag i högstadielärarnas utsagor.

Vid analyserna av lärarnas svar har jag växlat mellan de enskilda lärarcitaten, den samlade innebörden i de olika svarskategorierna samt utfallet i de mer generaliserade modelldiagrammen. För att fördjupa bilden bör även multivariata analyser göras för att spåra eventuella samband mellan inriktningar inom skilda årskurser och underdelningar av lärarkategorier. Avsikten är här i första hand att skapa preliminära tolkningsbegrepp och placera in den samlade resultatbilden i en begrepps-
 lig ram som belyser olika ideologiska föreställningar om musikundervisningen ur ett lärarperspektiv.

4.3 Lärare planerar och genomför musikundervisningen

Analyserna är ett led i att kartlägga hur läroplanen styr musikundervisningen och hur undervisningen tar konkret gestalt inom skolans organisatoriska ramar. Det innebär att studera hur musikundervisningen å ena sidan formas utifrån vissa ideologiska grunder och å andra sidan utifrån en rad materiella förutsättningar och villkor. I analyserna av hur lärare tolkar läroplanen identifierades fyra inriktningar av musikundervisningen som antas styra urvalet av innehåll och arbetsmoment. Dessa riktningar kan ses som delvis påverkade av läroplanens övergripande mål och huvudmoment för musiken, delvis som en produkt av lärarnas ämnessyn och pedagogiska intentioner.

Analyserna vad gäller musikämnet pekar på att läroplanens öppna och relativt ostrukturerade karaktär gör att lärarna kan tolka läroplanens intentioner med stor frihet. Konsekvenserna blir att lärarens egna intressen och kompetens kommer att avgöra vilka mål och vilket innehåll som väljs ut samt vilka arbetsmetoder som tillämpas. I förhållande till de vida ideologiska ramar som präglar musikämnets övergripande mål måste alltid vissa urval och prioriteringar göras. I det sammanhanget uppstår vissa urvalsproblem och svårigheter att hantera den mångfald som musikämnet skall representera. Dessa problem blir alltmer påtagliga ju närmare den konkreta undervisningen man kommer. Avståndet mellan mål och verklighet är med andra ord en intressant infallsvinkel för mina läroplansteoretiska studier av musikämnet.

Mina fortsatta analyser är därför ett försök att kartlägga hur läroplanens intentioner konkretiseras i lärarnas vardagliga arbete. En strategisk utgångspunkt är att studera vilka planeringsunderlag lärarna använder. Genom valet av planeringsunderlag återspeglas hur lärarna skapar förutsättningar för undervisningen och ger den ett innehåll. Jag räknar här med att lärarnas olika ställningstaganden till varierande material och läromedel kan fördjupa bilden av hur de vill förverkliga sin musikundervisning. Granskning av planeringsunderlagen sker för lärare i årskurs 2 och 5.

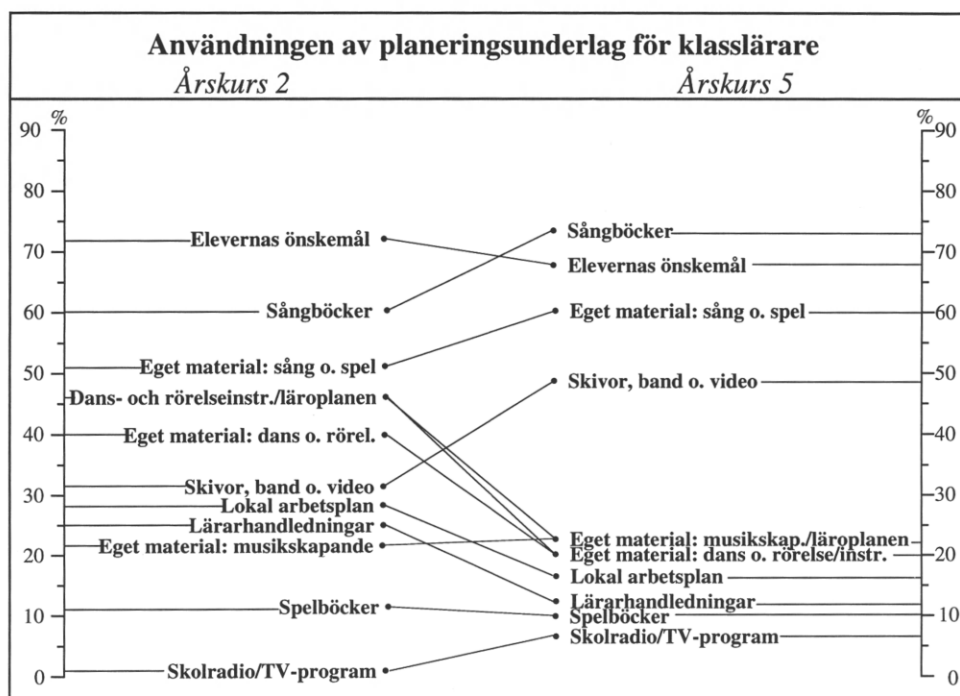
Vidare ges en översiktligt bild av hur lärare och elever arbetar med musik på högstadiet. I samband med detta redogörs för hur lärarna ser på läroplanens huvudmoment för musik och vilka problem de upplever att de har vid planering av undervisningen. Materialet hämtas från enkätsvar av lärare i de tre undersökta årskurserna. Jag följer liksom tidigare principen att låta det empiriska materialet forma framställningen och återge lärarnas uppfattningar så mycket som möjligt. Avsnittet är deskriptivt och skall ge en viss inblick i hur lärarna planerar och genomför musikundervisningen inom skolans ramar. Först tecknar jag en bild av hur lärarna i årskurs 2 och 5 planerar sin musikundervisning.

4.3.1 Förberedelse och planering i årskurs 2 och 5

Ett rad frågor ställdes till lärarna om vilka planeringsunderlag de använder. Huvudfrågan var: *Vilka konkreta underlag använder Du för planering av Dina musiklktioner och hur viktiga är de för Din undervisning?* Olika delfrågor rörde: *läroplanen, lokal arbetsplan, sångböcker, spelböcker, skolradio-/TV-program, lärarhandledningar, dans- och rörelsebeskrivningar, skivor/band/videofilmer, elevernas önskemål, eget material för sång och spel, eget material för musikskapande, eget material för dans och rörelse samt andra planeringsunderlag – vilka?*

Frågorna besvarades av de flesta lärare i årskurs 2 och 5. Nedan ges en jämförande resultatbild över de konkreta underlag som lärarna i årskurs 2 och 5 använder i sin planering av undervisningen. Resultatet rangordnas utifrån svarsalternativet "lägger stor vikt vid" inom respektive jämförelsegrupp.

Tabell 8. *Klasslärares användning av olika planeringsunderlag i årskurs 2 och 5. Svarsalternativen som lärarna "lägger stor vikt vid" rangordnas inom varje årskurs (procentuell fördelning).*



Enligt resultaten finns det vissa likheter och vissa förskjutningar i rangordningen för de olika materialen mellan klasslärare i årskurs 2 och 5. Uppställningen visar att 72 procent av klasslärarna i årskurs 2 och 68% procent av klasslärarna i årskurs 5 lägger stor vikt vid elevernas önskemål i sin planering av musikundervisningen.

Sångböcker och eget material för sång och spel placeras också ganska högt som planeringsunderlag hos klasslärare i båda årskurserna, som över hälften (60%) i årskurs 2 och 73 procent i årskurs 5 lägger stor vikt vid. När det gäller eget material för musikskapande är den procentuella andelen lika stor (22%), men ser man på rangordningen förefaller detta material ha en högre prioriteringsnivå i årskurs 5.

Dans och rörelsematerial används av 46 procent i årskurs 2 medan bara 20 procent klasslärare i årskurs 5 lägger vikt vid detta i sin planering. En stigande trend finns dock för användningen av skivor, band och video som endast 32 procent av klasslärarna i årskurs 2 uppger sig lägga stor vikt vid i planeringen medan 48 procent uppger det i årskurs 5. Egenproducerat material för musikskapande stiger också i prioriteringsordning i årskurs 5.

Något under hälften av klasslärarna, 46 procent, uppger att de lägger stor vikt vid läroplanen som planeringsunderlag medan endast 21 procent av klasslärarna i årskurs 5 uppger detta. Likaså lägger färre klasslärare i årskurs 5 (16%) vikt vid den lokala arbetsplanen än klasslärare i årskurs 2 (18%). 25 procent av klasslärarna i årskurs 2 och 12 procent i årskurs 5 lägger stor vikt vid lärarhandledningar av olika slag. En av tio lärare i båda årskurserna lägger stor vikt vid spelböcker. Skolradio och TV-program tycks ha tjänat ut sin roll som planeringsunderlag i skolans musikundervisning. Bruket av de förinspelade radio- och TV-programmen som präglades av en skolmusiktradition verkar ha ersatts av medieindustrins produkter i form av LP- och CD-skivor, kassetband och musikvideo, som mera representativa bärare av ungdomskulturens musikideal. Denna utveckling har accelererat starkt under senare perioden av 1980-talet, då också användningen av muskdator och synthesizer har introducerats i skolans musikundervisning.²⁵⁶

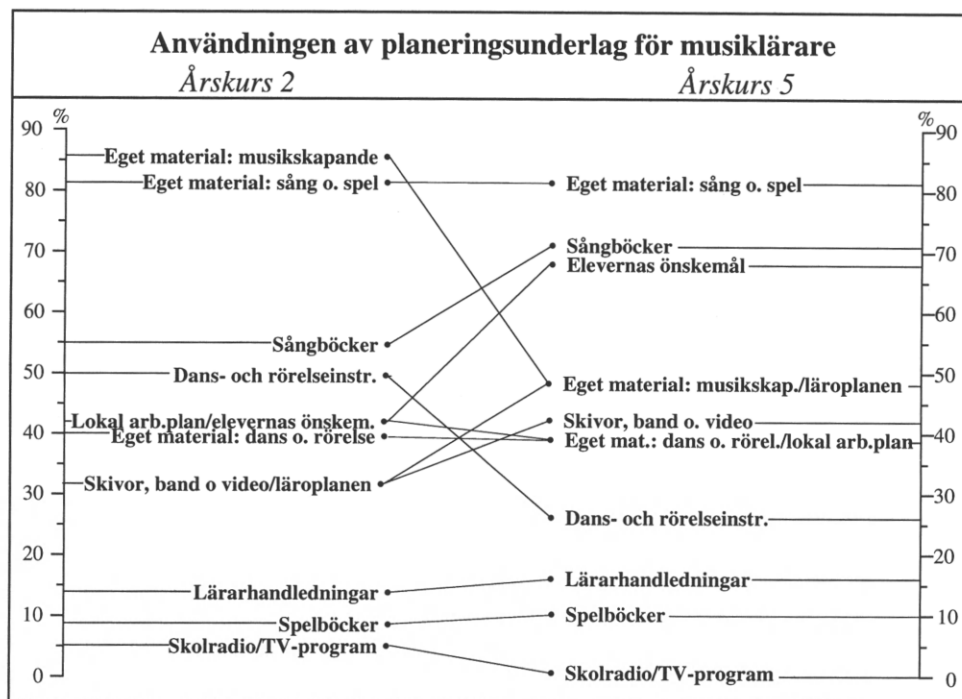
Enligt tabellen har elevernas egna önskemål hög prioritet i båda årskurserna. Å ena sidan lägger flertalet klasslärare (44%) i årskurs 2 accent på att utveckla elevernas personliga och sociala utveckling. Å andra sidan är de flesta klasslärare i årskurs 5 (44%) inriktade på att skapa upplevelse och kommunikation med hjälp av det musikaliska materialet. Det sker av planeringsunderlagen att döma i årskurs 2 främst genom sång, spel, dans och rörelse medan det i årskurs 5 finns ett större inslag av musiklyssning med skivor, band och video som kompletterar sången och spelet. Att så få använder sig av läroplanen visar att bruket av officiella styrdokument minskar som planeringsunderlag ju närmare den konkreta undervisningen man kommer. Läroplanen används dock mindre av klasslärare i årskurs 2 (46%) än i årskurs 5 (21%) samt den lokala arbetsplanen mer (16%) av klasslärare i årskurs 5. Likaså har den lokala arbetsplanen något högre rangordning hos klasslärarna i årskurs 2 (28%) i jämförelse med årskurs 5 (16%).

Huvudintrycket är att egenproducerat material och sångböcker har en större betydelse som underlag för den konkreta planeringen än läroplanen eller den lokala arbetsplanen. Analyserna av klasslärares användning av olika planeringsunderlag i

²⁵⁶ Reimers, 1989; MPC:s skriftserie, 12 (1991).

årskurs 2 och 5 förstärker intrycket från tidigare (tabell 8), nämligen att lärarna lägger störst vikt vid arbetsmomenten sång och spel samt dans och rörelse i de båda årskurserna. Nedan jämförs musiklärarens användning av olika planeringsunderlag i årskurs 2 och 5.

Tabell 9. Musiklärarens användning av olika planeringsunderlag i årskurs 2 och 5. Svarsalternativen som lärarna "lägger stor vikt vid" rangordnas inom varje årskurs (procentuell fördelning).



Det framträder relativt stora skillnader mellan musiklärarens prioriteringar av planeringsunderlag mellan årskurs 2 och 5. Egenproducerat material för musikskapande har hög prioriteringsordning hos musiklärare i årskurs 2 (86%) medan bara hälften av musiklärare i årskurs 5 (48%) lägger stor vikt vid detta. Däremot lägger musiklärare i båda årskurserna (82%) stor vikt vid det egna producerade materialet för sång och spel. Något över hälften av musiklärarna i årskurs 2 (55%) och nära tre fjärdedelar i årskurs 5 lägger stor vikt vid sångböcker.

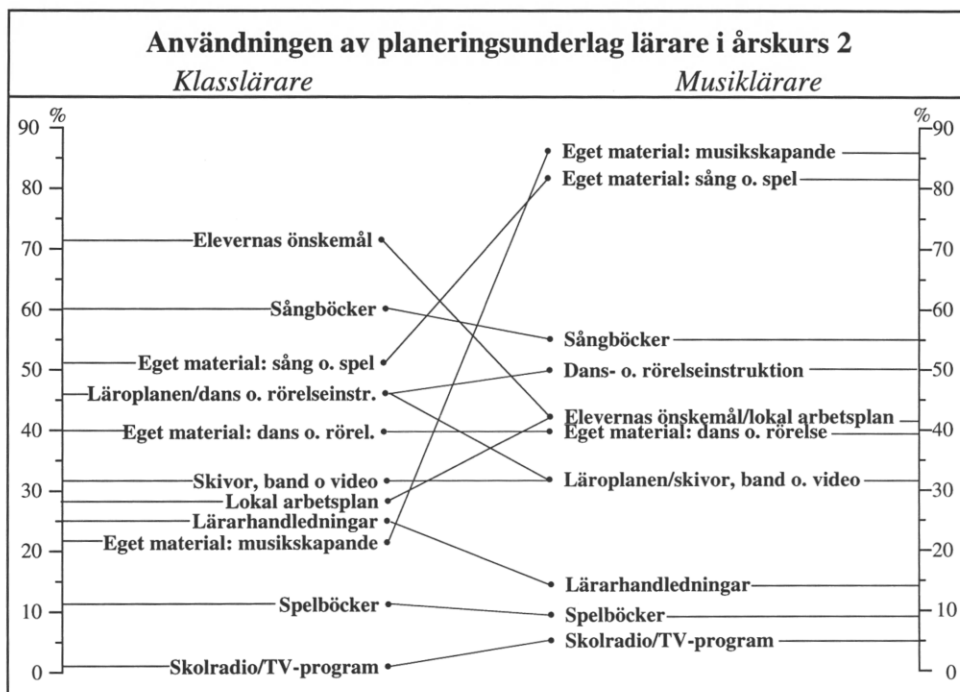
Dans och rörelseinstruktioner sjunker i prioritet. Hälften av musiklärarna i årskurs 2 lägger stor vikt vid detta, medan bara 26 procent i årskurs 5. Denna tendens finns ju också för klasslärarna i de båda årskurserna. Elevernas önskemål lägger 41 procent musiklärare i årskurs 2 (41%) stor vikt vid som utgångspunkt för sin planering och 68 procent i årskurs 5. 40 procent av musiklärare i båda årskurserna lägger dock stor vikt vid eget material för dans och rörelse. Skivor, band och video

lägger en tredjedel av musiklärarna i årskurs 2 stor vikt vid medan det ökar på samma sätt som för klasslärarna till 42 procent av musiklärarna i årskurs 5. Ungefär samma vikt lägger musiklärarna vid den lokala arbetsplanen i de båda årskurserna (41% respektive 39%). En tredjedel av musiklärarna i årskurs 2 lägger stor vikt vid läroplanen medan nära hälften av musiklärarna gör det i årskurs 5. Även för musiklärare i årskurs 2 och 5 har lärarhandledningar och spelböcker låg prioritet vid planeringen liksom skolradio och TV-program.

Huvudtendensen vid analysen av musiklärarnas planeringsunderlag är att materialet för musikskapande samt dans och rörelse minskar i betydelse för musiklärarna om man jämför årskurs 2 och årskurs 5. Samtidigt ökar betydelsen av musiklyssning på skivor, band och video. Sannolikt sammanhänger det med en anpassning av innehållet till barnens stigande ålder och musikaliska intressesfär. En iakttagelse är att läroplanen används något mer av musiklärarna i årskurs 5 (48%) än i årskurs 2 (32%).

I följande uppställning redovisas resultatbilden som framkommer vid jämförelser mellan klasslärare och musiklärare i årskurs 2.

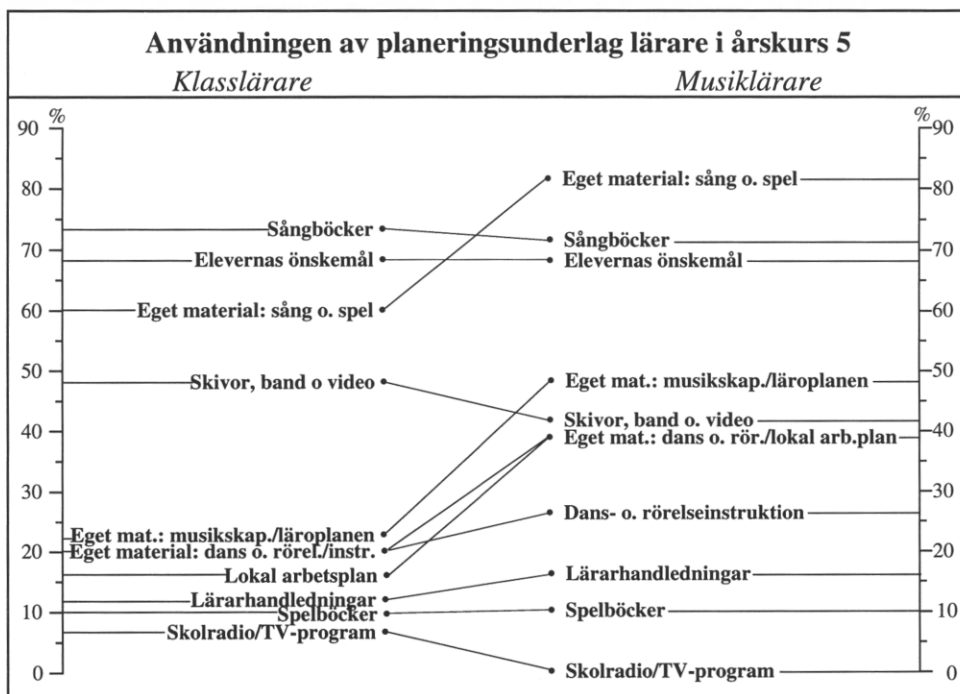
Tabell 10. *Klasslärares och musiklärares användning av olika planeringsunderlag i årskurs 2. Svarsalternativen som lärarna "lägger stor vikt vid" rangordnas inom varje lärarkategori (procentuell fördelning).*



Klassläraren i årskurs 2 har det formella ansvaret för musikundervisningen medan musiklärarens roll främst är att bidra med det musikaliska innehållet genom det s.k. kompanjonlärarskapet. Enligt översikten finns det en viss skillnad i användning av planeringsunderlag mellan lärargrupperna. Musiklärarna lägger större vikt än klasslärarna vid eget material för musikskapande samt sång och spel. Man kan vidare se en förskjutning vad gäller inslaget av elevernas egna önskemål som 72 procent av klasslärarna lägger stor vikt vid medan bara 41 procent av musiklärare.

I övrigt är uppgifterna mellan klasslärare och musiklärare relativt samstämmiga. Främst prioriteras musikaktiviteter som sång, spel, dans och rörelse vid planeringen av musikundervisningen även om det skiljer sig beträffande musikskapande material. Bruket av sångböcker, dans och rörelsematerial, skivor, band och video som planeringsunderlag överensstämmer väl mellan de båda lärargrupperna. Läroplanen används här något mer av klasslärare (46%) än musiklärare (32%), den lokala arbetsplanen mindre av klasslärare (28%) och mer av musiklärare (41%). Klasslärare och musiklärare i årskurs 2 kompletterar varandra vid planeringen av den gemensamma undervisningen och bidrar med olika musikaliska och metodiska kompetenser. Nedan görs en jämförelse mellan klasslärare och musiklärare i årskurs 5.

Tabell 11. Klasslärares och musiklärares användning av olika planeringsunderlag i årskurs 5. Svarsalternativen som lärarna "lägger stor vikt vid" rangordnas inom varje lärarkategori (procentuell fördelning).



Det som på ett särskilt sätt förändrar villkoren för klasslärare och musiklärare i årskurs 5 är att musikläraren ensam undervisar klassen i musik. Detta förhållande borde också kunna innebära stora variationer vid planeringen mellan lärargrupperna. Sångböcker som planeringsunderlag lägger ungefär tre fjärdedelar av båda lärargrupperna stor vikt vid. Cirka två tredjedelar lägger lika stor vikt på elevernas önskemål vid planeringen. Något under hälften av både klass- och musiklärare lägger även stor vikt vid skivor, band och video. Runt en fjärdedel av lärarna lägger stor vikt vid material för dans och rörelseinstruktioner. Dessa uppgifter är samstämmiga och representerar främst användningen av färdigproducerat material.

Det som skiljer klasslärare och musiklärare åt är att fler musiklärare använder egenproducerat material vid sin planering: 60 procent av klasslärarna lägger stor vikt vid eget material för sång och spel medan 82 procent av musiklärarna gör det; 20 procent av klasslärarna lägger stor vikt vid eget material för musikskapande medan 48 procent av musiklärarna; 20 procent av klasslärarna lägger också stor vikt vid egenproducerat material för dans och rörelse medan detta gäller för 39 procent av musiklärarna. Något som också skiljer vid jämförelsen med andra lärargrupper och årskurser är att flera av musiklärarna lägger stor vikt vid läroplanen (48%) och den lokala arbetsplanen (39%) än klasslärarna i årskurs 5. Det föreligger alltså en viss skillnad i profilering mellan klasslärare och musiklärare som också visar sig i tidigare analyser av deras utsagor om musikundervisningens främsta uppgift (diagram 2 och 3). Genom analyserna av planeringsunderlagen får man en något tydligare bild av innebörden i dessa identifierade skillnader. Sist visas översiktligt användningen av planeringsunderlag i årskurs 2 och 5.

Tabell 12. *Sammanställning av klass- och musiklärares användning av planeringsunderlag i årskurs 2 och 5 (procentuell fördelning är underlag för rangordningen inom varje lärarkategori).*

Planeringsunderlag	Kl.lär.	Mu.lär.	Kl.lär.	Mu.lär.	Totalt
	Åk 2 (N=170)	Åk 2 (N=23)	Åk 5 (N=90)	Åk 5 (N=42)	
<i>Eget material för sång och spel</i>	51	82	60	82	69
<i>Sångböcker</i>	60	55	73	71	65
<i>Elevernas önskemål</i>	72	41	68	68	62
<i>Eget material för musikskapande</i>	22	86	22	48	45
<i>Skivor/band/videofilmer</i>	32	32	48	42	39
<i>Dans- och rörelsebeskrivningar</i>	46	50	20	26	36
<i>Eget material för dans och rörelse</i>	40	40	20	39	35
<i>Läroplanen</i>	46	21	21	48	34
<i>Lokal arbetsplan</i>	28	41	16	39	31
<i>Lärarhandledningar</i>	25	14	12	16	17
<i>Spelböcker</i>	11	9	10	10	10
<i>Skolradio-/TV-program</i>	1	5	7	0	3

4.3.2 Hur lärare arbetar med läroplanens huvudmoment på högstadiet

Föregående avsnitt gav en viss uppfattning av hur klass- och musiklärare på låg och mellanstadiet väljer ut innehållet och ger konkreta förutsättningar för sin musikundervisning. I detta avsnitt beskrivs hur musiklärare i högstadiet ser på läroplanens huvudmoment. Även i detta sammanhang används uppgifterna för att undersöka hur läroplanen påverkar och styr det innehållsliga urvalet och arbetsmomenten i musikundervisningen. Fokuseringen ligger på läroplanen som planeringsunderlag och på den vikt lärarna lägger på de olika delmomenten. Jag återger samtidigt de problem och svårigheter musiklärarna anser sig ha i samband med genomförandet av läroplanens huvudmoment.

Huvudmomenten för musikämnet omfattar tre avsnitt under rubrikerna *Att musicera tillsammans*, *Att skapa musik* och *Musiken i samhället och världen*.²⁵⁷

Att musicera tillsammans

Till lärarna ställdes först frågan: *Vilken vikt lägger Du i musikundervisningen på huvudmomentet "Att musicera tillsammans" i läroplanen?* Frågan har besvarats av de flesta lärare. Svaren redovisas i nedanstående tabell.

Tabell 13. *Fördelning av svar på frågan vilken vikt läraren lägger på olika delmoment i läroplanens huvudmoment Att musicera tillsammans. Varje delmoment återges i sin helhet enligt läroplanen (fördelningen anges i procentuella andelar).*

Huvudmomentet <i>Att musicera tillsammans</i> (N=42)	Lägger stor vikt vid	Lägger liten vikt vid	Lägger ingen vikt vid
<i>Eleverna skall...</i>			
• <i>genom rörelse och spel arbeta med rytmer från olika världsdelar och kulturer, även jazz och poprytmer,</i>	61	39	0
• <i>spela på olika melodi-, ackord och rytminstrument till sång, dikt, dans eller rörelse, inlärt på gehör eller efter noter,</i>	93	7	0
• <i>sjunga sånger från skilda tider och genrer med skiftande innehåll och karaktär, även dagsaktuella sånger,</i>	68	32	0
• <i>utföra ljudkompositioner med instrument, röster och andra ljudkällor.</i>	41	50	9

²⁵⁷ Lgr 80, s. 110-112 (Läroplan för grundskolan, 1980).

Fyra moment berörs i läroplanstexten: *rörelse, spel på instrument, sång* samt *att utföra ljudkompositioner*. Varje delmoment som representeras är sammansatt och svårt att entydigt ta ställning till. Till varje delmoment kopplas någon genre eller något arbetssätt. De moment som lärarna överlag tycks lägga *stor vikt vid* är spel på instrument som ackompanjemang till sång och dans efter gehör eller noter (93%). Två tredjedelar av lärarna (68%) lägger *stor vikt vid* att sjunga sånger från skilda tider och genrer. Över hälften av lärarna (61%) säger sig också lägga *stor vikt vid* arbete med rytmer från olika världsdelar och kulturer medan nästan lika stor andel lägger *liten eller ingen vikt vid* att utföra ljudkompositioner med instrument. Det som nästan alla lärare lägger störst vikt vid, när de jämför sin egen undervisning och läroplanens moment, är när sång och spel förknippas med inläring efter gehör eller noter. De moment som lärarna tenderar att lägga mindre vikt vid är de moment som sätter in musiken i något kulturellt eller historiskt sammanhang. Minst vikt läggs på friare former av musicerande.

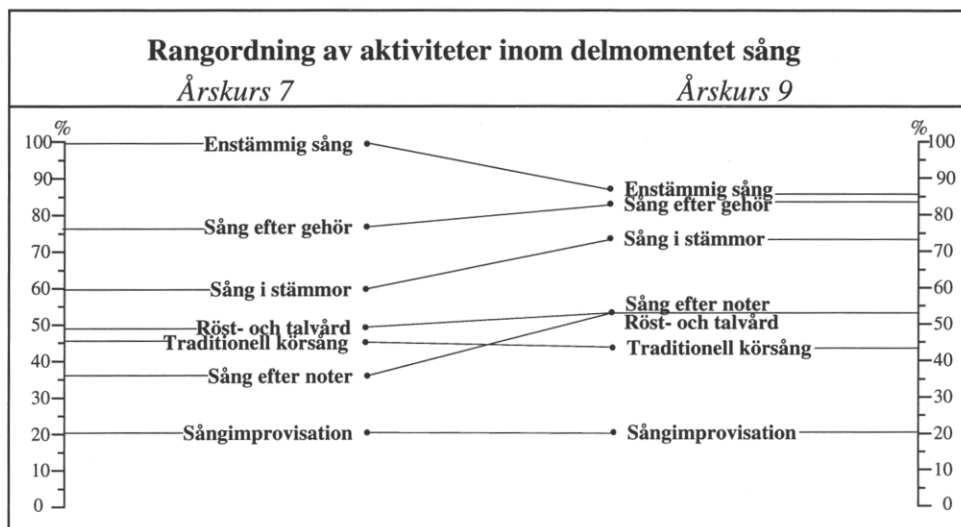
I delmomentet *Att musicera tillsammans* ingår därför i huvudsak tre musikaktiviteter: *sång, spel* samt *dans och rörelse*. Lärarna fick svara på hur dessa moment förekommer eller ej i årskurs 7 och 9 (årskurs 8 har inte tagits med eftersom det sällan förekommer musikundervisning där enligt nationella utvärderingen). I uppställningen nedan rangordnas de olika aktiviteternas förekomst i årskurs 7 respektive i årskurs 9. Lärarnas svar redovisas så att proportionerna mellan aktiviteterna framgår i procentuella andelar. Därefter beskrivs hur lärare och elever arbetar med varje delmoment utifrån svar på en öppen fråga kring sångmomentet.

Sång

Lärarna har alltså fått svara på en rad delfrågor om sången i musikundervisningen och hur olika moment fördelar sig i årskurs 7 respektive 9. Frågorna gäller förekomsten av ett urval delmoment som belyser i vilka former den musikaliska träningen bedrivs med eleverna i sångundervisningen. I uppställningen rangordnas den procentuella andelen svar som lärarna uppgivit om momenten *förekommit* eller *inte förekommer* inom respektive årskurs. Genom linjer mellan punkterna tydliggörs hur rangordningen av momenten kan förändras över årskurserna. Uppställningen illustrerar därmed huvuddragen i hur de olika sångaktiviteterna fördelas sett över högstadietiden (tabell 14).

Enligt uppställningen förekommer *enstämmig sång* hos samtliga lärare i årskurs 7 medan förekomsten sjunker i årskurs 9. *Sång efter gehör* förekommer hos tre fjärdedelar av lärarna i årskurs 7 medan förekomsten ökar något i årskurs 9. Nästan var tredje lärare använder *sång i stämmor* i årskurs 7, vilket ökar till tre fjärdedelar i årskurs 9. *Sång efter noter* är en aktivitet som även ökar från en tredjedel i årskurs 7 till över hälften av lärarna i årskurs 9. Nära hälften av lärarna i de båda årskurserna anger att *traditionell körsång* och *röst- och talvård* förekommer lika mycket. *Sångimprovisation* förekommer i samma utsträckning som i årskurs 7 och 9 – bara var femte lärare använder sig av detta moment.

Tabell 14. Rangordning av aktiviteter inom delmomentet *sång* i årskurs 7 och 9 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Huvuddragen är alltså att den enstämmiga sången i klassen övergår mer till sång i stämmor, möjligen i kombination med sång efter noter och gehör. Improvisation med sång förekommer i liten utsträckning enligt lärarnas svar. Det är ändå måttliga förskjutningar i innehållsstrukturen mellan årskurserna. Det är viktigt att inte övertolka utfallet som redovisas i uppställningar i detta avsnitt. Lärarna har endast angivit om momenten förekommit eller inte. Översikten kan bara ge en antydning om hur lärare överlag disponerar olika moment och musikaktiviteter mellan årskurserna. Hos enskilda lärare kan variationen mellan de olika momenten vara avsevärda.

Lärarna har vidare besvarat en öppen fråga om hur de arbetar med sång med sina elever. Jag sammanställer här några exempel på olika arbetssätt och varierande bearbetningar av det musikaliska innehållet. Sången är enligt lärarnas beskrivningar det dominerande inslaget i musikundervisningen. Arbetssätten delas in i följande kategorier: gehoarsinlärning, användandet av overhead med noter/text, tonbildning och uppsjungning, användande av kompinstrument till sången, integrering av sång i olika arbetsområden, genomgång av svårigheter i text, rytm och melodi, inträning av sång och komp med hjälp av tekniska hjälpmedel.

Gehörmässig inlärning kan innebära exempelvis att läraren sjunger eller spelar före och eleverna sjunger efter utan hjälp av noter. Man går igenom sången steg för steg, tittar på textinnehållet och diskuterar vad texten handlar om. En del lärare kan använda overhead eller notblad för inlärning av sång i en klass. Vissa lärare kan inleda lektionen med uppsjungning och tonbildningsövningar. Till sången kan de använda olika kompinstrument som gitarrer, trummor, rytminstrument. Läraren kan i samband med sången lära ut lätta kompstämmor till eleverna.

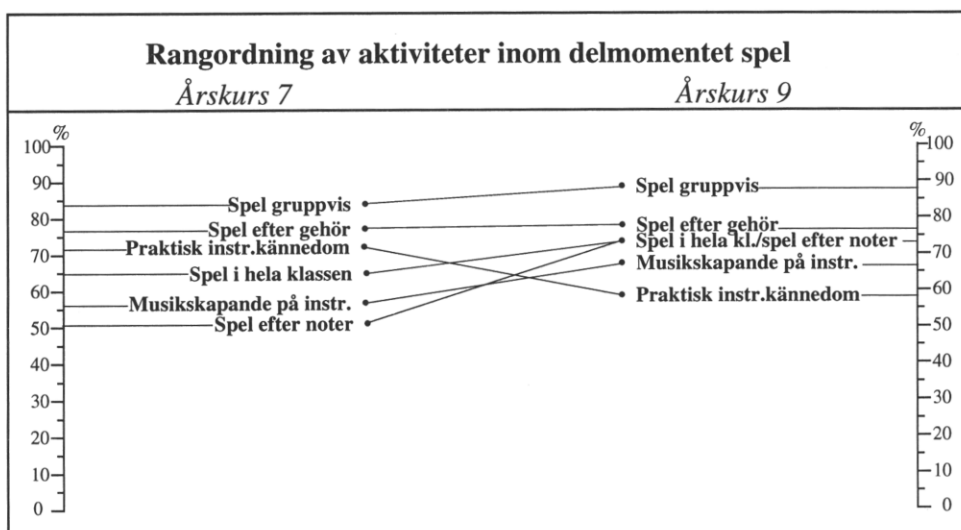
Sången kan få olika ändamål i undervisningen. Några lärare beskriver att man tar speciella sånger till hjälp för att belysa det arbetsområde som klassen för tillfället arbetar med. Det kan gälla en viss historisk tidsperiod, världsdel eller vissa musikstilar och genrer som belyses med sångens hjälp. Man väljer repertoar passande till olika arbetsområden. Vissa sånger används i undervisningen för att beskriva och illustrera aktuella händelser och företeelser i tiden.

Vanliga inlärningssätt kan vara instudering av sången via noter, gehörmässig inlärning eller sångtexten på overhead. En del lärare uppger att de använder olika tekniska hjälpmedel för att öva in sången med klassen. Man kan då använda skivor eller inspelade band för att presentera sången. Klassen kan också sjunga till ett förinspelat ackompanjemang på kassetband, sequenser eller synthesizer.

Spel på instrument

Spel på instrument är, tillsammans med sång, ett mycket vanligt inslag i musikundervisningen på högstadiet. Över hälften av lärarna anger att så gott som alla uppräknade musikaktiviteter för sång och spel förekommer både i årskurs 7 och 9. På samma sätt som under momentet sång görs en uppställning på förekomsten av olika musikaktiviteter i årskurs 7 och 9 som hör ihop med spel på instrument. Dessa moment rangordnas för respektive årskurs i nedanstående tabell.

Tabell 15. Rangordning av aktiviteter inom delmomentet *spel på instrument* i årskurs 7 och 9 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Den vanligast förekommande aktiviteten är *spel gruppvis* som 84 procent av lärarna anger i årskurs 7, vilket stiger till 88 procent i årskurs 9. Tre fjärdedelar uppger att *spel efter gehör* förekommer i både årskurs 7 och 9. Tre fjärdedelar anger att

praktisk instrumentkännedom förekommer i årskurs 7 medan förekomsten av detta moment minskar i årskurs 9. Två tredjedelar uppger att *spel i hela klassen* förekommer i årskurs 7, vilket ökar till tre fjärdedelar i årskurs 9. *Spel efter noter och musikskapande på instrument* förekommer hos över hälften av lärarna i årskurs 7 medan förekomsten av dessa moment ökar i årskurs 9. Även här är förändringarna måttliga och differenser mellan aktiviteterna relativt likartade.

På samma sätt som i sången används olika strategier vid inläring av det instrumentala spelet: övning med rörelse innan spel på instrument, en elev som redan kan spela fungerar som "hjälpplärare", spel på instrument utövas i stationssystem, övning på akustiska instrument innan spel på elinstrument, spel efter noter och liknande. Spelmomenten kan till exempel först övas in med rörelser eller eleverna kan klappa, stampa eller göra någon annan rörelse innan de spelar på ett instrument. Ett annat sätt är att ta hjälp av elever som tidigare har spelat det aktuella instrumentet som då lär ut till de andra eleverna i klassen. En variant är att de elever som spelar ett instrument blir "lärare" för två, tre klasskompisar och får till uppgift att lära dem en enkel melodi på sitt instrument.

Instrumentspelet kan också utövas med hjälp av olika stationssystem. Eleverna delas in i grupper och får gå runt och spela instrument i stationer. Läraren går runt och instruerar vid behov. Alla elever väntar på sin tur att få komma fram till ett eller två instrument. Instrumenten kan vara gitarr, trummor, bas, piano eller keyboard och trummaskin.

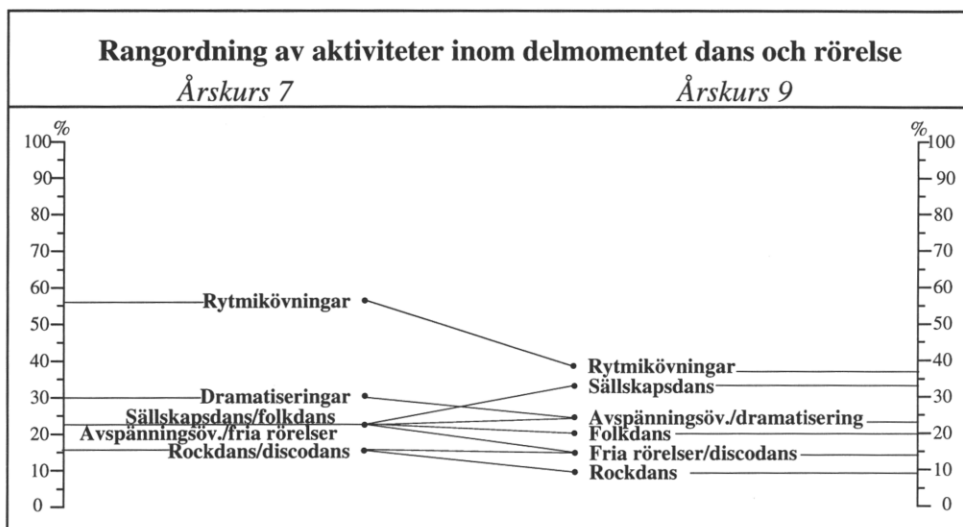
Vidare kan eleverna få öva in på akustiska instrument innan de får spela på elinstrument. De övar till exempel ett visst moment till rytmspel eller melodislinga på enkla klangspel och sedan på de "riktiga" instrumenten. Eleverna kan få spela efter ett not- eller ackordsystem som finns skrivet på tavlan, overhead eller på stencil som delas ut i klassen. Klassorkestern eller ensemblegruppen spelar då efter noter och ackordanalys. Även spelövningar efter gehör kan förekomma.

Dans och rörelse

Dans och rörelse är ett moment i musikundervisningen som inte förekommer i så stor omfattning. Svårigheter att genomföra dans- och rörelseövningar föreligger till exempel på grund av bristande lokalutrymmen och avsaknad av dans- eller rytmiksal. När det gäller detta moment har lärarna fått svara på förekomsten av följande former av dans eller rörelseövningar.

Uppställningen nedan (tabell 16) visar att förekomsten är låg i samtliga av de alternativa formerna av dans- och rörelse. Ungefär var femte lärare uppger att det förekommer dans och rörelse i musikundervisningen på högstadiet. Det som jämförelsevis förekommer mest är *rytmikövningar* som något över hälften av lärarna har angett att de använder i undervisningen i årskurs 7. Detta moment minskar dock i omfattning i årskurs 9 men hör ändå till det mest förekommande. I övrigt är det bara *sällskapsdans* som möjligen ökar något från årskurs 7 till 9 där en tredjedel av lärarna uppger att det förekommer.

Tabell 16. Rangordning av aktiviteter inom delmomentet *dans och rörelse* i årskurs 7 och 9 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Lärarnas beskrivningar av aktiviteter och övningar med dans och rörelse kan sorteras enligt följande: dans i kombination med sång, inläring av ringdans eller sällskapsdans, danser som förknippas med moment i musikhistorien samt elevens eget skapande i dans och rörelse. Här ges några korta exempel och citat ur lärarnas svar.

Lärarna kan arbeta med dans i kombination med sång med eleverna. Eleverna sjunger och dansar i till exempel kördanser. Enkla steg övas in med eleverna i klassen för att få alla med. Sången läggs på undan för undan. Olika ringdanser förekommer med handfattning, långsamma och snabba. Eleverna får också lära sig olika sällskapsdanser som de, enligt några lärare kan ha nytta av i det sociala umgänget: "Alla elever ska lära sig foxtrot, vals och lite bugg", "Vi inriktar oss på foxtrot, vals, bugg - någon gång cha-cha eller polka", "Jag satsar på att 'stuffa', foxtrot och bugg i samarbete med idrotten. Det är kunskaper som de flesta har nytta av."

Det används också sådana danser som kan förknippas med moment i musikhistorien. Dansen kompletterar och beskriver tidsepoker i musikhistorien. "Vi dansar oftast när vi håller på med musikhistoria – stildans", "Vi provdansar för att testa olika tiders dans". Eleverna får även själva skapa danser och rörelser. Ofta sker det med hjälp av redan inlärt material. "Jag låter alla 7:or få göra koreografi till en låt", "Vi står i ring och eleverna själva får skapa olika moment som sedan sätts ihop", "Jag lär ut rörelser och utifrån det skapar eleverna själva".

Dans och rörelse är ett moment som lärarna relativt sällan använder i sin undervisning. Det kan bero på många olika saker. Som nämndes tidigare ligger den största svårigheten i bristfälliga lokaler. Ofta kan musiksalen vara disponerad på ett sådant sätt att rörelsemomenten blir svåra att genomföra. Lokalen kan vara fylld

med möbler eller fasta bänkar placerade på gradänger. Där erforderliga och lämpliga dans- och rytmiksalor förekommer tycks dessa moment ha en annan möjlighet att utvecklas.

Lärarna har till frågan under huvudmomentet *Att musicera tillsammans* i korthet fått kommentera om några delmoment är svåra att genomföra och i så fall varför. Nedan ges några exempel ur lärarnas svar som antyder hur de arbetar med momenten, vad arbetet syftar till och vilka svårigheter som kan finnas.

"Elevernas egen musik är min utgångspunkt för träning av sång, spel, rytm, klang, samarbete, ansvar och självständighet. Denna musik är direkt engagerande och det är den man har mest nytta av i framtiden – gäller speciellt elever från andra kulturer och deras möjlighet att smälta in. Perfekt för att engagera många med olika förmåga och den möjliggör också musikalisk kommunikation med kamraterna!" (Mu Åk 9)

"Man hinner inte allt. Jag försöker att arbeta så ingående med sång och spel att eleverna verkligen hinner lära sig något. T.ex. 6-7 ackord på gitarr, så att de behärskar dessa. Detta gör att många köper sig en gitarr och kan spela hemma eller bland vänner och ha glädje av sin musik utan att ha några större musikaliska ambitioner. Vi spelar mycket tillsammans redan från åk 7. I åk 9 är det många som skaffar sig egna instrument. Det tycker jag är positivt." (Mu Åk 9)

"Tyvärr så är tidsresursen alldeles för knapp. Jag har tidigare själv haft enkäter utifrån läroplanen för att ta reda på vad eleverna vill. I en klass har man många elever med olika förutsättningar och förkunskaper. Det gäller att hitta en nivå så att alla kan delta utifrån deras egna förutsättningar. Jag vill göra det som ligger dem själva närmast först, innan vi kan ge oss på seriös musik, jazzrytmer m. m. Detta moment ligger mest i åk 7. Musikundervisningen har då ofta ett stort ansvar att svetsa samman klassen. De kommer från olika skolor till åk 7 för att bilda en klass." (Mu Åk 9)

"Brist på instrument gör dessa moment mycket svåra att genomföra (i hela undervisningsgruppen). Därför får eleverna under vt i åk 9 välja egna 'projekt' individuellt eller i grupp, och välja praktiska eller teoretiska jobb. Detta ger möjlighet till mycket spelande för dem som väljer sådana uppgifter." (Mu Åk 9)

"Här kan man inte nog poängtera vikten av små grupper för genomförande. Helklass är otänkbart, då har man gjort ämnet till ytterligare ett 'läsämne' och det är förödande. Vi vet ju nu hur viktigt det är för hela utvecklingen hos våra elever med den sorts stimulans man kan ge i ämnet musik. Här är det verkligen fråga om sensorisk integration, sinnenas samspel." (Mu Åk 9)

Enligt lärarnas utsagor känner de sig relativt förtrogna med de olika delmomenten i samband med att musicera tillsammans, men de uttrycker också betydande svårighe-

ter att genomföra momenten tillfredsställande på grund av tidsbrist, stora grupper, brist på instrument och lokaler speciellt för utrymmeskrävande musikaktiviteter.

Att skapa musik

Den andra huvudfrågan som ställdes till lärarna var: *Vilken vikt lägger Du i musikundervisningen på huvudmomentet "Att skapa musik" i läroplanen?* Nedanstående tabell redovisar svaren.

Tabell 17. *Fördelning av svar på frågan vilken vikt läraren lägger på olika delmoment i läroplanens huvudmoment Att skapa musik. Varje delmoment återges i sin helhet enligt läroplanen (fördelningen anges i procentuella andelar).*

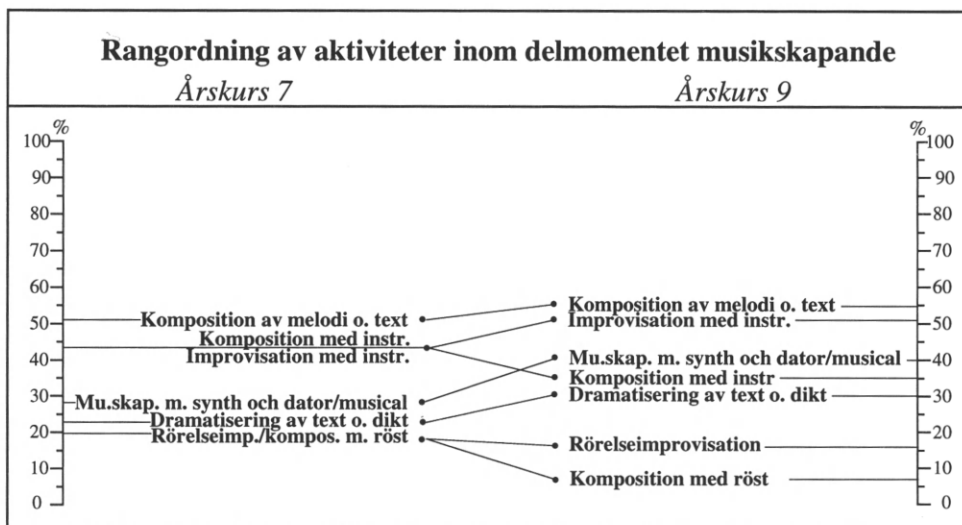
Huvudmomentet <i>Att skapa musik</i> (N=42)	Lägger stor vikt vid	Lägger liten vikt vid	Lägger ingen vikt vid
<i>Eleverna skall...</i>			
• <i>improvisera i rörelse och rytm, inspirerade av musik, dikter, berättelser, händelser m. m.,</i>	20	73	7
• <i>göra ljudkompositioner med instrument, röster och andra ljudkällor,</i>	48	47	5
• <i>improvisera ackompanjemang på olika melodi-, ackord- och rytminstrument till sång, dikt, dans eller rörelse,</i>	63	32	5
• <i>dramatisera på teman från olika länder och tider, aktuella händelser m. m.,</i>	28	50	22
• <i>komponera egna melodier och skriva egna texter för att förmedla känslor, tankar och åsikter i kamratkretsen, skolan och närsamhället.</i>	69	29	2

De fem delmoment som behandlas är improvisation till *rörelse, ljudkompositioner, improvisation till ackompanjemang, dramatisering* samt *att komponera egna melodier och skriva texter*. Delmomenten kopplas till olika former av aktiviteter som kan vara utgångspunkt för musikskapandet. 69 procent av lärarna lägger *stor vikt vid* att komponera egna melodier och texter medan något över hälften (63%) lägger *stor vikt vid* att improvisera på olika instrument till sång, dikt, dans eller rörelse. 48 procent av lärarna lägger *liten vikt vid* att göra ljudkompositioner med instrument eller röst. 72 procent av lärarna lägger *liten* eller *ingen vikt vid* att dramatisera musik på teman från olika länder och tider, aktuella händelser och 80 procent vid att improvisera i rörelse och rytm inspirerade av musik, dikt eller berättelse.

Lärarna verkar lägga jämförelsevis störst vikt vid att komponera egna melodier och texter och improvisera på instrument. Även inom detta huvudmoment lägger lärarna mindre vikt vid att sätta in musiken i något sammanhang. Likaså gäller detta då man använder rörelse och utför friare improvisationer till musik eller dikt. Osäkerheten verkar alltså vara större i samband med de musikskapande delarna i läroplanen än till de mer reproducerande momenten. Det är naturligtvis en definitionsfråga. Kreativa processer i musik kan ingå som en integrerad del i ett återskapande musicerande.

I nedanstående uppställning redovisas ett antal musikskapande aktiviteter som utgjorde de svarsalternativ lärarna fick ta ställning till. Dessa rangordnas med utgångspunkt i procentuell andel av svar på förekomsten av momenten i årskurs 7 respektive 9.

Tabell 18. Rangordning av aktiviteter inom delmomentet *musikskapande* i årskurs 7 och 9 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Musikskapande kan genomföras med utgångspunkt i såväl sånger och spel på instrument som dans och rörelse i samband med musikundervisning. Tidigare diskuterades svårigheterna att definiera musikskapande i musik. Huvudintrycket är att musikskapande förekommer mest i samband med användningen av instrument, vilket ungefär hälften av lärarna uppger både i årskurs 7 och 9. *Komposition av melodi och text, ljudkomposition med instrument, improvisation med instrument* samt *musikskapande med synth och dator* ökar dessutom i årskurs 9. Cirka en fjärdedel av lärarna uppger att *dramatisering med text och dikt* och *musikaler och musikteater* förekommer i årskurs 7. Dessa två musikskapande former förekommer något mer i årskurs 9. *Ljudkomposition med röster* och *improvisation med rörelser och*

rytm, som var femte lärare uppger förekommer i årskurs 7 minskar betydligt i årskurs 9.

Musikskapande verksamhet tycks alltså mest utgå från olika instrument och mer sammansatta former av kreativ musikproduktion, som dramatiseringar av texter och dikter. Musikaler och musikteater ökar i förekomst i årskurs 9. Musikskapande med hjälp av synthesizer och musikdator framträder också mer i årskurs 9. Den skapande verksamheten är ändå relativt lite förekommande i musikundervisningen på högstadiet. Detta bekräftas av den tidigare uppställningen och redovisningen av lärarnas synpunkter på musikskapande verksamhet i skolan.

Svaren som beskriver hur lärarna arbetar med musikskapande kan delas in enligt följande: berättelser med ljud och rörelse, utgångspunkt i ett material, ljudimprovisation samt musikskapande efter given mall. Vissa lärare kan arbeta med musikskapande utifrån berättelser med ljud och rörelse. Några citat ur lärarnas svar kan belysa hur det kan gå till. "Vi gör ljudsagor där eleverna får skapa helt fritt – det blir en berättelse med ljud och rörelse", "Vi sätter ljudeffekter till en seriesnutt ur en tidning eller gör effekter till en egen berättelse", "Lyssnar på ljud och gör egna – sedan komponerar vi en berättelse av ljuden eller tar en som redan finns."

Vid musikskapande kan även andra material vara utgångspunkt. Det kan vara att eleverna har en dikt, bild eller liknande som utgångspunkt för sitt musikskapande: "Jag visar en diabilid samtidigt som jag spelar musik. Eleverna får tala om vad som händer. En ny bild visas. Gruppvis gör de en komposition till bilden och spelar upp den för varandra", "Använder dikt eller grafiskt partitur (ibland i kombination). Jag har ett givet instrumentarium eller ljud." Vissa lärare arbetar med ljudimprovisationer under musiklektionerna. Eleverna får improvisera fram melodier efter olika skalor och toner. "Vi gör improvisationsövningar där vi improviserar över en pentatonisk skala. Instrumenten vi använder är trummor, bas, klangspel, synthar och rytminstrument", "Improvisationsmomentet är begränsat till endast något moment till exempel rytm eller givna toner."

När musikskapandet sker efter en given förebild ger läraren eleverna en mall eller ram för hur skapandet kan genomföras. Några citat från lärare kan illustrera arbetsmetoden. "Vi arbetar med klangspel. Var och en skapar en visa i AABA form. Eleverna lär sig den och redovisar sedan för klassen", "Vi arbetar i ensemble med en tonart, till exempel tonarten D. Eleverna prövar olika ackordkombinationer i tonarten tills låten är klar", "Vi utgår från Tonika, Subdominant eller Dominant. En melodi som har valts ut slumpvis bearbetas till dessa tre." Vid musikskapande kan läraren även dela in klassen i mindre grupper för att momentet ska kunna genomföras på ett tillfredsställande sätt. "Jag försöker ge en inspirerande inledning med förslag och tips. Sedan gör vi en gruppindelning eller att eleverna får arbeta med individuella uppgifter", "Jag arbetar med musikskapande helst i smågrupper i skilda rum", "I den mån vi hinner blir det mest fritt musikskapande i smågrupper. Till exempel när vi har musikdramatisering."

Musikskapande i klass är ett moment som enligt lärarnas beskrivningar kan se ut på många olika sätt. Att arbeta i mindre grupper ses som en förutsättning för att

momentet ska kunna genomföras. Likaså kräver enligt lärarna den skapande verksamheten instrument och lokalutrymme samt koncentration i avskildhet för bästa möjliga resultat.

Musikskapande tycks ändå vara något som är relativt svårdefinierbart både i läroplanstexten och i lärares försök att ta ställning till de konkreta formerna av skapande i musikundervisningen. Vissa lärare har till exempel helt uteslutit musikskapande i sin undervisning. Nedan återges några samlade synpunkter från lärare på momentet *Att skapa musik*.

"Eftersom jag använder så mycket tid till att musicera tillsammans, så blir det inte så mycket tid över till musikskapande som jag skulle önska. Det är helt enkelt en prioriteringsfråga." (Mu Åk 9)

"Sång och spel måste vara grunden för musikundervisningen, i viss mån dans. Att prata om musik måste begränsas med tanke på den mycket korta tid vi förfogar över. Alldeles för kort med tanke på elevernas musikintresse." (Mu Åk 9)

"Ovanstående moment är nog så viktiga men den snäva tidsramen gör det omöjligt att hinna allt detta, i synnerhet om man är tvungen att ha god underbyggnad för att kunna sätta rättvisa betyg." (Mu Åk 9)

"Att skapa musik brukar jag ha i åk 9 i slutet av vårterminen, där eleverna själva får göra låtar eller ljudkompositioner. (Mu Åk 9)

"Ett moment som jag klarar av sämre. Fortbildning önskvärd! I brist på tid hinner vi sällan med det jag är sämst på. Dock ingår det lite i undervisningen." (Mu Åk 9)

"Lite svårare när det gäller improvisation, men det kommer automatiskt efter att musicerandet har fått 'fotfäste'." (Mu Åk 9)

"Det är svårt att svara under 'stor, liten, ingen vikt', beroende på att många moment ska tas upp, som får lika mycket eller mindre tid. Ofta spricker planeringen på grund av att andra aktiviteter bryter undervisningen." (Mu Åk 9)

I läroplanen har momentet *Att skapa musik* formulerats som ett fristående begrepp. Musicerande och musikskapande skiljs alltså åt i läroplanstexten. Det ena begreppet förknippas med återgivande av musiktraditioner medan det andra innebär ett mer kreativt och producerande förhållningssätt till musikutövandet. Läroplanen framställer alltså den skapande verksamheten i musikundervisningen som en egenart. Det är rimligt att tänka sig att detta sammanhänger med den kunskapssyn som slås

fast i läroplanens inledning, att människan är aktiv och skapande till sin natur.²⁵⁸ Det föreligger dock uppenbara problem för lärarna att identifiera vad som egentligen är de kreativa momenten i själva musicerandet eller hur begreppet skall hanteras i musikundervisningen. Lärarna beskriver också att det finns svårigheter att genomföra musikskapande moment på grund av brist på tid, utrustning och möjligen också bristande kompetens. Några lärare uttrycker att det är en prioriteringsfråga vad man väljer att göra i sin musikundervisning.

Musiken i samhället och världen

Den tredje huvudfrågan som ställdes till lärarna var: *Vilken vikt lägger Du i musikundervisningen på huvudmomentet "Musiken i samhället och världen" i läroplanen?* Svaren redovisas nedan.

Tabell 19. *Fördelning av svar på frågan vilken vikt läraren lägger på olika delmoment i läroplanens huvudmoment **Musiken i samhället och världen**. Varje delmoment återges enligt läroplanen (fördelningen anges i procentuella andelar).*

Huvudmomentet <i>Musiken i samhället och världen</i> (N=42)	Lägger stor vikt vid	Lägger liten vikt vid	Lägger ingen vikt vid
<i>Eleverna skall få möjlighet att...</i>			
• <i>studera musik från olika världsdelar, kulturer och genrer bl a med inriktning på musikens sociala, ekonomiska och religiösa funktioner och uppmärksamma den passiviserande och stereotypa musik som förekommer i många ungdomsmiljöer,</i>	70	30	0
• <i>vidga sin instrumentalkännedom genom att studera instrumentens konstruktion och funktion och genom att i samarbete med de naturorienterade ämnena få kännedom om de elektroniska instrumenten och den teknik som är tillämpbar på dessa,</i>	51	47	2
• <i>lära sig det väsentligaste om vård och användning av fonogram och ljudteknisk apparatur samt om konsumentfrågor i samband med inköp.</i>	28	50	22
• <i>Exempel på olika yrken där kännedom om musik är betydelsefull.</i>	23	54	23

²⁵⁸ "Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor." (Läroplan för grundskolan, 1980, s. 13)

Delmomenten inom detta huvudmoment ansluter till läroplanens intentioner att vidga elevernas perspektiv på musik och återspeglar läroplanens övergripande mål i musik: "Eleven skall få kunskap om musiken och dess funktion och villkor i olika miljöer, kulturer och tider..." Vidare står det i läroplanen: "När det gäller dagens musik och olika musikmiljöer, skall eleven tränas att kritiskt granska och diskutera musikens roll samt de krafter som styr musikutbudet. Härigenom skall de göras medvetna om den påverkan de utsätts för, då det gäller livsstil, konsumtionsvanor, attityder och värderingar." Det finns också en inbyggd strävan att försöka ge eleverna en kritisk hållning till massmedias musikutbud och "uppmärksamma den passiviserande och stereotypa musik som förekommer i många ungdomsmiljöer". Det innebär en smått moraliserande hållning till massmediemusiken i läroplanens intentioner. Lärarnas uppfattningar skiljer sig åt i detta avseende, vilket framgår av deras kommentarer.

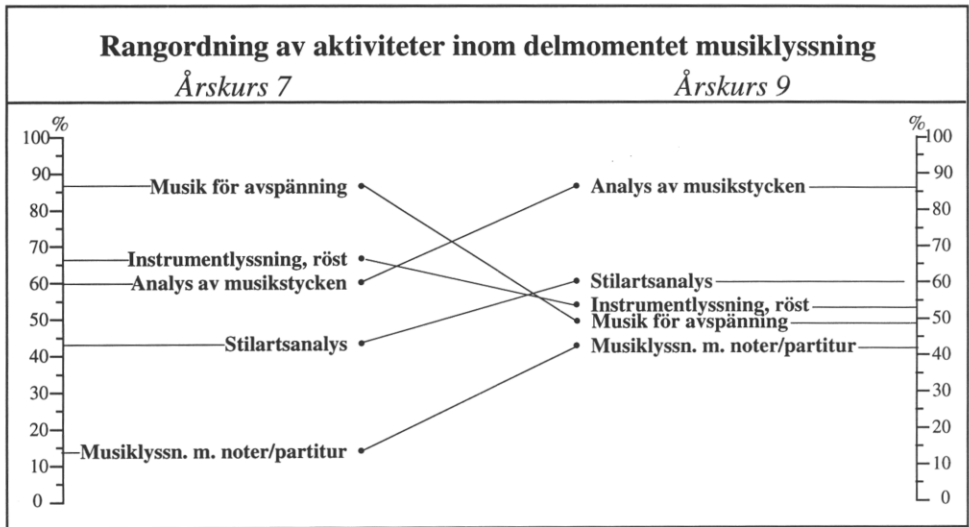
Nästan tre fjärdedelar av lärarna (70%) lägger *stor vikt vid* att eleverna skall studera musik från olika världsdelar, kulturer och genrer. Detta sammankopplas i läroplanstexten även med inriktningen på musikens sociala, ekonomiska och religiösa funktioner. Hälften av lärarna (51%) uppger också att de lägger *stor vikt vid* att eleverna skall vidga sin kännedom om olika instrument medan lika många lägger *liten vikt* vid detta moment. Nära tre fjärdedelar av lärarna (72%) uppger att de lägger *liten vikt vid* eller *ingen vikt vid* att eleverna skall lära sig det väsentligaste om vård och användning av fonogram samt konsumentfrågor. Huvudmomenten kan omfatta *musiklyssning, musikteori och musikhistoria*.

Musiklyssning

Man kan utgå från att eleverna är särskilt förtrogna med lyssna på musik på sin fritid. Läroplanens intentioner kan sägas uttrycka en strävan att lyssna aktiv på musik, dvs. att försöka tränga djupare in i musikens innehåll eller att sätta in musiken i ett historiskt och kulturellt sammanhang. Nedanstående uppställning (tabell 20) anger några alternativa former av musiklyssning som lärarna har fått ta ställning till. Förekomsten rangordnas i procentuell andel för respektive årskurs. Musiklyssning i samband med musikundervisningen kan till exempel innebära ett mera aktivt lyssnande i form av musikanalyser, lyssnande efter instrument eller stäminsatser, olika musikformer, uttryck och nyanser i musiken etc. Musiklyssningen kan också ha funktionen att skapa en viss atmosfär eller vissa stämningsslågen i samband med exempelvis avspänningsövningar.

Enligt tabellen framkommer att *musik för avspänning* i årskurs 7 förekommer hos nästan nio av tio lärare. Detta moment minskar i omfattning till hälften i årskurs 9. *Analys av musikstycken* ökar dock sex av tio lärare i årskurs 7 och nära nio av tio i årskurs 9 uppger att det förekommer. Det är också en påtaglig ökning av *musiklyssning med noter/partitur* och *stilartsanalys* från årskurs 7 till 9. Musiklyssning är ett relativt vanligt förekommande moment i musikundervisningen och växlar märkbart i karaktär mellan årskurserna 7 och 9, vilket rimligen kan höra samman med elevernas förändrade erfarenheter och intresse.

Tabell 20. Rangordning av aktiviteter inom delmomentet *musiklyssning* i årskurs 7 och 9 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Lärarnas svar på frågan hur de gör när de arbetar med musiklyssning kan sorteras enligt följande: Eleverna beskriver sin uppfattning av musiken i skrift eller bild, läraren går igenom musiken innan lyssnandet, musiklyssning innan genomgång, eleven lyssnar efter något speciellt, musiklyssning som presentation av ett musik-historiskt område. När eleverna ska försöka beskriva sin uppfattning efter att ha lyssnat till någon musik ger läraren dem en lyssningsuppgift som sedan ska uttryckas i skrift eller bild. Några citat kan belysa arbetssättet. "Lyssnandet är kopplat till en uppgift till exempel vad texten handlar om, vilka bilder man ser framför sig och att skriva en dikt till musiken", "Efter några genomlyssningar får eleverna förklara sina känslor och åsikter i skrift och bild – återge stämningar och känslor."

Läraren kan ibland gå igenom musiken innan lyssnandet. Musiken presenteras då av läraren innan eleverna får lyssna på den valda musiken. "Jag talar om kompositören och kompositionen. Sedan får eleverna lyssna aktivt", "Jag skriver upp typiska kännetecken för till exempel barockmusik på tavlan och sedan får eleverna lära sig att lyssna". Musiklyssningen kan också ske innan läraren kommenterar musiken som eleverna fått lyssna på. Eleverna lyssnar alltså på musiken utan någon närmare presentation av läraren. "Jag spelar ibland utan föregående kommentarer för att få elevernas lyssnarreaktioner direkt", "Jag låter eleverna först lyssna på musiken. Sedan ställer jag frågorna".

Eleverna kan även få till uppgift av läraren att lyssna efter något speciellt, till exempel instrument i musiken. "Eleverna försöker urskilja vissa instrument och läsa partitur", "Eleverna lyssnar efter formen på låten, vilken stil det är, lyssnar efter olika instrument." Musiklyssning kan av vissa lärare användas som presenta-

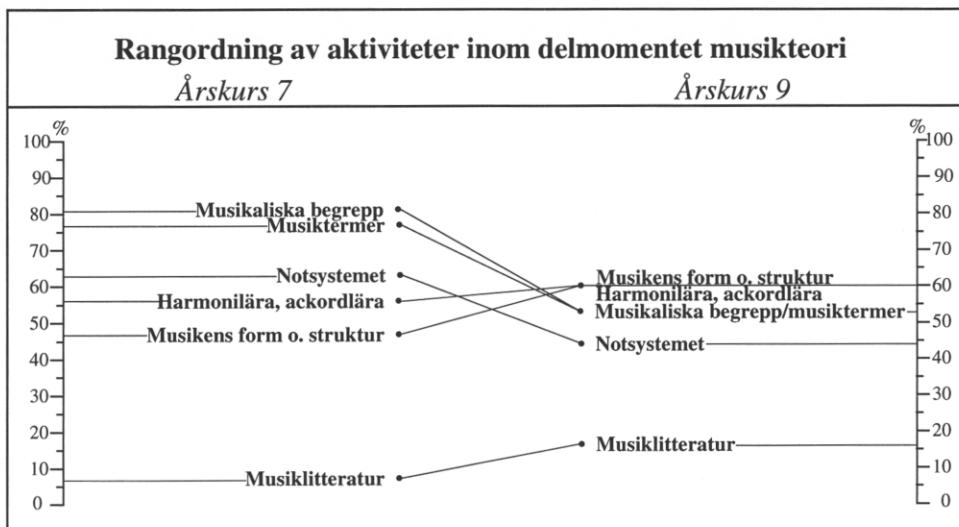
tion av ett musikhistoriskt område. Musiken används då för att beskriva olika tids-epoker, historiska händelser eller kulturella skeden av betydelse i musikhistorien.

Lärarna beskriver vidare olika arbetssätt och metoder vid behandlingen av det musikhistoriska materialet. ”Använder aldrig färdigproducerade ljudband. Jag gör alltid egna overheadprogram med levande inspelat material och bilder”, ”Jag använder musiklyssning oftast i musikhistoria. Jag presenterar kompositören eller musikstilen”, ”Klassiska pärlor. Eleverna tar hem ett band under cirka 4 veckor. Sedan har vi lyssnarprov. När jag arbetar med popens historia spelar jag exempel från olika stilar.” Musiklyssnande är något som förekommer någon gång då och då i undervisningen. Att eleven får en uppgift som ska lösas under lyssnandets gång är vanligt förekommande hos de flesta av lärarna.

Musikteori

Musikteori i den mening som begreppet används i nedanstående uppställning utgör ofta en integrerad del i olika musikaktiviteter. Teoretiska moment kan exempelvis ingå i spel på instrument, musiklyssning eller rytmikövningar. En del lärare kan arbeta mer direkt med de musikteoretiska begreppen.

Tabell 21. Rangordning av aktiviteter inom delmomentet **musikteori** i årskurs 7 och 9 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Enligt lärarna förekommer genomgång av *musikaliska (grund)begrepp* och *musiktermer* mest i årskurs 7, där nära åtta av tio har svarat. Två tredjedelar av lärarna svarar att *notsystemet* behandlas i årskurs 7. Dessa tre moment minskar till ungefär hälften i årskurs 9. *Musikens form och struktur* ökar i årskurs 9, liksom *harmonilära och ackordlära*. Genomgång av *musiklitteratur* har en mycket låg förekomst.

Frågan om hur lärarna gör när de arbetar med musikteori i klass kan bilda följande svars-kategorier: musikteori i samband med spel, användande av rytm, övning av gehör, övning att skriva noter, användning av instrument. Vid arbete med musikteori i samband med spel kan läraren gå igenom viss musikteori i den sång eleverna ska sjunga eller spela. "Musikteorin arbetar jag med när vi stöter på dessa saker då vi spelar tillsammans", "Alltid i samband med det praktiska. Jag sätter in teorin i sitt praktiska sammanhang."

Musikteorin kan, enligt lärarnas beskrivning, också belysas med mer praktiska metoder där eleverna övar rytm genom att klappa eller spela. "Öva notvärden genom att klappa/räkna takter", "Rytm: börjar med morsetekniken. Går vidare med fjärdedels- och åttondelsnoter. Eleverna spelar sedan i en rytmorkester." Eleverna övas i att höra olika intervall, namn på toner etc. "Jag övar elevernas gehör genom att använda lyssningsövningar", "Vissa år övar jag att höra olika intervall."

Eleverna kan få öva att skriva noter, notnamn och uppbyggande av ett ackord. "Går igenom tonsystemet (oktaver, hel- och halvtonsteg.)", "Går igenom enkel musikteori som notnamn, notvärden, ackord". Slutligen kan användning av musikinstrument användas för att beskriva exempelvis en rytm. "Vi har klangspel med skalans alla toner", "Jag använder basen och klangspel mycket." En stor del av musiklärarna har svarat att de lär ut notskrift till sina elever. Det är något färre som övar gehör med klassen. Rytmövningar är även det ett vanligt förekommande inslag i musikeorimomentet. Instrument som används för att illustrera musikteori är ofta bas, gitarr och klangspel.

Musikhistoria

Musikhistoria brukar oftast behandlas i samband med att man lyssnar på musik i form av en orientering eller genomgång av musikens olika stilar, traditioner och kulturformer. Uppställningen nedan redovisar några musikhistoriska moment (tabell 22).

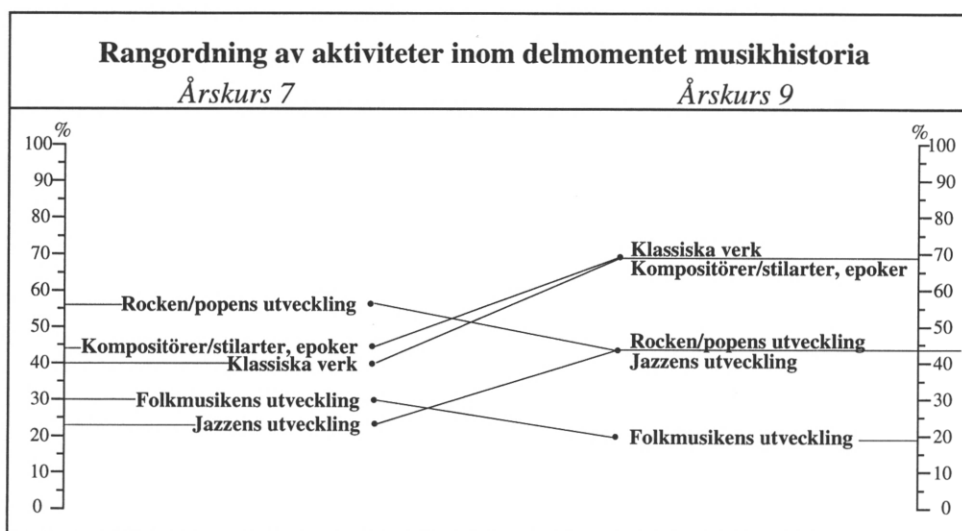
Genomgång av *stilarter, epoker, kompositörer* och *klassiska verk* förekommer i årskurs 7 enligt ungefär fyra av tio lärare. Förekomsten av dessa moment ökar till två tredjedelar i årskurs 9. Inslag som *jazzens utveckling* verkar också intressera eleverna mer i årskurs 9 än i årskurs 7, enligt en tolkning av vad lärarna uppger. *Rocken och popens utveckling* och *folkmusikens utveckling* tas upp i något större utsträckning i årskurs 7 än i årskurs 9. Huvudintrycket är alltså att de mer "klassiska" och konstmusikaliska musikformerna behandlas mer i årskurs 9.

Arbetet med musikhistoriska moment i undervisningen är ofta intimt förknippat med musiklyssning som metod. Lärarnas beskrivningar av metoder vid musikhistoriska moment kan delas in enligt följande: användande av ljud/bildband, eleverna gör egna arbeten, läraren berättar, eleverna arbetar med uppgifter och lyssnarexempel, musiken sätts in i ett tidshistoriskt sammanhang. När läraren använder sig av ljud- och bildband som hjälpmedel i sin undervisning ges följande exempel. "Jag använder mig av ljudband och kasset", "Arbetar från medeltid till början av 1900-

talet. Jag använder mig av eget producerat material, stencilsamling, bildband, några videosnuttar.”

Läraren kan låta eleverna arbeta självständigt med ett material och göra egna arbeten kring musikens historia. ”Jag går igenom epokerna, eleverna väljer varsin kompositör att arbeta med. Sedan redovisar de materialet”, ”Jag försöker få eleverna att själva söka utifrån deras egna förkunskaper och upplevelser av historisk musik. Till exempel genom rapportskrivning.” Läraren kan också berätta eller föreläsa om olika historiska epoker och dess musikstilar. ”Jag berättar om de olika musik-epokerna och de mest kända namnen på kompositörer”, ”Jag mörklägger salen. Eleverna sätter sig bekvämt. Jag berättar och spelar exempel på grammfonen.”

Tabell 22. Rangordning av aktiviteter inom delmomentet *musikhistoria* i årskurs 7 och 9 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Eleverna kan även få arbeta med material och lyssnarexempel som redan är färdigställt. ”Eleverna får arbeta med ett kompendium om musikens historia och ett frågeformulär med 58 frågor”, ”Eleverna får ta hem band med klassisk musik”, ”Jag har spelat in ett band med klassisk musik som eleverna får kopiera. Detta band är mycket uppskattat.” Vissa lärare uppger också att de sätter in musiken i ett tidshistoriskt sammanhang. Läraren kan då berätta om livet runt omkring musiken och händelser i världen under epoken. ”Jag lägger stor vikt vid vilka människor som fanns vid olika tidsperioder. Hur dessa personer levde och tänkte”, ”Det är viktigt att sätta in musiken i ett socialt, politiskt, religiöst, geografiskt och idéhistoriskt helhetsperspektiv.”

Att arbeta med musikhistoria i klass är ett moment som kan varieras på många sätt. Läraren föreläser i vissa fall och i andra är det till den största delen eleverna

som engageras med arbetet i musikhistoria. Musiklyssning är också ett naturligt inslag i undervisningen i musikhistoria.

Delmomenten inom huvudmomentet *Musiken i samhället och världen* är mycket komplexa och har antagligen varit svåra för lärarna att ta ställning till. De aspekter som berör musik från olika delar av världen och musik från olika kulturer verkar vara moment som lärarna lägger störst vikt vid och känner igen i sin musikundervisning. Dessa aspekter på musikens värld innehåller moment som också blottlägger skilda attityder och ställningstaganden till musik ur ett lärarperspektiv respektive ett elevperspektiv. Under detta huvudmoment har lärarna lämnat följande kommentarer.

"Detta moment behandlas mest i nian. Elevernas analytiska förmåga är bättre än i åk 7. Vi skulle behöva mer tid till att lyssna på musik, all slags musik. De gånger vi gör det märks det att det finns behov av att lyssna tillsammans och tycka till om vad som är bra och dåligt och varför. För många elever är de olika signaturmelodierna till TV-programmen den enda musiken i deras hem."
(Mu Åk 9)

"Tid! Musikämnet är ett av de minsta ämnena på högstadiet. Konsumtionen av musik är det ungdomar sysslar mest med på fritiden. Det vore toppen om vi kunde få tid till att utföra alla moment noggrant." (Mu Åk 9)

"Klassiskt är kul efter en rejäl orgie i nutidsskapande. Andra kulturer är kul att musicera sig igenom, men svårt. Man springer lätt in i en vägg av oförstående och fördomar." (Mu Åk 9)

"Alla dessa moment försöker jag ha med i min undervisning, men sång och spel får mycket mer utrymme. Dessa moment tas upp i årskurs åttas fria aktiviteter."
(Mu Åk 9)

"På den knappa tid som finns tycker jag att de två senare momenten är oväsentliga." (Mu Åk 9)

Delmomenten inom *Musiken i samhället och världen* skall sammanfattningsvis ge eleverna ett vidgat perspektiv på olika musikaliska former och uttryck, skilda musiktraditioner, och musik från olika historiska tider. Musik från främmande kulturer eller exempel på olika etniska gruppers musik tas också upp. Främst används musiklyssning som grund för elevernas studier vid orienteringen om olika slags musik, instrument, utövare och musikformer samt musikens roll och funktion i samhället. I detta huvudmoment kan också musikteoretiska aspekter ingå i den meningen att läraren gör analyser av musikens strukturer och uppbyggnad i samband med musiklyssnandet. Det kan gälla att lyssna på olika instrument, musikaliska insatser, stilarter, musikaliska uttrycksformer etc. Såväl teoretiska moment som orientering i olika musikstilar och musikformer kan naturligtvis även ingå i det

praktiska musicerandet eller musikskapandet. Enligt det lärarna beskriver i sina svar kan musiklyssnandet och reflektionen över olika slags musik antingen komplettera eller utgöra grunden för det praktiska musicerandet. Inom dessa moment ges även möjligheter för lärarna att konfrontera eleverna med skilda perspektiv på musik, ungdomskulturens musik, vuxenvärldens musiktraditioner.

4.3.3 Samarbete, tema- och projektstudier i musik på högstadiet

Slutligen ges en kort sammanfattning av hur lärarna beskriver olika arbetsformer utöver den schemalagda undervisning som förekommer i klassrummet. Drygt en fjärdedel av musiklärarna i årskurs 9 har svarat att temaarbete och projektarbete förekommer ganska ofta eller nästan alltid. En tredjedel av lärarna i årskurs 9 har kortfattat beskrivit hur de arbetar med tema eller projekt i musik. Temaarbeten kan, enligt de exempel som lärarna ger, vara fördjupningsuppgifter inom de obligatoriska ämnenas ram medan projektarbete kan vara mer schemabrytande och undersökande. Båda arbetsformerna kan förekomma över längre tidsperioder och integrera olika ämnen. Temaarbeten med musik som utgångspunkt eller som ett inslag bland olika ämnen kan handla om sång och musik med texter på svenska eller engelska. Texterna kan ta upp *Kärlek, Världen, Krig* och *Fred, Naturen, Miljön* osv. Därmed kan ämnen som till exempel musik, svenska, engelska, samhällskunskap, biologi integreras, enligt lärarnas beskrivningar av former för temaarbete.

Tema och projekt i årskurs 9 kan vidare genomföras med utgångspunkt i instrumentalspel, där man arbetar med rockband, tjejpoband, trumgrupper eller andra instrumentensemble. Lärare kan använda tema- och projektarbete där eleverna får välja arbetsgrupper och arbetsformer. Det kan gälla att göra egna låtar, lära sig ett nytt instrument, göra sångböcker etc. Eleverna kan också arbeta med skriftliga projekt i form av fördjupningar, specialarbeten om artister, klassiska kompositörer, göra kompendier eller inspelade band med pop- och rockartister osv. Ibland kan elevarbeten redovisas i form av föredrag inför klassen. Tema- och projektarbeten kan ibland bygga på dans och rörelse, teater, dekorer, shower där musik, drama, bild och gymnastik integreras. Vanligtvis arbetar man en längre tid med dessa projekt som redovisas i uppvisningar, musikaler eller samlingar som görs över ämnes- och årskursgränser. De lärare som arbetar med tema och projekt beskriver dessa ofta med stor entusiasm.

De flesta lärarna i åk 9 (90%) uppger att det förekommer musikaktiviteter över årskursgränserna. De musikaliska aktiviteter som förekommer över årskursgränserna utgörs, enligt svaren, av kör- och orkesterverksamhet, föreställningar och shower, instrumentalgrupper, sånggrupper, fria aktiviteter och tillval i musik, rockband samt tema- och projektarbeten som anordnas på skolenheten. Två tredjedelar av lärarna i åk 9 (69%) anger att övriga lärare är med i någon form av musikalisk aktivitet. Det förekommer ibland att skolans övriga lärare är med i någon musikalisk aktivitet i samband med körverksamhet, lärarband som framträder vid till exempel lunchkonserter, julfester, avslutningar, tema- och projektarbeten etc. Tre fjärdedelar av lärarna i årskurs 9 (76%) anger vidare att det förekommer vissa

former av musikalisk aktivitet utanför den vanliga musikundervisningen. Musiklärarna uppger att den vanligaste musikaliska aktiviteten utanför musikundervisningen är körsången på skolan. Andra musikaktiviteter är skolorkestrar, rockband, ”fria grupper”, musikdatagrupper, musikaler, externa konserter, rastverksamhet med musik etc. Det förekommer också att instrument och lokaler lånas ut till musikaktiviteter utanför musikundervisningen.

På frågan om det sker något samarbete eller någon integration mellan musik och andra ämnen i skolan svarar två tredjedelar av lärarna (64%) att det förekommer sådan samverkan medan en tredjedel (36%) svarar att det ej förekommer samarbete över ämnesgränserna. Enligt två tredjedelar av de lärare som besvarat den anslutande öppna frågan sker samarbete främst mellan musik och svenska samt musik, bild och svenska och även engelska och ibland tyska. Ofta rör samarbetet textbehandling i visor och sånger samt i kombination med bildämnet teman om musikhistoriska orienteringar, antiken, 1700-talet osv., där till exempel diabilbilder används från olika länder, kulturer, miljöer. Samarbete förekommer också med idrott i samband med exempelvis dans och rörelse. Samverkan med slöjd sker ibland vid instrumentbygge, sambainstrument etc. Samarbete med olika ämnen kan ske vid till exempel temaarbeten, dubbelt tillval, föredrag, samlingar, projekt eller studiedagar. En fjärdedel av lärarna i årskurs 9 (30%) anger att de har någon speciell inriktning vid sin skolenhet. Den vanligaste formen av speciell musikinriktning eller profilering på skolenheten är dubbelt tillval. I övrigt är särskilda profileringar eller inriktningar relativt sällan representerade i nationella utvärderingens material.

Drygt hälften av musiklärarna i årskurs 9 (56%) har angett att de samarbetar med kommunala musikskolan i en eller annan form. Som exempel på former av samarbete eller samverkan med kommunala musikskolan beskriver lärarna att det kan gälla förberedelser och medverkan i samband med ensemblespel, orkesterspel eller olika musikevenemang på skolan, musikshower, skolavslutningar, uppträdanden etc. Eleverna får ibland ta med sig sina instrument och spela på musiklektionerna och ibland kan kommunala musikskolans lärare även medverka under lektionerna i grundskolan. Lärarna anger också tema- och projektarbeten över längre eller kortare tidsperioder som utgångspunkt för samverkan. Samarbetsprojekten, som ibland involverar kommunala musikskolans verksamhet, rör teman som ”Bilda band”, gemensamma shower eller arbete med skolans kör och musikskolans orkester. Samarbetet kan mynna ut i musik vid olika framträdanden, skolavslutningar, luciafirande, vårkonserter etc. Ibland kan samverkan röra lån av instrument och utrustning, materiel samt resurser i form av lärartimmar och lärarkompetens. Några musiklärare har också fyllnadstjänst på kommunala musikskolan, vilket kan vara en naturlig grund för samarbete.

82 procent av musiklärarna i årskurs 9 har uppgett att de vill samarbeta mer med kommunala musikskolan. De lärare som skulle önska mer samarbete med kommunala musikskolan anger samverkan vid till exempel projekt, musikaler, större musikframträdanden, hjälp vid uppvisningar eller orkesterverksamhet, lån av instrument och utrustning, lärarkompetens samt framförallt medverkan av elever

med instrumentspel såväl under musiklektioner som vid musikevenemang och konserter på skolan. Behov finns också att samordna sång- och spelrepertoar, undervisning i musikteori samt att bygga upp skolorkestrar och skolkörer.

Hälften av musiklärarna i årskurs 9 uppger att det finns relativt goda utvecklingsmöjligheter för musikämnet på deras skolenhet. Bland de lärare i årskurs 9 som uppger att kulturklimatet är positivt anger man att musiken har hög status på skolan och att musik är mycket uppskattat som inslag i skolarbetet. Ofta får man stöd av såväl kollegor som skolledning som förstår vikten av kulturellt arbete på skolan, stor uppskattning av lärare, elever och föräldrar vid uppträdande och olika former av musikevenemang. Man uppger dock att svårigheter finns att tiden inte räcker till, att det finns en positiv inställning till musik och kultur på skolan som emellertid inte realiserar i resurstilldelning, däremot uppskattas den färdiga produktionen. Man uppger också att musikintresset är mycket starkt hos eleverna och att eleverna ofta väljer musik i sitt tillval. Men musiken kan emellertid vara mindre omtyckt bland kollegor på skolan.

De lärare som är mer pessimistiska till utvecklingsmöjligheterna för musikämnet i årskurs 9 hänvisar till det låga timantalet som det helt överskuggande hindret. Den snåla ekonomiska resurstilldelningen är också en svårighet för att utveckla musikämnet. Man upplever sig också som ensamrepresentant med små möjligheter att hävda resurstilldelningen för ämnet i arbetsenheten i relation till övriga ämnesföreträdare och hos skolledningen. En återgång till helklassundervisning ses enligt lärarnas svar som ett allt större hot mot ämnets möjligheter, särskilt för det instrumentala spelet i klassrummet, individualiseringen i undervisningen eller överhuvudtaget ämnets möjligheter att utvecklas på det sätt som läroplanens intentioner anvisar. En tredjedel av lärarna uppger att det finns negativa stämningar och svårigheter att genomföra musik- och kulturverksamhet på skolenheten. Man beskriver till exempel att det råder en kärv inställning till att elever deltar i kör, konkurrensstämningar mellan ämnen, tilldelningen av resurser till musikämnet är dålig, man får kämpa för de praktiskt-estetiska ämnenas plats i skolarbetet, motstånd från avundsjuka kollegor – var och en sköter sig själv.

I ovanstående sammanställning har en översiktlig bild redovisats av hur lärare och elever arbetar med musik enligt läroplanens moment. Olika praktiska svårigheter och problem har identifierats i arbetet. I ett senare avsnitt beskrivs vilka hinder och begränsningar som lärarna i de tre undersökta årskurserna uppfattar att det föreligger för att uppnå läroplanens mål i musik.

4.4 Lärare utvärderar sin musikundervisning

I följande avsnitt redovisas svaren på frågan om hur lärarna utvärderar sin musikundervisning. Jag använder materialet för att kartlägga hur lärarna använder begreppet utvärdering i musik för att styra och kontrollera undervisningen.

Frågan har ställts på något olika sätt till lärare i de tre årskurserna. För lärare i årskurs 2 och 5 formulerades frågan på följande sätt: *Hur utvärderar Du Din musikundervisning? Beskriv kortfattat hur Du brukar göra.* Till lärarna i årskurs 9 ställdes frågan så här: *Med vilken metod utvärderar Du Din musikundervisning?* Frågan fokuserar alltså själva undervisningen och uppfattningen om dess faktiska verkan. I svaren ger lärarna dock inte några utförligare beskrivningar av metoder eller förfaringssätt vid utvärdering av musiken. Svaren ger snarare en provkarta på olika sätt att förhålla sig till problemet utvärdering i musik. Vissa lärare beskriver till exempel hur de bedömer sin egen undervisning eller vilka svårigheter de har på musiklektionerna. Andra lärare beskriver vilka redskap de använder för att kontrollera elevernas kunskaper i musik. Några lärare åter talar om att utvärdering i musik inte förekommer eller att de inte vet hur de skall göra.

Frågan har besvarats av de flesta lärare: 72 procent i årskurs 2, 84 procent i årskurs 5 och 82 procent av lärarna i årskurs 9. Svaren har bearbetats i tre steg. Först har jag gjort en grov granskning för att tillvarata de svar som var möjliga att tolka och kategorisera. Det innebär att många svar har uteslutits på grund av missuppfattning av frågan eller för att de varit otydliga och svårbedömbara. Av de 245 svar som avgivits återstod 191 som var möjliga att klassificera. Efter detta förfarande skapades ett antal rubriker som sammanfattade innebörden i vissa grupperingar av svar. Ett urval av svaren presenteras nedan. Som ett tredje steg konstruerades några funktionella begrepp kring utvärdering i musik utifrån erfarenheterna av analysarbetet. Dessa begrepp använder jag som utgångspunkt för en kortare diskussion om mer eller mindre fruktbara metoder för att utvärdera skolans musikundervisning.

4.4.1 Lärares utsagor om hur de utvärderar musikundervisningen

Nedan sammanställs ett antal lärarutsagor som kommit fram i analyserna av svaren på frågan hur utvärderingen av musikundervisningen går till. Dessa delar jag in i fyra svars-kategorier: (1) *Självreflektion*, (2) *Informell utvärdering*, (3) *Formell utvärdering* och (4) *Ingen utvärdering alls*. Jag gör här inte några kvantitativa fördelningar av svaren eller jämförelser mellan svars-kategorierna på grund av att representativiteten har reducerats genom bortfallet. Ett mindre antal svar i vissa kategorier innebär dock inte något bortfall i statistisk mening. Tillräckligt underlag finns ändå för att göra preliminära kvalitativa analyser och klassificeringar. Citaten skall ge en viss inblick i hur lärarna i respektive årskurs ser på utvärdering i musik. Vissa förkortningar har skrivits ut i lärarcitaten. I övrigt återges lärarnas utsagor ordagrant och i oavkortat skick.

(1) Självreflektion

Under denna rubrik samlas olika utsagor som återspeglar hur lärarna ser på sin egen undervisning i musik. Lärarna skildrar sina utgångspunkter för musikundervisningen, vad de gör på lektionerna, vad som är lyckat eller kan vara mindre bra. En del lärare tar upp speciella svårigheter i sin undervisning eller problem med den egna kompetensen i musik. Lärarnas svar berättar dock inte så mycket om vilka metoder de använder när de utvärderar musikundervisningen. Man kan här inte direkt tala om att lärarna har missförstått frågan. Snarare får deras utsagor inom den här svars-kategorin karaktären av självreflektion, där intresset fokuseras på hur läraren själv upplever den egna undervisningen. Samtidigt kan detta tolkas som att lärarna har svårt att fånga begreppet utvärdering och att de möjligen saknar redskap att värdera musikaliska verksamheter. Citaten talar för sig själva.

"Jag är amatör och gör så gott jag kan. Så länge vi har roligt tillsammans och undervisningen är någorlunda omväxlande är jag nöjd." (Kl Åk 2)

"Jag berättar om texten, vi tränar texten, vi lyssnar på melodier på bandet, vi nynnlar melodier i delar, hela melodier och sist text och melodi." (Kl Åk 2)

"Min egen musikundervisning begränsar sig till sång- och rytmundervisning. Med musik- och kulturprojekt på skolan har vi det bra." (Kl Åk 2)

"Jag har alltid önskat en kompanjonlärare i musik. Ämnet musik är det absolut svåraste ämnet för mig att undervisa i, alltså är det en tröskel varje gång jag ska ta itu med en lektion eller lektionsförberedelse. (Eleverna har ju inget att jämföra med. Vi trivs ihop och har roligt ihop. Därför går det bra)." (Kl Åk 2)

"Låta lärarkandidater bevista lektionen är bra för självkritiken. Sången är viktig, vi sjunger alltid varje lektion – försöker röra oss ofta och spela instrument till det mesta vi gör." (Mu Åk 2)

"Tack vare att jag har tillgång till kompanjonlärare tycker jag att eleverna är mycket väl tillgodosedda i ämnet musik." (Kl Åk 2)

"Jag känner mig sällan glad efter en musiklektion. Det gjorde jag nästan alltid förr. Ändå har vi mycket mera hjälpmedel nu." (Kl Åk 5)

*"Musik ska vara ett roligt inslag i skolvardagen. Om eleverna ser fram emot musiklektionen, då känner jag att jag är på rätt väg. (Kl Åk 5)
"Är fullständigt urusel som musiklektör." (Kl Åk 5)*

"I denna klass måste man vara så hård och bestämd att jag tycker att den 'rätta' musiklektören inte kommer fram hos mig." (Kl Åk 5)

"Min musikundervisning måste vara ganska disciplinär tyvärr. Vill ha den friare." (Kl Åk 5)

(2) Informell utvärdering

Inom denna svarskategori samlas de utsagor som beskriver hur lärare på ett mer informellt sätt bedömer sin musikundervisning. Till skillnad från den förra svars-kategorin riktas här lärarens uppmärksamhet på hur eleverna uppfattar undervisningen eller hur musikundervisningen i stort fungerar på skolenheten. Som exempel kan lärarna avläsa på barnens reaktioner under musiklektionerna hur undervisningen fungerar, vad som "går hem" och vad som är mindre lyckat. Detta är en form av fortlöpande utvärdering under processens gång där läraren avlyssnar stämningen i klassrummet under det att musikaktiviteterna utförs eller att lärarna ser på elevernas kroppsspråk hur de reagerar, om de är glada och nöjda med musikundervisningen. Graden av omedelbar respons från eleverna är alltså utgångspunkten för lärarnas bedömning. Denna utvärderingsansats kan sägas vara *processinriktad*. En annan typ av informell utvärdering i musik kan vara olika former av musikuppvisningar, konserter, spelprogram eller musikaler som anordnas i skolan vid avslutningar eller andra tillfällen. Dessa musikevenemang kan bli utgångspunkt för varierande redovisningar av elevernas musikaliska kunskaper eller utvärderingar av musikundervisningens värde i skolans arbete. Den senare beskrivna formen av utvärdering är mer *produktinriktad*.

"Barnens engagemang är bästa utvärdering. När de tycker det är roligt är jag nöjd." (Kl Åk 2)

"Barnens ökade intresse för musik och instrument är ett bevis på att undervisningen fungerar bra." (Kl Åk 2)

"Genom att vara lyhörd för elevernas engagemang. När vi märker att barnen tycker om att sjunga och gärna ställer upp på konserter och uppträdanden på fritiden, då vet vi att vi har lyckats." (Kl Åk 2)

"Inga teoretiska prov. Eleverna talar om vad de tycker. Engagemanget av barnen = utvärdering." (Kl Åk 2)

"Jag tar reda på hur barnen uppfattar musiklektionerna i skolan. Jag ser och känner deras glädje." (Kl Åk 2)

"Under våra 'stor-sjung' tillsammans med flera klasser märker vi vad barnen lärt och vad som 'gått hem'." (Kl Åk 2)

"Tänker igenom hur fort jag har lyckats nå fram till eleverna med text & melodi och om jag lyckas med att fånga deras uppmärksamhet och intresse." (Mu Åk 5)

"Elevernas reaktioner säger det mesta." (Kl Åk 5)

"Jag ser oftast på barnen vad de tycker om det vi gör. När vi skulle dansa t.ex., var det många som tyckte att det lät jättefånigt, men jag såg på dem att de hade roligt och uppskattade det. Annars brukar jag fråga efter dagens musiklektion vad de tyckte om det vi gjorde." (Kl Åk 5)

"Märker omedelbart på eleverna vad som 'går hem'." (Kl Åk 5)

"Lyssnar egentligen mest på elevernas kommentarer vid sidan om och försöker höra vad som går hem." (Kl Åk 5)

(3) Formell utvärdering

Den samlade bilden av följande svar från lärarna speglar en mer formellt inriktad utvärdering av musikundervisningen. Denna kan få två uttrycksformer. Den ena formen av utvärdering baseras på exempelvis fortlöpande samtal, som kan vara mer eller mindre formaliserade. Det kan handla om regelbundna samtal med eleverna efter genomförda lektioner då läraren försöker fånga in elevernas synpunkter och förändra undervisningen efter hand. Det kan vara samtal i samband med terminsslut eller efter perioder av temastudier och projekt. Vissa lärare diskuterar också med kollegor eller tar kontakter med föräldrar för att få en uppfattning om hur deras musikundervisning fungerar. Dessa former av fortlöpande utvärdering kan ses som mer processinriktade.

Den andra typen av utvärdering som lärare använder inom denna kategori kan till exempel utgå från olika förberedda prov i musik, frågeformulär och enkäter eller få formen av sångprov eller uppspelningar. Inspelningar av klassens sånger eller egna låtar kan även förekomma. Vidare kan utvärderingen baseras på anteckningar från lektioner eller utvärderingssamtal vid terminsslut samt ske genom jämförelser av undervisningsresultaten mot läroplanens mål och huvudmoment. De senare formerna av utvärdering kan ses som mer produktinriktade.

"Genom musiklyssning, tippa rätt rader, repetition, barnens önskemål av använt material." (Mu Åk 2)

"Jag arbetar i en ständig utvärdering. Musik är så mycket känsla och är beroende av elevmaterialet. Man får lyssna till eleverna och försöka få musiken rolig och engagerande." (Kl Åk 2)

"Jag grovplanerar före terminens början vilka sånger, danser vi ska lära oss. Tittar med jämna mellanrum efter om min planering håller." (Kl Åk 2)

"Jag samtalar med eleverna om vad de tycker om olika moment. Även med arbetslaget. Musikprov i åk. 3." (Kl Åk 2)

"Pratar efter varje lektion med kompanjonläraren om vad som var bra och vad vi kunde gjort bättre." (Kl Åk 2)

"Om det går tokigt en lektion, försöker jag analysera vad det är som gick fel och ändra det. Jag har inga speciella skriftlig utvärderingar, det räcker ej tiden till." (Kl Åk 2)

"Går mest igenom lektionen i tankarna. Vad fungerade bra – dåligt? Försöker ta upp vissa saker ur annan vinkel nästa lektion om det inte verkar ha 'gått hem' eller som repetition." (Kl Åk 5)

"Kan ha repetitionsfrågor i samband med avslutningen av lektionen (muntligt), förhör av stamsånger; sång utan ackompanjemang (hela klassen)." (Mu Åk 5)

"Samtal med eleverna. Besök på föräldramöten där signaler från hemmen kommer. Tester." (Mu Åk 5)

"Skriftliga läxförhör när vi gått igenom något teoretiskt moment, t.ex. notkunskap. Gör efterplanering där jag understryker vad som har gått bra resp. dåligt under lektionen." (Mu Åk 5)

"Vilka låtar/visor som blir mest omtyckta/snabbast inlärd och bestående i olika årskurser. Benägenhet att sjunga (när den avtar i åk. 5 återstår som regel spel i klassorkester etc.) Notkunskapsprov. Gehörsprov." (Kl Åk 5)

"Anders (min assistent) och jag diskuterar ofta på raster och vid dagens slut sådant som gått bra eller dåligt. Om vi sett att någon elev varit särskilt oengagerad eller störande, försöker vi prata med eleven och berörda lärare." (Kl Åk 5)

"Resultatet av exempelvis inspelningar av låtar, kompositioner m. m. Uppspelning för publik." (Mu Åk 9)

"Eleverna får skriva anonyma enkäter där de anger vilka moment de tycker har fått för stort/litet utrymme, + ange vad de har saknat + vad de skulle vilja ha haft med." (Mu Åk 9)

"Eleverna i åk 9 gör en utvärdering av terminen de haft. De skriver om de olika moment som ingått i musikundervisningen." (Mu Åk 9)

"Genom enkäter, samtal med andra musklärare, elevkontakter och genom självrannsakan mot läroplan, arbetsplan och terminsplanering." (Mu Åk 9)

"Intresse på lektioner, prov. Intresse av musikkivet på skolan." (Mu Åk 9)

"Läxa med läxprov c:a 3 ggr./termin, Oförberedda lektionstest, samt anteckningar förda vid varje lektion om elevens arbetssätt och framgångar från elevens utgångspunkt." (Mu Åk 9)

"Teoretiska prov i musikhistoria och musikteori, uppsjungning, uppspelning, stor vikt läggs vid att eleven spelar på lektionerna." (Mu Åk 9)

(4) Ingen utvärdering alls

Slutligen kan en svarskategori identifieras som visar att det inte förekommer någon utvärdering alls av lärarens musikundervisning. Svaren vittnar om att det saknas såväl kunskap om hur utvärderingen i musik skall gå till som motiv för att värdera undervisningen. Det är svårt att spekulera i vad som kan ligga bakom svar av den här typen. Musikämnet upplevs av många lärare som ostrukturerat och upplevelse-baserat. Det föreligger också problem att definiera vad som är kunskaper och färdigheter i musik. Läroplanen ger heller inte direkt några anvisningar för vad som är värdefulla musikaliska kunskaper annat än en rad rekommenderade aktiviteter och innehållsliga moment. Lärarna har heller inte nytta av den lokala arbetsplanen. Det finns uppenbara svårigheter över lag för lärarna att finna lämpliga metoder att värdera och bedöma sin undervisning i musik. Detta uttrycks även i övriga svarskategorier. I nedanstående citat erkänner emellertid lärarna problemen.

"I den här klassen hade jag inte utvärdering förrän NuMu kom. I tidigare klasser har kompanjonläraren skött om gehörsprov och sångprov." (Kl Åk 2)

"Den är helt värdelös. Skulle jag inte ha kompanjonlärare så skulle undervisningen i musik vara mycket dålig." (Kl Åk 5)

"Jag tycker att den är svag p.g.a. bristande kunskaper och ingen kompanjonlärare." (Kl Åk 5)

"Ärligt talat brukar jag inte utvärdera min musikundervisning. Barnen är nöjda och då är jag nöjd. Skulle vilja hitta på nya saker, mer instrument m. m., men då behövs halvklass." (Kl Åk 5)

"Jag utvärderar aldrig min musikundervisning." (Kl Åk 5)

"Har ingen alls." (Mu Åk 9)

"Det här är jag dålig på det erkänner jag. Men i slutet på årskurs 9 brukar vi ha en diskussion där jag får mycket synpunkter." (Mu Åk 9)

4.4.2 Modell för analyser av utvärdering i musik

Utvärdering i musik har inga definitiva former. Analyserna av lärarnas svar på frågan om hur de utvärderar sin musikundervisning visar också en stor variation i metoder och förhållningssätt. Som frågan är ställd till lärarna är syftet att belysa utvärderingsproblematiken för musikverksamheten i det vardagliga arbetet. Detta var också motivet till frågan i den nationella utvärderingen. Enligt läroplanens anvisningar skall utvärdering göras kontinuerligt i skolarbetet på olika plan.²⁵⁹ Med utvärdering menas här inte värdering av den enskilda eleven eller läraren, utan det är verksamheten som skall värderas. Vidare skall utvärderingen fortlöpande ske i det dagliga arbetet vid skolan. Utvärderingen skall också göras med utgångspunkt i läroplanen eller den lokala arbetsplanen.

Svarssammanställningen ovan är emellertid ett mer förutsättningslöst sätt att försöka kartlägga hur lärarna tolkar begreppet utvärdering i musik och hur de använder utvärderingen för styrningen och kontrollen av musikverksamheten på skolenheten. Det är alltså inte direkt relationen mellan läroplanens mål och de uppnådda resultaten i musikundervisningen som jag vill belysa. Snarare är det hur lärarna gör bruk av begreppet utvärdering och vilka problem som är förknippade med att värdera den egna undervisningen och dess resultat. Vid analyser av de svarsmönster som kommit fram har jag använt begreppen *informell* och *formell* utvärdering samt *processinriktade* och *produktinriktade* utvärderingsformer.²⁶⁰ Med stöd av dessa begreppspar har konstruerats en modell över olika tänkbara former för utvärdering i musik.

	Processinriktning	Produktinriktning
Informell utvärdering	<i>A. Fortlöpande utvärdering, självreflektion</i>	<i>C. Musikuppväsning, konsert, musikal</i>
Formell utvärdering	<i>B. Samtal med elever, kollegor, föräldrar</i>	<i>D. Musikprov, sångprov, uppspelning</i>

Figur 10. Modell över relationen mellan informell och formell utvärdering respektive processinriktning och produktinriktning i samband med utvärdering i musik.

²⁵⁹ Lgr 80, s. 60 (Läroplan för grundskolan, 1980).

²⁶⁰ Franke-Wikberg och Lundgren använder här begreppen *formativ* och *summativ* utvärdering för att beteckna process- respektive produktinriktad utvärdering (Franke-Wikberg & Lundgren, 1981 a, 1981 b; jfr även Scriwen, 1969 samt Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

4.4.3 Olika former av utvärdering i musik

De svarsmönster som framkommit i analyserna går delvis att inordna inom modellens fyra fält. Delvis kan man ur modellen också härleda andra tänkbara former av utvärdering som lärarna inte tillämpar i så hög grad.

A. Informell utvärdering med processinriktning

Informell utvärdering som är processinriktad kan närmast jämföras dels med den självreflekterande utvärderingsansats som nämns ovan (1), dels med vissa av de ansatser som innebär en fortlöpande utvärdering där lärarna ser på elevernas reaktioner eller lyssnar på när de spelar eller sjunger och därmed bedömer hur undervisningen fungerar (2). Sannolikt är en informell och processinriktad ansats det vanligast förekommande förhållningssättet till utvärdering i musik. Samtidigt är den möjligen också paradoxalt nog den mestoreflekterade metoden. Problemet är att lärarna inte på ett direkt medvetet sätt använder självreflektionen som redskap för bedömning. De fortlöpande iakttagelserna av undervisningsprocessen gör lärarna heller inte på ett särskilt genomtänkt eller systematiskt sätt. Istället uttrycker lärarnas utsagor ofta bara en allmän betraktelse över den egna undervisningen av mer tillfälligt slag.

För att kvalificera sig till en funktionell självreflekterande och fortlöpande utvärderingsmetod behöver lärarna bland annat skaffa sig referenser och tidsmässiga hållpunkter av olika slag. Dessa skulle antingen kunna utgöras av läroplanens mål och huvudmoment eller mer definierade utvecklingssteg och bedömningsgrunder för musikämnet. Som nämndes tidigare har läroplanen en relativt diffus innehållslig struktur för att kunna ge ett distinkt underlag för bedömning och värdering av musikundervisningen. Jag antydde tidigare även att man med hjälp av den informella ansatsen egentligen riskerar att bortse från elevernas synpunkter på undervisningen och istället låter lärarens syn på undervisningen bli den centrala utgångspunkten. Att frambringa kriterier och metoder för en informell och processinriktad ansats kan fordra särskild kompetens och erfarenhet. Enligt analyserna av lärarnas svar förefaller denna kompetens vara relativt bristfälligt utvecklad. Den informella och processinriktade modellen utövar också en relativt svag styrning och kontroll av musikundervisningen.

B. Formell utvärdering med processinriktning

Kombinationen formell utvärdering och processinriktning kan främst förknippas med mer ordnade kontinuerliga samtal med elever, kolleger eller föräldrar som beskrivs inom svarskategori (3). Dessa former av utvärdering beskrivs också livfullt av lärarna såsom ett fungerande instrument för att bedöma musikundervisningens effektivitet och elevernas musikaliska utveckling. Genom metoden kan lärare och elever på ett fortlöpande och sammanhängande sätt skaffa sig en bild av undervisningen och kan kontinuerligt justera inriktning och innehåll på ett önskvärt

sätt. Den formella utgångspunkten gör det även möjligt att kunna notera färdväg och utvecklingstakt för elevernas musikaliska lärande. Lämpligheten av en formaliserad och processinriktad utvärdering för musikundervisningen är bestickande.

Emellertid kan det finnas svårigheter nedlagda i den här utvärderingsansatsen. Frågan är hur lärare och elever använder formaliserade samtal för att ge musikundervisningen en riktning och ett innehåll. Förfaringssättet kan vara tidsödande och kringgärdat av ständiga resonemang kring innehåll och inriktning som kan vara kantad av idel oavslutade moment som aldrig fullföljs. Genom musikämnets öppna och relativt ostrukturerade karaktär kan undervisningen istället styras av temporära och improviserade måldiskussioner med ständiga kursändringar påverkade av tillfälliga trender i tiden. Undervisningen kan domineras av kortsiktighet och instabilitet och därmed tendera att bli planlös och populistisk.

En formell och processinriktad ansats kan således utgöra ett sympatiskt redskap i händerna på både lärare och elever till hjälp för att styra och kontrollera undervisningens fortlöpande utveckling. Modellen kräver emellertid erfarenhet och kompetens för att kunna bli en funktionell del i undervisningen där tillfälliga idéer kan omvandlas till en integrerad del i en planerad studiegång. Problematiken handlar således om hur lärarna löser balanspunkter mellan elevinflytande och ansvar för en planmässig musikalisk kunskaps- och färdighetsutveckling hos eleverna.

C. Informell utvärdering med produktinriktning

I analyserna har jag identifierat olika utvärderingsansatser som är produktinriktade men samtidigt utgår från mer informella grunder. Materialet är hämtat från svars-kategori (2). Lärarna fokuserar här till exempel sångstunder eller musikuppvisningar, resultat av temastudier eller projektredovisningar, konserter eller musikaler som ett medel att utvärdera sin musikundervisning. Huvudskälet är inte att bedöma eller betygsätta eleverna vid dylika musikevenemang på skolan, utan dessa tjänar ett naturligt syfte att inrikta musikundervisningen på någonting. Musikundervisningen kan få ett positivt värde i skolarbetet genom att verksamheten offentliggörs och eleverna får uppträda med musik inför sina kamrater. Det finns uppenbara sociala och kommunikativa värden i musikarrangemang av det här slaget vid skolenheten.

Många lärare vittnar dock om att de praktiska arrangemangen kring exempelvis terminsavslutningar och luciaspel kan vara både tidskrävande och arbetsamma. Dessa kan ibland ockupera den mesta tiden under terminen, särskilt för musiklärare på mellan- och högstadiet som kan ha ett stort antal klasser samtidigt som de har liten tid till förfogande att genomföra mer långsiktigt satsade projekt. Frågan är hur allsidig musikundervisningen egentligen blir om målen är ställda på resultatnriktade uppspelningar och musiksamlingar.

Arrangemangen kan delvis också uppfattas av lärare och elever som en konflikt mellan resultatnriktad bedömning av musikundervisningens effektivitet och andra mer gemensamhetssträvande och upplevelsebaserade syften för musikverksamheten på skolan. Den mer informella och produktinriktade utvärderingsmodellen kan ut-

göra en stark styrning av undervisningen samtidigt som kontrollen över undervisningens inriktning och innehåll kan vara svag.

D. Formell utvärdering med produktinriktning

Det finns slutligen ett antal lärare som tolkar begreppet utvärdering som liktydigt med olika former av prov i musik. Dessa prov kan utgöras av uppsjungningar, spelprov, teoretiska musiktester, enkäter, frågeformulär eller skriftliga utvärderingar. Det förekommer också "mjukare" former av redovisningar i musik som till exempel inspelningar av sång- eller speluppvisningar, specialarbeten eller musikuppgifter av olika slag. Sammantaget har dessa metoder en formell karaktär och är inriktade på att redovisa någon form av produkt eller resultat av musikundervisningen, företrädesvis på individuell basis. Läraren använder främst dessa former av utvärdering för att kontrollera elevernas kunskaper i musik. Den adderade effekten av elevernas individuella resultat kan naturligtvis också ge underlag för att bedöma effektiviteten av den egna undervisningen.

De mer formella och produktinriktade metoderna för bedömning och utvärdering av musikundervisningen har delvis ett annat syfte än de tidigare beskrivna modellerna. Ansatsen bortser från musikämnets sociala, kommunikativa och estetiska karaktär. Uppmärksamheten i utvärderingen är istället inriktad på elevernas kunskapsinhämtande utifrån vissa fastställda kriterier som representeras i provuppgifterna. Problemet är att läroplanen inte tillhandahåller en tillräckligt definierad kunskapsstruktur för att tjäna som utgångspunkt för värderingar av elevernas musikaliska utveckling. Lärarnas värdering av eleverna utgår istället från relativt subjektiva bedömningskriterier som begränsas av lärarens egna uppfattningar, kunskaps-traditioner och kompetens. Styrningen och kontrollen av undervisningsresultaten kan därmed upplevas som stark, men frågan är vilka musikaliska kunskaper som avses och vem som definierar dessa.

En intressant utgångspunkt för fortsatta analyser vore till exempel att undersöka hur dessa fyra identifierade former av utvärdering korrelerar med olika lärargrupper inriktning av undervisningen eller val av innehåll. På grund av det stora bortfallet av svar på frågan om lärares utvärdering är det svårt att dra slutsatser på hela materialet. Senare i samband med lektionsanalyser kommer det att vara möjligt att följa upp hur enskilda lärare och grupper av lärare hanterar mål-, innehålls- och utvärderingsfrågor mer i närbild utifrån de föreslagna analysbegreppen.

4.5 Lärare ser på hinder och begränsningar i arbetet

Hittills har presentationen av det empiriska materialet behandlat hur lärare förhåller sig till läroplanen, hur de arbetar med musiken i skolan samt hur de utvärderar sin undervisning. Dessa faktorer sammanhänger främst med skolans ideologiska ramar och belyser hur musikundervisningen styrs och kontrolleras. I följande avsnitt redovisas hur lärarna uppfattar vilka förutsättningar de har att genomföra musikundervisningen inom ramen för skolans verksamhet. Avsnittet innebär en relativt detaljerad bild av hur lärare uppfattar olika hindrande och begränsande faktorer för undervisningens praktiska genomförande. Först redovisas en samlad bild av svaren på en rad bestämda faktorer som lärarna har tagit ställning till. De hindrande och begränsande ramfaktorerna rangordnas genom en sammanslagning av svarsalternativen ”i mycket hög grad” och ”i ganska hög grad” för årskurs 2 och 5 samt en sammanräkning av svarsalternativet ”i hög grad” för årskurs 9.

Tabell 23. Sammanställning av ramfaktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt klass- och musiklärares svar i årskurs 2, 5 och 9 (den totala procentuella fördelningen är underlag för rangordningen för varje gruppering).

	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)	Totalt
<i>Bristande tillgång till fortbildning</i>	65	18	82	61	31	86
<i>Klassens storlek</i>	37	82	69	77	53	71
<i>Musikämnets utrymme i timplanen</i>	41	86	32	78	90	65
<i>Tillgången till lokaler</i>	43	73	57	71	20	53
<i>Tillgången till utrust. och läromedel</i>	51	73	63	67	33	47
<i>Möjligh. till samarb. med andra lärare</i>	32	37	82	62	18	46
<i>Tiden till förfogande för lekt.förb.</i>	38	46	46	55	13	40
<i>Elevernas olika förkunskaper</i>	15	23	52	55	39	37
<i>Din egen utbildning</i>	59	0	69	32	10	34

Lärarna fick ange i hur hög grad de anser ovanstående faktorer hindrar och begränsar deras möjligheter att bedriva en musikundervisning enligt läroplanen. Var och en av dessa frågor belyser olika ramfaktorer som på ett varierande sätt kan påverka förutsättningarna att uppnå läroplanens mål. De två första rör lärarnas kompetens och förmåga att realisera sin musikundervisning. Den tredje och fjärde frågan om elevernas olika förkunskaper och klassens storlek kan förknippas med svårigheter som uppstår genom klassens sammansättning. Därefter kommer fyra frågor som berör tidsmässiga och materiella förutsättningar för musikundervisningens genomförande. Den sista delfrågan rör personligt beroende aspekter och möjligheter inom skolans arbetsmiljö.

4.5.1 Lärares utsagor om hinder och begränsningar i undervisningen

I enkäten till lärarna i årskurs 2, 5 och 9 ställdes ett antal frågor kring vilka faktorer som klasslärare och musiklärare upplever som hinder eller begränsningar i undervisningen för att kunna genomföra en musikundervisning enligt läroplanen.

- *Din egen utbildning*

Klasslärare och musiklärare har varierande utbildning i musik. De har också olika roller och funktioner i skolans arbete. Klassläraren i årskurs 2 och 5 har ansvaret för elevernas hela kunskapsutveckling inklusive ämnet musik. Ungefär hälften av klassläraren i årskurs 2 samarbetar med en s.k. kompanjonlärare i musik (cirka hälften), vilket å ena sidan ger en extra förstärkning av ämneskompetens. Å den andra sidan antyder detta förhållande också att klassläraren kan uppleva sin egen musikaliska kompetens som bristfällig eftersom detta faktiska behov av hjälp finns. I årskurs 5 arbetar två tredjedelar av klasslärarna själv med musik i sin klass, medan en tredjedel av musikundervisningen överlåtes till en musiklärare. I årskurs 9 har musikläraren helt ansvaret för musikundervisningen.

Tabell 24. *Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad Din egen utbildning hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva en musikundervisning enligt läroplanen (procentuell fördelning av svarsalternativen).*

	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)
<i>Din egen utbildning</i>	59%	0%	69%	32%	10%

Enligt tabellen anser över hälften av klasslärarna i årskurs 2 och årskurs 5 att deras egen utbildning i hög grad är ett hinder eller en begränsning för att bedriva en musikundervisning enligt läroplanens intentioner. Inga musiklärare i årskurs 2 och bara en tredjedel av musiklärarna i årskurs 5 anser dock detta. Endast var tionde musiklärare i årskurs 9 upplever att deras egen utbildning är ett problem för att uppfylla läroplanens krav. Man kan konstatera att det är stora skillnader inbördes mellan vad klass- och musiklärare i årskurs 2 anser om den egna utbildningen, liksom att det finns skillnader mellan klass- och musiklärare i årskurs 5. Resultaten visar att de flesta klasslärare har stora problem med den egna kompetensen i musik.

- *Bristande tillgång till fortbildning*

I utvärderingsmaterialet har det framkommit betydande brister i möjligheter till fortbildning för såväl klass- som musiklärare i de tre undersökta årskurserna.²⁶¹

²⁶¹ Sandberg, 1993, s. 69-72 och Sandberg, 1994, s. 120.

Lärargrupperna prioriterar olika behov av fortbildning i musikämnet utgående från deras varierande förutsättningar samt i förhållande till sitt ansvar för elevernas musikaliska kunskapsutveckling. Svaren fördelar sig på följande sätt.

Tabell 25. *Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad bristande tillgång till fortbildning hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen (procentuell fördelning av svarsalternativen).*

	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)
<i>Bristande tillgång till fortbildning</i>	65%	18%	82%	61%	31%

Tabellen visar att nära två tredjedelar av klasslärarna i årskurs 2 och musiklärarna i årskurs 5 i hög grad upplever den bristande tillgången till fortbildning som ett hinder i undervisningen. Det är dock flest klasslärare som upplever denna brist. Det är ganska få musiklärare i årskurs 2 men nära en tredjedel i årskurs 9 som ser detta som ett hinder. Man kan alltså se en stor skillnad i uppfattning mellan klasslärare och musiklärare i årskurs 2. Resultaten är relativt samstämmiga med de problem som redovisades ovan kring lärarnas respektive grundutbildning. Kompetens- och fortbildningsbehovet verkar störst för klasslärare i årskurs 5.

- *Elevernas olika förkunskaper*

Frågan fokuserar om läraren anser elevernas olika kunskaper och tidigare erfarenheter av musik kan verka hindrande eller begränsande för undervisningens genomförande. Detta kan sammanhålla med svårigheter som uppstår exempelvis genom klassens sammansättning, olika sätt att se på musik eller andra underliggande attityder eller konflikter som rör kunskapsförmedlingen i musik. Här fördelar sig svaren på följande sätt.

Tabell 26. *Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad elevernas olika förkunskaper hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen (procentuell fördelning av svarsalternativen).*

	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)
<i>Elevernas olika förkunskaper</i>	15%	23%	52%	55%	39%

Något över hälften av klasslärarna och musiklärarna i årskurs 5 anser att elevernas olika förkunskaper i hög grad hindrar eller begränsar möjligheterna att genomföra musikundervisningen enligt läroplanen. I årskurs 2 uppger däremot betydligt färre

av klasslärarna och musiklärarna att detta kan vara ett problem. Drygt en tredjedel av musiklärarna i årskurs 9 anser att elevernas olika förkunskaper är en svårighet. På denna delfråga är klass- och musiklärares uppfattningar relativt lika i årskurs 2 och årskurs 5. Problemen är uppenbarligen störst i årskurs 5 men relativt måttliga i årskurs 2 respektive årskurs 9.

- *Klassens storlek*

Eftersom musikundervisningen genomförs på många olika sätt med varierande innehåll och arbetsformer kan lärarna ha olika uppfattningar om betydelsen av klassens storlek. De musikaktiviteter som framhålls i läroplanen som till exempel gemensamt instrumentspel, rytm- och rörelseövningar, musikskapande i klassen kräver såväl utrymme som möjlighet att utrustningsmässigt och musikaliskt engagera alla. Olika lärargrupper kan uppleva klassens storlek som en kritiskt faktor för att kunna arbeta med musik enligt läroplanens intentioner. Vid undersökningstillfället bedrevs musikundervisningen i årskurs 2 och 5 för det mesta i helklass medan den genomfördes i halvklass i årskurs 9. Tabellen nedan visar svaren på denna delfråga.

Tabell 27. *Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad klassens storlek hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen (procentuell fördelning av svarsalternativen).*

	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)
<i>Klassens storlek</i>	37%	82%	69%	77%	53%

Klassens storlek ses av de flesta musiklärare i årskurs 2 samt klasslärare och musiklärare i årskurs 5 i hög grad som ett hinder i musikundervisningen. Däremot tycker bara drygt en tredjedel av klasslärarna i årskurs 2 detta. I årskurs 9 är det åter över hälften av musiklärarna som upplever klassens storlek som en svårighet i undervisningen. Detta är genomgående relativt höga procentsatser, vilket kan tolkas som att klasstorleken i allmänhet ses som en avgörande begränsande ramfaktor av lärarna.

- *Musikämnets utrymme i timplanen*

Enligt utvärderingen är tiden till förfogande enligt timplanen en brännande fråga för dem som undervisar i musik. Enligt timplanen disponerar lågstadiet fyra, mellanstadiet fem och högstadiet två stadiesveckotimmar. Det innebär att klasslärare disponerar nio av elva stadiesveckotimmar. Det är självklart att det då även finns skilda uppfattningar bland klass- och musiklärare beträffande hur timplanens organisatoriska reglering verkar som begränsande faktor för undervisningens genomförande.

Tabell 28. *Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad musikämnets utrymme i timplanen hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen (procentuell fördelning av svarsalternativen).*

	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)
<i>Musikämnets utrymme i timplanen</i>	41%	86%	32%	78%	90%

Resultatet i tabellen visar att många musiklärare i alla de tre undersökta årskurserna upplever att musikämnets utrymme i timplanen i hög grad verkar hindrande och begränsande för att bedriva en musikundervisning enligt läroplanens intentioner. Det är färre klasslärare i årskurs 2 och årskurs 5 som anser detta. Man kan således konstatera att den snäva timfördelningen för musikämnet är en dramatisk fråga för flertalet musiklärare.

- *Tillgång till lokaler*

Den lokal som används kan som jag tidigare nämnt ha avgörande betydelse för vilka arbetsformer som går att tillämpa. Dans och rörelseövningar, spel på instrument, improvisation och musikskapande verksamheter kräver bland annat både erforderliga lokalutrymmen och lämplig instrumentutrustning. För det mesta sker musikundervisningen i årskurs 2 och 5 i klassrummet medan musikläraren i årskurs 9 mestadels har tillgång till musiksäl. Det är dock inte alla gånger som klassrum eller musiksäl är lämpliga för dans, rytmik och rörelse. Så här ser svarsfördelningen ut.

Tabell 29. *Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad tillgång till lokaler hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen (procentuell fördelning av svarsalternativen).*

	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)
<i>Tillgång till lokaler</i>	43%	73%	57%	71%	20%

Nära tre fjärdedelar av musiklärarna i årskurs 2 och årskurs 5 tycker att tillgång till lokaler i hög grad hindrar och begränsar deras möjligheter att bedriva en musikundervisning enligt läroplanen. Något under hälften av klasslärarna i årskurs 2 och något över hälften av dem i årskurs 5 anser också detta. Endast var femte musiklärare i årskurs 9 uppger dock att tillgång till lokaler är en begränsande faktor. Den senare lärargruppen är ju välförsedd med lämplig lokal för musikundervisning. Svaren från både musik- och klasslärare i årskurs 2 och 5 visar dock att det finns problem vad gäller tillgången till lokaler.

- *Tiden till förfogande för lektionsförberedelser*

Beträffande tiden till förfogande för lektionsförberedelser råder det olika förutsättningar för lärare. Klasslärarna har många ämnen att förbereda medan musiklärarna i regel endast har sitt ämne att planera. Omvänt har musiklärare ofta ett stort antal klasser att förbereda för, vilket kan innebära att en rad olika önskemål, intressen och behov måste tillfredsställas. Denna faktor kan också vara nära förknippad med ambitionsnivå, ämneskompetens och tillgången till resurser för musiken i skolan.

Tabell 30. *Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad tiden till förfogande för lektionsförberedelser hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva musikundervisning enligt läroplanen (procentuell fördelning av svarsalternativen).*

	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)
<i>Tiden till förfogande för lekt.förb.</i>	38%	46%	46%	55%	13%

Över en tredjedel av klasslärarna i årskurs 2 samt något under hälften av klasslärare i årskurs 2 och musiklärare i årskurs 5 uppger att tiden till förfogande för lektionsförberedelser i hög grad hindrar och begränsar möjligheterna att uppnå läroplanens mål. Var tionde musiklärare i årskurs 9 ser detta som en begränsning, vilket är förvånansvärt få. Musiklärare i årskurs 9 anser att de har relativt god tid att förbereda sina musiklektioner medan samma lärargrupp anser att de har mycket begränsad tid till förfogande att genomföra dessa.

- *Tillgång till utrustning och läromedel*

Som jag berörde ovan har de materiella resurser som står till musikundervisningens förfogande betydelse för hur lärarna upplever möjligheterna att genomföra undervisningen. Klassrummet kan till exempel vara mer eller mindre väl utrustat med instrument, sång- och spelböcker eller uppspelningsanläggning. Musiksalen är enligt utvärderingen rikare utrustad än klassrummet. Knappa resurser för musikämnet hör till de kritiska frågorna för lärarna. Tabellen nedan visar svarsfördelningen.

Tabell 31. *Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad tillgång till utrustning och läromedel hindrar eller begränsar möjligheten att bedriva undervisning enligt läroplanen (procentuell fördelning av svarsalternativ).*

	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)
<i>Tillgång till utrustning och läromedel</i>	51%	73%	63%	67%	33%

Här anser hälften av klasslärarna och tre fjärdedelar av musiklärarna i årskurs 2 att bristande tillgång till utrustning och läromedel i hög grad är hindrande eller begränsande faktorer för att bedriva musikundervisningen enligt läroplanen. I årskurs 5 tycker kring två tredjedelar detta inom båda lärargrupperna. Endast en tredjedel av musiklärarna i årskurs 9 uppger dock att dessa ramfaktorer begränsar deras undervisning. Även här verkar musiklärarna i årskurs 9 relativt välförsedda med utrustning. För lärare i årskurs 2 och 5 måste utrustnings- och resursfrågan ses som ett stort problem.

- *Möjligheter till samarbete med andra lärare*

Slutligen kartläggs hur lärarna ser på möjligheterna till samarbete med andra lärare. Samarbetet kan avse såväl lärare inom ämnet som mellan företrädare för olika ämnen i skolan. Jag nämnde ovan det naturliga samarbetet i musikundervisningen som har utvecklats genom det s.k. kompanjonlärarskapet i årskurs 2. Detta innebär främst ett samarbete med kommunala musikskolan med avseende på den läroplansbundna musikundervisningen. Frågan kan även beröra andra samarbetsformer för de olika lärargrupperna. Resultaten av svaren på delfrågan redovisas i nedanstående tabell.

Tabell 32. *Fördelning av svar från olika lärargrupper på delfrågan i vilken grad möjligheter till samarbete med andra lärare hindrar eller begränsar möjligheterna att bedriva en musikundervisning enligt läroplanen (procentuell fördelning av svarsalternativen).*

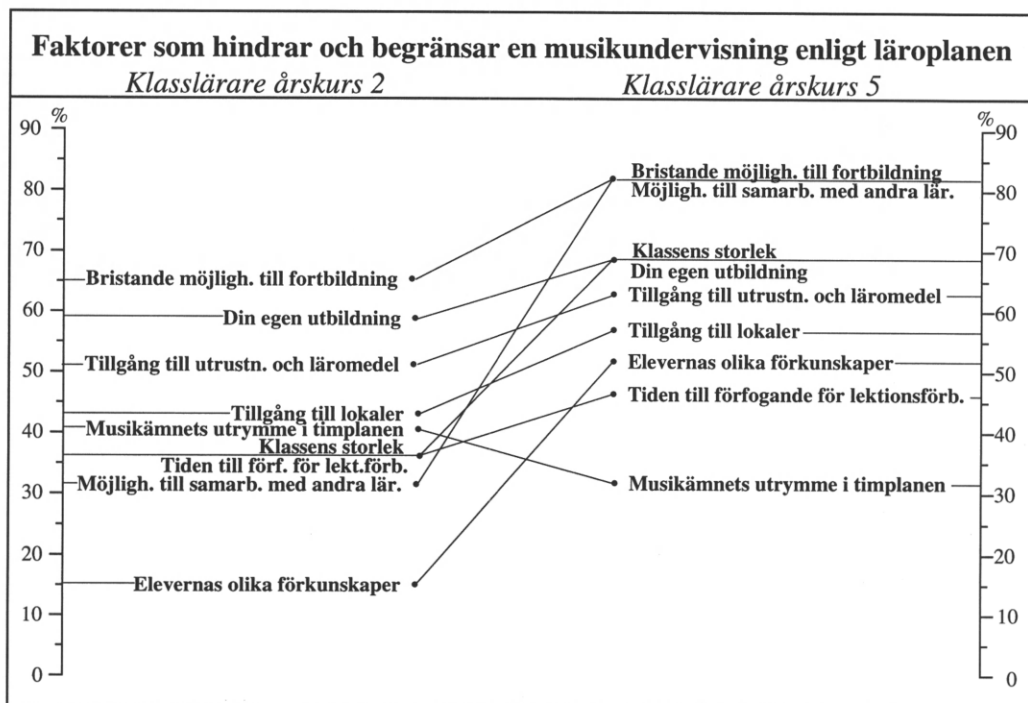
	Kl.lär. Åk 2 (N=170)	Mu.lär. Åk 2 (N=23)	Kl.lär. Åk 5 (N=90)	Mu.lär. Åk 5 (N=42)	Mu.lär. Åk 9 (N=42)
<i>Möjligh. till samarb. med andra lärare</i>	32%	37%	82%	62%	18%

Kring en tredjedel av klasslärarna och musiklärarna i årskurs 2 uppger att möjligheterna till samarbete med andra lärare är få, vilket i hög grad begränsar deras undervisning enligt läroplanen. En betydligt större andel – fyra av fem av klasslärarna och nära två tredjedelar av musiklärarna i årskurs 5 – ser i hög grad bristande möjligheter att samarbeta med andra lärare. Möjligen kan man här spåra effekterna av ett bättre utbyggt samarbete i årskurs 2 genom kompanjonlärarskapet. Problemen är återigen koncentrerade till klass- och musiklärare i årskurs 5. Bland musiklärarna i årskurs 9 uppger endast var femte att möjligheterna till samarbete med andra lärare i hög grad hindrar eller begränsar deras möjligheter att undervisa enligt läroplanens intentioner.

4.5.2 Jämförelser mellan olika ramfaktorer i musikundervisningen

Ovanstående avsnitt redovisar lärarnas uppfattningar om olika delfrågor kring ramfaktorer i undervisningen. Analyserna visar på behovet av att närmare granska relationerna mellan olika lärargrupper och delfrågor. I följande uppställningar rangordnar jag de hindrande och begränsande ramfaktorer som lärarna uppger i sina svar. Svartalternativen ”i mycket hög grad” och ”i ganska hög grad” sammanslås för årskurs 2 och 5. Resultaten i årskurs 9 grundar sig på en sammanräkning av svartalternativet ”i hög grad”. I nedanstående tabell rangordnas svaren i en jämförelse mellan klasslärare i årskurs 2 och 5.

Tabell 33. Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan klasslärare i årskurs 2 och 5 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



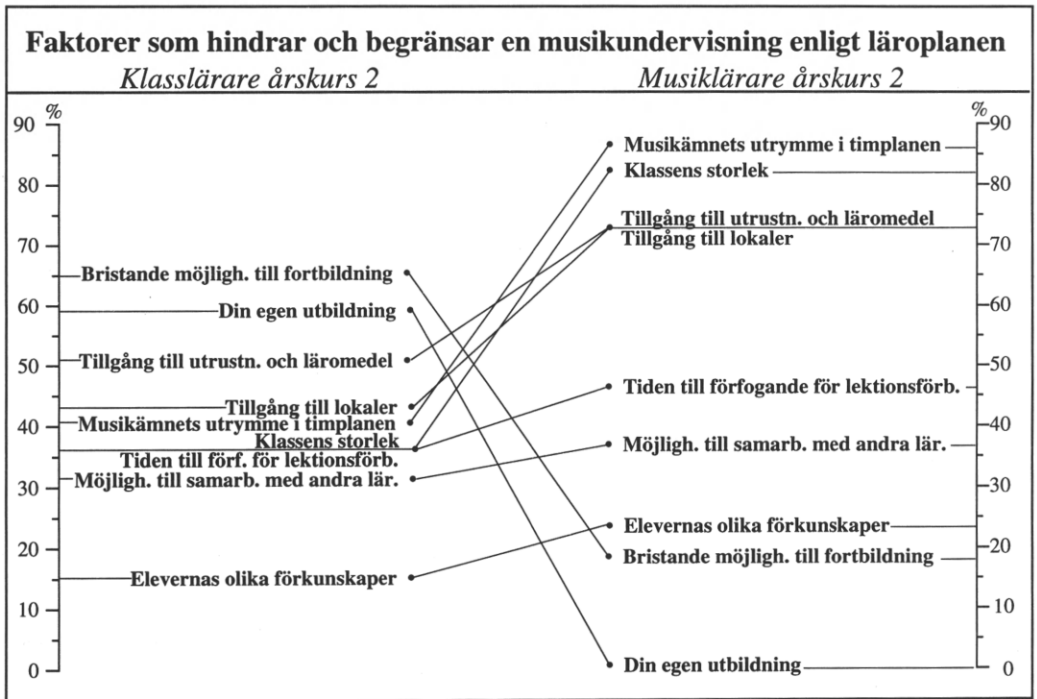
Jämförelsen visar att klasslärare i både årskurs 2 och 5 anser att bristande möjligheter till fortbildning är det som i hög grad hindrar eller begränsar deras möjligheter att genomföra en undervisning enligt läroplanens intentioner. Den egna utbildningen placeras högt i rangordning för klasslärarna både i årskurs 2 och 5. Klasslärare i årskurs 5 ser bristande möjligheter till samarbete med andra lärare och klassens storlek som ett större hinder för att kunna uppfylla målen i läroplanen. Klasslärare i årskurs 2 ser däremot bristen på utrustning och läromedel samt loka-

ler som ett större hinder i undervisningen. Musikämnets utrymme i timplanen och tiden till förfogande för lektionsförberedelser kommer därefter i rangordning för klasslärare i årskurs 2 medan dessa två faktorer kommer lägst i rangordning för klasslärare i årskurs 5.

Av klasslärarna i årskurs 2 tycker cirka hälften att elevernas olika förkunskaper är ett hinder för att genomföra en musikundervisning enligt läroplanens intentioner. Jämförelsen visar att det är relativt stora skillnader i uppfattning mellan klasslärare i årskurs 2 och 5. Det enda som överensstämmer är bristen i möjligheter till fortbildning och i den egna utbildningen.

Nedan jämförs hur klasslärarna och musikleärarna i årskurs 2 rangordnar de olika delfrågorna. Analysen pekar på vilket sätt klass- och musikleärare kan komplettera varandra i sitt samarbete i musikundervisningen genom kompanjonlärarskapet som cirka hälften av klasslärarna har.

Tabell 34. Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan klasslärare och musikleärare i årskurs 2 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).

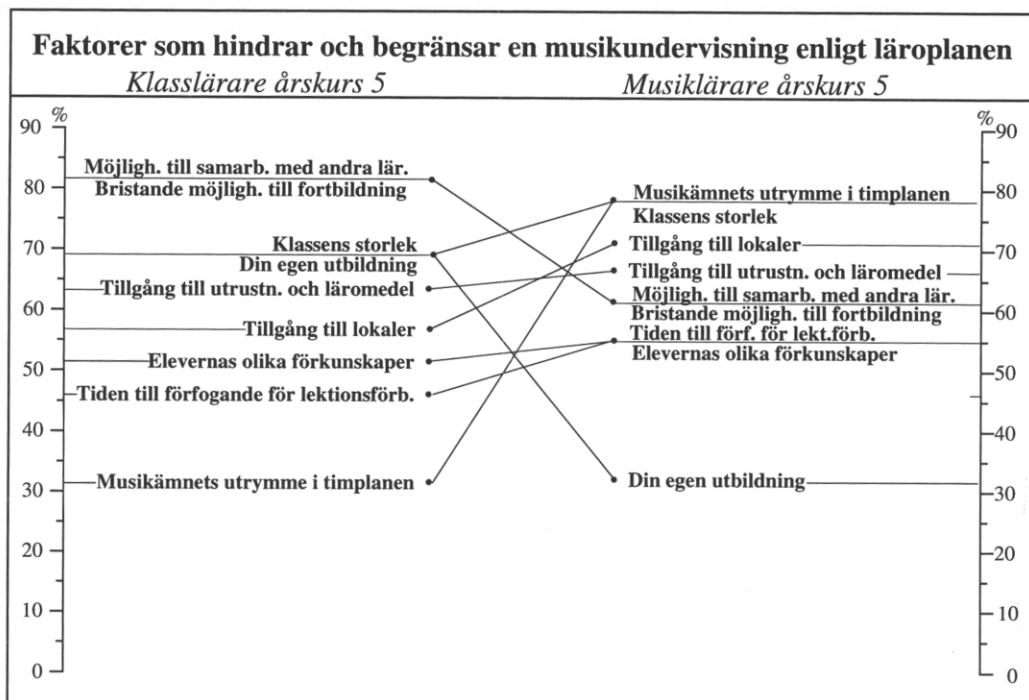


Tabellen visar i vissa fall på fundamentala skillnader mellan klasslärare och musikleärare i årskurs 2. De största förskjutningarna är att klasslärare i årskurs 2 ser sin egen utbildning och bristande möjligheter till fortbildning som de främsta hindren

och begränsningarna för att uppfylla läroplanens mål. Omvänt ser musiklärare dessa faktorer som de minst betydelsefulla. Musiklärare sätter istället musikämnets utrymme i timplanen och klassens storlek som de mest hindrande och begränsande faktorerna. Dessa ramfaktorer placerar klasslärare istället lågt i rangordning. Likhet finns däremot mellan klass- och musiklärare när det gäller tillgången till utrustning och läromedel samt tillgången till lokaler, som de placerar i mitten på rangordningslistan. Tiden till förfogande för lektionsförberedelser ser de båda lärargrupperna också relativt lika på. Möjligheter till samarbete med andra lärare och elevernas olika förkunskaper placerar både musiklärare och klasslärare lågt i rangordning. Huvudtendensen är alltså att klasslärare ser brister i sin egen utbildning medan musiklärare ser materiella och tidsmässiga ramfaktorer som de största problemen i musikundervisningen.

I nedanstående uppställning jämförs uppfattningen hos klass- och musiklärare i årskurs 5. Det finns här en organisatorisk och tjänstgöringsmässig skillnad, nämligen att klassläraren antingen själv har hand om musikundervisningen (68%) eller överlåter musiken till en musiklärare eller en mer kunnig klasslärarkollega (32%).

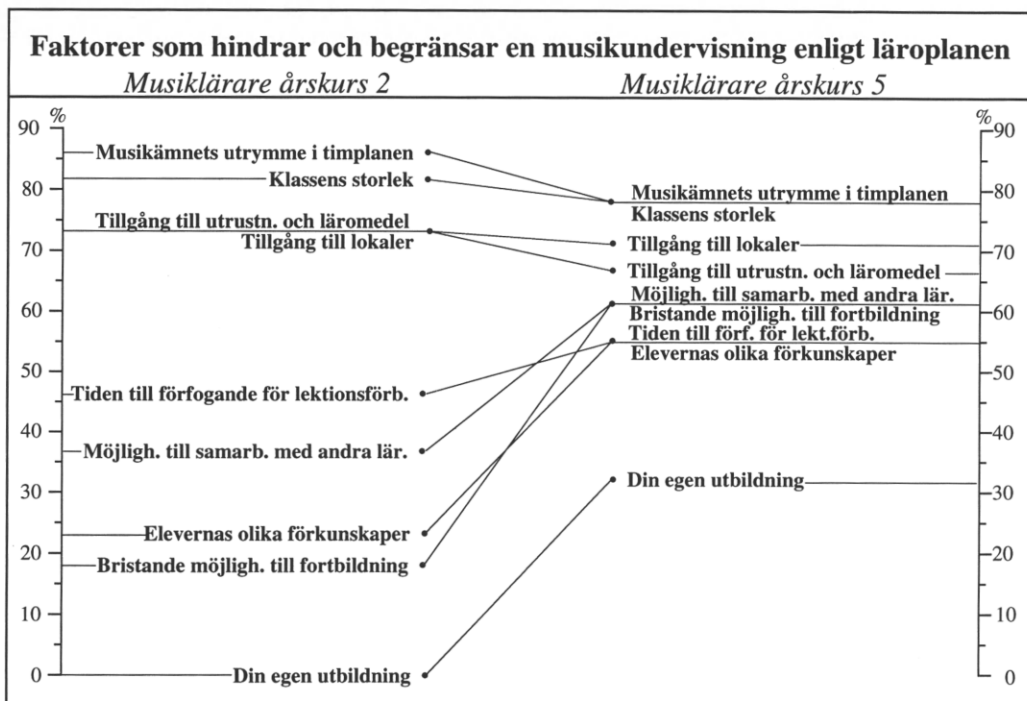
Tabell 35. Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan klasslärare och musiklärare i årskurs 5 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Det är också här stor skillnad mellan klasslärare och musiklärare i årskurs 5, främst vad gäller upplevelsen av sin utbildning samt synen på materiella aspekter som hindrande eller begränsande ramfaktorer. Musiklärarna sätter musikämnets utrymme i timplanen högst i rangordning medan klasslärarna sätter denna ramfaktor sist. Klasslärarna placerar möjligheter till samarbete med andra lärare och bristande möjligheter till fortbildning som de största hindren och begränsningarna. Klassens storlek och tillgången till utrustning och lokaler ser de som relativt likvärdiga hinder eller begränsningar för att genomföra sin musikundervisning. Klasslärarna ser brister i den egna utbildningen som ett problem medan musiklärarna ser sin egen utbildning som det minsta problemet. Tillgången till lokaler är en faktor som musiklärare har högre i rangordning medan klasslärarna har denna lägre. Elevers olika förkunskaper och tiden för lektionsförberedelser placeras ganska lika.

Hinder och begränsningar identifierats för såväl klass- som musiklärare i de båda årskurserna. Framförallt klasslärare anger sin egen kompetens och bristande möjligheter till fortbildning i musikämnet som det största problemet. Svårigheterna för musiklärare är mer förknippade med materiella och tidsmässiga begränsningar. Nedan belyses de specifika problem som musiklärare i årskurs 2 och 5 har.

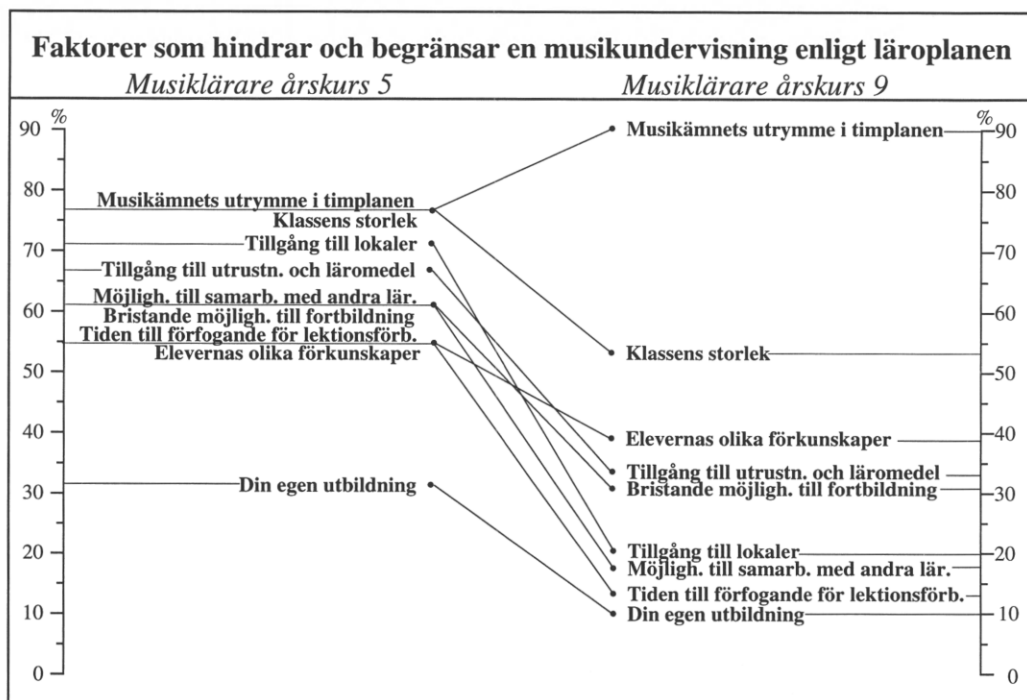
Tabell 36. Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan musiklärare i årskurs 2 och 5 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Båda lärargrupperna i årskurs 2 och 5 placerar musikämnets utrymme i timplanen och klassens storlek som de mest hindrande och begränsande ramfaktorerna för att genomföra undervisningen enligt läroplanen. De har också placerat tillgången till utrustning och läromedel samt tillgång till lokaler högt på rangordningslistan. Tiden till förfogande för lektionsförberedelser samt möjligheter till samarbete med andra lärare bedömer båda lärargrupperna som ett relativt likartat problem. Bristande möjligheter till fortbildning tycker däremot fler musiklärare i årskurs 5 är ett problem, medan musiklärare i årskurs 2 placerar denna faktor ganska lågt. Lägst på rangordningslistan som hindrande eller begränsande ramfaktorer för att genomföra undervisningen enligt läroplanen sätter emellertid både musiklärare i årskurs 2 och 5 den egna utbildningen.

Således har musiklärare i årskurs 2 och 5 en relativt likartad uppfattning om de praktiska problem och svårigheter som finns i musikundervisningen för att arbeta efter läroplanens riktlinjer. Gemensamt är att musiklärare sätter de materiella faktorerna främst men de upplever inte direkt den egna kompetensen som en begränsning för undervisningen. Slutligen jämförs förhållandet mellan musiklärare i årskurs 5 och 9 vad gäller deras arbetsvillkor.

Tabell 37. Jämförelse av faktorer som hindrar och begränsar musikundervisningen enligt läroplanen mellan musiklärare i årskurs 5 och 9 (den procentuella fördelningen är underlag för rangordningen).



Jämförelsen mellan musiklärare i årskurs 5 och 9 påvisar vissa likheter och vissa skillnader. Båda lärargrupperna tycker att musikämnet utrymme i timplanen och klassens storlek är hinder och begränsningar som i hög grad skapar problem att genomföra musikundervisningen enligt läroplanen. Detta svarsmönster återfanns också vid jämförelsen mellan musiklärare i årskurs 2 och 5. Tillgången till lokaler ser musiklärarna i årskurs 5 som ett större problem, medan musiklärare i årskurs 9 rangordnar dessa faktorer relativt högt. En tydlig skillnad är också att elevernas olika förkunskaper placeras i mitten i rangordningen av musiklärare i årskurs 9, medan musiklärare i årskurs 5 har denna faktor lågt placerad. Å andra sidan är det en relativt tät och svårbedömbild i fördelningen av rangordningen i årskurs 5. Den egna utbildningen ser båda lärargrupperna som den faktor som minst försvårar möjligheterna att bedriva en musikundervisning enligt läroplanen.

4.6 Lärare ser på arbetet med att undervisa i musik

I detta avslutande avsnitt redovisas vad lärarna i årskurs 2, 5 och 9 anser vara positivt respektive negativt med att undervisa i musik. Frågorna rör hur lärarna uppfattar sin arbetsmiljö och de villkor de arbetar under. Lärarnas svar ger en relativt rikhaltig bild av vad de uppskattar i undervisningen samt vad de tycker är svårt och problematiskt i arbetet. Olika kvaliteter framhålls av klasslärare och musiklärarna i de tre undersökta årskurserna. Det är den samlade jämförelsen av svaren som är utgångspunkten för bearbetningen och analysen av svaren.

Svaren på vad lärarna anser vara positivt i arbetet har ett visst idealiserande och normativt tonläge som närmast hör samman med lärarens ämnessyn och pedagogiska intentioner. Jag gör dock inga detaljerade jämförelser med tidigare resultatbild. Istället används lärarnas positiva svar till att ge djupare konturer åt de tidigare redovisade svarsmönstren kring frågorna som rör musikundervisningens inriktning. I samband med detta försöker jag lyfta fram vissa generella drag och bygga ut analysbegreppen.

De svar som uttrycker negativa synpunkter kretsar naturligt nog mest kring de svårigheter och problem som lärarna tycker att de har i undervisningen eller i sin arbetssituation. De uppgifter som framkommer använder jag främst som ett led i att fördjupa kartbilden av de konkreta hinder och begränsningar som lärarna upplever i arbetet. Framförallt kartläggs olika materiella och personberoende ramfaktorer som uppfattas som hinder och begränsningar i undervisningssituationen. Därmed inventeras de praktiska problem och svårigheter som lärarna har i undervisningen.

Det är en relativt stor svarsfrekvens på frågorna. På den öppna frågan om vad som är positivt i undervisningen har 80 procent av lärarna i årskurs 2 svarat, 61 procent i årskurs 5 och 86 procent i årskurs 9. Frågan som rör negativa aspekter i undervisningen har 67 procent i årskurs 2, 58 procent i årskurs 5 och 86 procent i årskurs 9 besvarat. Således har lärarna funnit dessa frågor vara ganska angelägna. Sammanlagt har 512 svar från klasslärare och musiklärare i de tre årskurserna bearbetats.

På samma sätt som tidigare har lärarnas utsagor bearbetats i tre steg. Vid en första genomgång skapades en helhetsbild i materialet, då ett antal samlande svarkategorier prövades. Några av lärarnas svar uteslöts på grund av missförstånd av frågan eller en oklar innebörd i svaret. Vid den andra genomgången reducerades svarskategorierna till några funktionella rubriker med en rimlig variation. Slutligen återstod 270 utsagor som uttryckte positiva synpunkter och 242 utsagor som belyste negativa aspekter på arbetet med musik i skolan. Det tredje steget innebar begrepps- bildning utifrån den struktur som framkom i svarsmönstren.

4.6.1 Lärarutsagor om vad som är positivt med att undervisa i musik

Nedan redovisas först de positiva synpunkterna som sorterades inom fyra svars-kategorier: (1) *Glädje och gemenskap med musik*, (2) *Arbetet med eleverna*, (3) *Musikämnets speciella karaktär* samt (4) *Lärarens intresse för musik*. Citaten under sammanfattningen av de fyra rubrikerna utgör ett urval av karakteristiska svar från lärare i de tre årskurserna. Svaren återges oavkortat och ordagrant såsom läraren har formulerat sig. Vissa specifika förkortningar i lärarcitaten har dock skrivits ut.

1. Glädje och gemenskap med musik

Lärarna inom denna svarskategori framhäver främst glädjen och gemenskapen som man får genom musik, att man har roligt tillsammans med eleverna, att samhörigheten stärks i klassen och att elevernas personlighet också förstärks genom de gemensamma musikaktiviteterna. Vidare betonas att man kan koppla av med musik, att musikämnet inte behöver förknippas med prestationskrav och att även ”svaga” elever kan vara med i musicerandet. Man uppskattar också att musikundervisningen är lätt att arbeta med när det går bra och ofta ger direkta resultat av upplevelsekaraktär. Det är således framförallt de personliga och sociala aspekterna som dessa lärare tar fram som positivt i arbetet. Lärarna betonar musikens sociala och pedagogiska funktioner genom olika gemensamhetsskapande arbetsformer och övningar.

”Att barnen finner en sådan glädje i allt vi gör i musikämnet. Mycket bra att vi har kompanjonlärare i årskurs 2. Det fungerar så bra och vi har roligt själva också.” (Kl Åk 2)

”Att få uppleva glädjen i musiken. Att få alla att känna sig engagerade. Att upptäcka att musik kan innehålla väldigt mycket (sång, spel, rytmik, dans, historia m. m.).” (Kl Åk 2)

”Det ger glädje. Barnen tycker om att lära sig (framförallt nya sånger). Jag tror även att de upplever det som en avkoppling.” (Kl Åk 2)

”Man känner som lärare inte att eleverna måste prestera, lära sig kunskaper, på samma sätt som i exempelvis matematik och svenska. Man har roligt tillsammans. Samhörigheten i gruppen stärks. Gemensam upplevelse.” (Kl Åk 2)

”Det direkta resultatet, när det stämmer och den glädje man ibland ser när vi sjunger och spelar tillsammans.” (Kl Åk 5)

”Jättefin kontakt med eleverna, för det mesta ingen vanlig klassrumssituation, stor respons på vad man gör. Alla lyckliga ansikten när det börjar ’svänga’.” (Mu Åk 9)

"Eleverna! Att få se och höra elever bli lyckliga över att de klarar av att spela en låt på till exempel gitarr. Eller att de skapar egna låtar, ljudeffekter."
(Mu Åk 9)

2. Arbetet med eleverna

Inom den här svars-kategorin understryker lärarna det positiva i arbetet med eleverna i musikundervisningen. Naturligtvis uttrycks detta något olika beroende på vilken åldersgrupp som lärarna arbetar med. De som arbetar i årskurs 2 framhåller barnens stora engagemang och spontanitet samt att de flesta barnen tycker om musik och att musicera tillsammans i klassen. I årskurs 5 pekar lärarna på responsen hos eleverna, att de ofta kommer med egna idéer och att det är roligt att sjunga och spela med eleverna när en musiklektion lyckas.

På högstadiet framhålls det stora musikintresset hos eleverna och den inspirerande kontakten med ungdomarna samt möjligheten att kunna påverka dem med betydelsefulla intryck och musikupplevelser för deras kulturella liv och framtid. Eleverna ses som en resurs och utvecklingspotential i undervisningen.

"Det är ett fantastiskt sätt att få respons från en grupp och från enskilda elever. Oerhört roligt att entusiasmera och se glöden tändas hos en efter en. Härligt att ha musik i vardagen." (Kl Åk 2)

"Det är roligt att sjunga och röra sig tillsammans. Eleverna är nästan alltid glada och positiva. Att se de hämmade och blyga 'glömma sig' och våga 'gömd i vimlet' av de andra." (Kl Åk 2)

"Glada ungar! fria händer, i stort sett – Se barn glada över att kunna 'en hel sång utantill...' eller dansa dansen vi lärt på lektion ute på gården, då känner man att eleverna lärt något de har med sig senare." (Mu Åk 2)

"Kan du entusiasmera eleverna med en variationsrik musiktimme, så får du allt tillbaks. Var kompis men med viss distans ändå." (Mu Åk 5)

"När man märker att eleverna 'tänder' på en sång, en dans eller liknande – och har kul. När vi jobbat med ett program och alla gör sitt bästa för att avslutningen eller Lucia ska bli bra." (Mu Åk 5)

"När man riktigt får fart på klassen då vi sjunger – 'taket lyfter sig'. Våra gemensamma sångstunder då hela stadiet sjunger – både ute och inne." (Kl Åk 5)

"Gensvaret från eleverna och att få undervisa i det ämne som man ägnar all sin fritid till." (Mu Åk 9)

"Eleverna är oftast positiva och trevliga. Man är kompis med eleverna. De tycker ämnet är roligt." (Mu Åk 9)

"Elever visar ofta ett intresse för musik och är öppna och nyfikna, man får ganska ofta en positiv feedback från eleverna." (Mu Åk 9)

3. Musikämnets speciella karaktär

Här riktar lärarna uppmärksamheten på musikämnets speciella karaktär. Musikundervisningen ger enligt dessa lärare arbetslust och möjligheter att vara kreativ och skapande tillsammans med sina elever. Musikundervisningen kan användas till att skapa social gemenskap, samhörighet och trivsel i skolarbetet. Man anser också att musiken kan erbjuda alternativ till andra mer fasta ämnen genom friheten, intresset och engagemanget. Särskilt lärarna i årskurs 2 betonar de sociala och personlighetsutvecklande dimensionerna i musikämnet. Lärarna i årskurs 5 lägger speciell betoning på möjligheten till samling och aktivitet genom musiken. Lärare i årskurs 9 lägger tonvikten på friheten, kreativiteten, utvecklingsmöjligheterna och kontakten med ungdomarna via musiken. Här poängteras således musikämnets egna inneborende möjligheter.

"Man får en chans att möta många barn i ett ämne där inte kunskapen är det viktigaste. Ett levande ämne som ofta engagerar alla." (Mu Åk 2)

"Mycket positivt att arbeta med en utbildad musiklärare. Jag lär mig mycket. Hon spelar bra och ger tips till fortsatta övningar. Knyt kommunala musikskolan närmre skolan." (Kl Åk 2)

"Musik är ett roligt ämne. Det kan integreras. Barnen tycker att det är roligt om de får ett vettigt material att jobba med, typ: åldersanpassade sångtexter, musikinstrument." (Kl Åk 2)

"Ämnet bygger mycket på respons från eleverna och det lockar fram många sidor hos dem, och de får använda sin fantasi, öva sin koncentration, sitt minne osv." (Mu Åk 2)

"Att resultatet märks i stort och smått, till exempel avslutningar, högtider och projekt och i undervisningen. Att få ha roligt själv." (Mu Åk 5)

"Det finns stora friheter och möjligheter. Kreativt ämne!" (Mu Åk 5)

"Skolans bästa ämne. Alla nästan är intresserade av musik! Om målet får vara glädje och inte krav får det förbli så." (Mu Åk 9)

"Friheten, kreativiteten, positiva inställningen från eleverna och deras outtömliga förmåga till musik och deras enorma utvecklingsmöjligheter." (Mu Åk 9)

"Se eleverna som i teoretiska ämnen är lågpresterande lyckas! Få medverka när eleverna gör något som intresserar dem." (Mu Åk 9)

"Det är ett levande ämne som engagerar ungdomar. Man har inte läromedel som styr. Ingen dag är den andra lik." (Mu Åk 9)

4. Lärarnas intresse för musik

Denna gruppering av svar från lärarna ger uttryck för det egna intresset för musik som det positiva i arbetet med musik. Här markerar lärarna att de själva tycker om att sjunga, spela och dansa, vilket är deras utgångspunkt för musikundervisningen. Klasslärare i årskurs 5 framhåller till exempel att de gärna tar sig an musikundervisningen och att musiken utgör en resurs som ger dem ökad kontakt med mellanstadieeleverna. En del lärare anser att man med musikens hjälp kan utveckla sidor hos sig själv och sina elever som man inte kan i en del andra ämnen.

De musklärare som accentuerar sitt eget musikintresse vill dela med sig av detta till sina elever. Musklärarna nämner bland annat mötet med eleverna och deras musikaliska fritidsintresse som en positiv utgångspunkt för sin undervisning. Hos dessa lärare grundas drivkraften i undervisningen i det personliga intresset, kontakten med eleverna och på den egna musikaliska kompetensen.

"Att få dela med sig av något man tycker är riktigt roligt. Man får oftast stor respons från barnen på detta stadium." (Mu Åk 2)

"Att vi har en mycket skicklig kompanjonlärare, så vi får många nya idéer. Tycker själv om att sjunga med barnen, man smittas av deras glädje." (Kl Åk 2)

"Tycker om det personligen. På lågstadiet finns oftast stor sångarglädje. I egen klass sjunger man småstunder. Diktat ibland egna visor och ramsor, till det som är aktuellt." (Kl Åk 2)

"Personligen tycker jag om att sjunga (men är ej tillräckligt duktig för att kunna leda en klass)." (Kl Åk 5)

"Eftersom jag själv tycker om musik är det fint att se när eleverna börjar inse hur viktigt det är med olika sorters musik." (Kl Åk 5)

"Eftersom jag är mycket musikintresserad själv, vill jag gärna dela med mig av detta." (Kl Åk 5)

"En fördel att få ha sin hobby som sitt arbete. Utvecklande. Positivt med delade klasser." (Mu Åk 9)

"Allt vad man 'får tillbaka' från elever. När eleverna ger 'järnet', för mej är musik ett sätt att leva!" (Mu Åk 9)

"Det ger mig möjlighet att medverka till utformningen av harmoniska, fredliga, trivsamma, kreativa människor." (Mu Åk 9)

"God elevkontakt. Positivt ämne. Arbeta med något som många har som spontanintresse. Något som var ens egen hobby." (Mu Åk 9)

4.6.2 Sammanställning och analys av lärares positiva synpunkter

Citaten inom de fyra svarskategorierna ger ett samlat intryck av vad lärarna i de tre årskurserna uppskattar i arbetet med musiken i skolan. De olika aspekter som lärarna vill framhålla varierar mellan olika årskurser och lärargrupper. Nedan redovisas hur svaren fördelas på de fyra svarskategorierna för klass- och musiklärare inom årskurs 2, 5 och 9. Samma klassindelning används som i tidigare.

Diagram 6. *Fördelning av klass- och musiklärares svar på frågan om vad de anser vara positivt att undervisa i musik (fördelning i procent inom respektive årskurs).*

	Alla Åk 2	Kl.lär. Åk 2	Mu.lär. Åk 2	Kl.lär. Åk 5	Mu.lär. Åk 5	Åk 9
1. Glädje och gemenskap med musik	45%	47%	35%	22%	12%	17%
2. Arbetet med eleverna	27%	26%	35%	50%	62%	36%
3. Musikämnets speciella karaktär	23%	22%	26%	17%	23%	33%
4. Lärares intresse för musik	5%	5%	4%	11%	3%	14%
	N=150	N=127	N=23	N=46	N=26	N=36

Diagrammet ger en viss överblick hur de olika svarskategorierna fördelar sig på klass- och musiklärare i de tre årskurserna. Det är lärarna i årskurs 2 (45 procent av samtliga) som står för de flesta utsagor som berör kategorin *glädje och gemenskap med musik*. Om man ser på svaren från klasslärare så är det nära hälften (47%) och en tredjedel för musiklärare (35%). Var femte klasslärare i årskurs 5 (22%) framhåller glädje och gemenskap medan bara var åttonde musiklärare (12%). I årskurs 9 är det cirka var sjätte musiklärare (17%) som uppskattar dessa värden i sin undervisning.

Drygt en fjärdedel av klasslärarna i årskurs 2 (26%) har betonat *arbetet med eleverna* som det positiva medan cirka en tredjedel av musiklärarna (35%) anser detta. I årskurs 5 fäster hälften av klasslärarna och nära två tredjedelar av musiklärarna (62%) uppmärksamhet på arbetet med eleverna. Detta är det tydligaste utslaget i analyserna av materialet. I årskurs 9 är det cirka en tredjedel av musiklärarna som tar fram arbetet med eleverna som det positiva. Det som lärarna uppskattar i arbetet med musik är alltså inte bara glädjen med musiken utan även elevernas inlevelseförmåga, deras stora intresse och den nära kontakten med dem.

Ungefär var femte klasslärare (22%) och var fjärde musiklärare (26%) i årskurs 2 poängterar *musikämnets speciella karaktär* som positivt i musikundervisningen. Var sjätte klasslärare (17%) och nära var fjärde musiklärare (23%) tycker att det speciella i ämnet musik är det positiva i undervisningen. Var tredje musiklärare i årskurs 9 uppger denna faktor som positiv. Det är alltså en relativt likartad

andel både av klass- och musiklärare i de tre årskurserna med viss övervikt av musiklärare i årskurs 9 som framhåller musikämnets speciella karaktär.

Det är en ganska liten andel som samlas under kategorin *lärarens eget intresse för musik* som det mest positiva med undervisningen. Endast var tjugonde klasslärare (5%) och något mindre andel musiklärare (4%) framhåller det egna intresset i årskurs 2. De är något fler klasslärare i årskurs 5 (11%) men åter färre musiklärare (3%) i årskurs 5. De klasslärare som har valt att undervisa i musik gör sannolikt detta för att de anser sig inneha viss kompetens, vilket kan vara en möjlig förklaring till att just klasslärare framför musiklärarna i årskurs 5 åberopar sitt speciella musikintresse. Det är något fler, var sjunde musiklärare i årskurs 9 (14%), som tar fram det egna intresset som det positiva i musikundervisningen.

De fyra kategorierna av svar som framkommit i analyserna av lärarnas utsagor om vad de anser vara positivt med att undervisa i musik står i en särskild relation till varandra. Dessa korsvisa relationer illustreras med följande figur.

	Betoning på arbetsmiljö	Betoning på kompetens
Sociala utgångspunkter	<i>1. Glädje och gemenskap med musik</i>	<i>2. Arbetet med eleverna</i>
Ämnesmässiga utgångspunkter	<i>3. Musikämnets speciella karaktär</i>	<i>4. Lärarens intresse för musik</i>

Figur 11. Relationer mellan de fyra svarskategorierna som framkommit vid analyser av vad lärare anser vara positivt med att undervisa i musik.

Enligt figuren har svarskategorierna (1) *glädje och gemenskap med musik* och (2) *arbetet med eleverna* har mestadels sociala utgångspunkter när man granskar lärarnas ställningstaganden. Vidare baseras kategorierna (3) *musikämnets speciella karaktär* och (4) *lärarens intresse för musik* på mer ämnesmässiga utgångspunkter vid närmare analyser av lärarnas utsagor.

De lärare som framhåller (1) *glädje och gemenskap med musik* samt (3) *musikämnets speciella karaktär* betonar å sin sida det positiva i arbetsmiljön. Å andra sidan lägger lärare som framhåller (2) *arbetet med eleverna* samt (4) *lärarens intresse för musik* tonvikten mer på sin musikaliska kompetens.

Figuren ger en översiktlig bild av de svarsmönster som analyserats. Som jag tidigare framhållit har svaren som lärarna ger en ideologisk botten. Induktivt kan

man närma sig frågan om vilka utgångspunkter lärarna möjligen kan ha när de tar ställning till vad som är positivt i undervisningen. Utgår lärarna från ämnet eller anlägger de mer sociala aspekter i sina svar? Betonar lärarna det positiva i arbets-situationen och arbetsmiljön eller lägger de tonvikt på det musikaliska innehållet och vissa kompetensbaserade aspekter?

Med figurens hjälp kan man spåra vissa generella drag i lärarnas utsagor. Jag avslutar karteringen av lärarnas positiva utsagor genom att placera in huvudtenden-serna i utfallet från analyserna av årskurs 2, 5 och 9 i figurens korspunkter. Fort-farande gäller att resultaten måste tolkas med stor försiktighet beroende på den sub-jektiva och kvalitativa karaktären i materialet.

Diagram 7. *Fördelning av lärarnas utsagor i årskurs 2 om vad de anser vara positivt med musikundervisningen (procentuell fördelning inom årskursen).*

Fördelning av positiva svar från lärare i årskurs 2

	Betoning på arbetsmiljö	Betoning på kompetens
Sociala utgångspunkter	1. Glädje och gemenskap med musik (45%)	2. Arbetet med eleverna (27%)
Ämnesmässiga utgångspunkter	3. Musikämnets speciella karaktär (23%)	4. Lärarens intresse för musik (5%)

N = 150

Avsikten med diagrammet är att ställa fördelningen inom varje svarskategori i förhållande till de möjliga ideologiska utgångspunkter som lärarnas utsagor grundas i. På sätt och vis har dessa analyser släktskap med modelldiagrammen på sidorna 100-105 som behandlar lärares uppfattning om musikundervisningens uppgift i skolan. Det är dock helt andra dimensioner som analyseras i ovanstående diagram. Resultaten antyder här istället en skillnad i innebörd i svaren mellan å ena sidan lärarnas betoning på arbetsmiljön eller den egna kompetensen, å andra sidan om lärarnas uppfattning baseras på sociala eller ämnesmässiga aspekter.

Diagrammet visar att de flesta lärare i årskurs 2 verkar ha sociala utgångspunkter och lägger betoningen på den positiva arbetsmiljö som kan skapas genom gemensamma musikverksamheter i skolan. En annan lärargrupp, drygt en fjärdedel, har också sociala utgångspunkter men med mer betoning på sin musikaliska kompetens. Naturligt nog finns det en procentuellt större andel musiklärare samlade inom denna grupp. Något färre lärare anlägger ämnesmässiga synpunkter i kombination med att se positiva aspekter i arbetsmiljön när de arbetar med eleverna. Minst andel

lärare företräder sådana uppfattningar som utgår från ämnesmässiga synpunkter och som betonar den egna musikaliska kompetensen.

Diagrammet ovan visar alltså var huvudaccenterna ligger i lärarnas utgångspunkter och betoningar baserade på analyser av frågan om vad de uppfattar är positivt i musikundervisningen i årskurs 2. Resultaten bekräftar delvis den bild som framkommit tidigare beträffande musikundervisningens inriktning, där de sociala och personlighetsutvecklande aspekterna också dominerar i årskurs 2.

I diagrammet nedan ges en bild av hur dessa avvägningar ser ut för lärarna i årskurs 5.

Diagram 8. *Fördelning av lärarnas utsagor i årskurs 5 om vad de anser vara positivt med musikundervisningen (procentuell fördelning inom årskursen).*

Fördelning av positiva svar från lärare i årskurs 5

	Betoning på arbetsmiljö	Betoning på kompetens
Sociala utgångspunkter	1. Glädje och gemenskap med musik (15%)	2. Arbetet med eleverna (44%)
Ämnesmässiga utgångspunkter	3. Musikämnets speciella karaktär (19%)	4. Lärarens intresse för musik (22%)

N = 72

I årskurs 5 har de flesta lärare sociala utgångspunkter med betoning på sin egen musikaliska kompetens. Inom denna svarsgrupp är den procentuella andelen musiklärare flest. Man kan också räkna med att de klasslärare som arbetar med musik i årskurs 5 innehar en viss ämneskompetens för arbetet att döma av de positiva svaren. Drygt var femte lärare i årskurs 5 har ämnesmässiga utgångspunkter och betonar sin egen kompetens i svaren. Något färre betonar arbetsmiljön kombinerat med ämnesmässiga utgångspunkter medan ungefär var sjunde lärare har sociala utgångspunkter med betoning på arbetsmiljöns positiva sidor i sina uppfattningar om musikundervisningen.

Sist ges en överblick av fördelningen av utsagor kring vad som är positivt i arbetet med undervisningen för musiklärarna i årskurs 9 (diagram 9).

Diagram 9. *Fördelning av lärarnas utsagor i årskurs 9 om vad de anser vara positivt med musikundervisningen (procentuell fördelning inom årskursen).*

Fördelning av positiva svar från lärare i årskurs 9

	Betoning på arbetsmiljö	Betoning på kompetens
Sociala utgångspunkter	1. Glädje och gemenskap med musik (17%)	2. Arbetet med eleverna (36%)
Ämnesmässiga utgångspunkter	3. Musikämnets speciella karaktär (33%)	4. Lärarens intresse för musik (14%)

N = 36

I årskurs 9 polariseras två uppfattningar om vad som är positivt i att undervisa i musik. Den ena har sociala utgångspunkter och betonar den egna ämneskompetensen, vilket något över en tredjedel av musiklärarna gör. Här är det arbetet med eleverna som poängteras av musiklärarna. Den andra gruppen, som utgör en tredjedel av musiklärarna, har mer ämnesmässiga utgångspunkter och betonar särskilt de positiva sidorna i arbetsmiljön. I det här fallet är det musikämnets speciella karaktär som är huvudaccenten. Övriga lärargrupper fördelar sig i två ungefär lika stora delar. Cirka en sjättedel av musiklärarna utgår från sociala synpunkter och betonar glädjen och gemenskapen som ett positivt inslag i arbetsmiljön. En annan sjättedel av musiklärarna tar utgångspunkt i ett ämnesperspektiv med betoning på den egna kompetensen i musik. Dessa lärare tar fram det egna intresset som det positiva i undervisningen.

Om man sammanfattar jämförelsen mellan de tre årskurserna blir resultatet mer distinkt i årskurs 2 och 5. I årskurs 2 är den sociala utgångspunkten och betoningen på det positiva i arbetsmiljön genom glädjen och gemenskapen med musik tydligt dominerande. På ett lika tydliggörande sätt visar analyserna i årskurs 5 att den största delen av lärarna har en social utgångspunkt men istället poängterar arbetet med eleverna utifrån den egna ämneskompetensen som förutsättning. I årskurs 9 återspeglas en mer differentierad bild där musiklärarna verkar ha relativt olika uppfattningar om vad som är positivt i undervisningen. I samstämmighet med tidigare analyser inom högstadiet delar sig musiklärarnas uppfattningar i några skilda inriktningar, utgångspunkter och betoningar. Huvudtendensen är dock att musiklärare i årskurs 9 framhäver kompetens- och ämnesmässiga aspekter.

4.6.3 Lärarutsagor om vad som är negativt med att undervisa i musik

De negativa synpunkterna i lärarnas utsagor uttrycker oftast reellt upplevda problem i samband med musikundervisningens genomförande. Främst rör dessa synpunkter utbildnings- och kompetensfrågor, materiella och tidsliga resurser, lärarnas arbetssituation samt musikämnets position och status i skolarbetet. Dessa mer negativt klingande tongångar från lärarna kan ses som en rad ramfaktorer som påverkar arbetsmiljön och hur lärare och elever kan arbeta med musiken i skolan. Ett tidigare avsnitt har också behandlat hur lärarna uppfattar olika hindrande och begränsande faktorer. Med nedanstående sammanställning och analys av negativa svar på den öppna frågan ges en fördjupad bild av hur olika lärargrupper upplever dessa ramfaktorer baserade på lärarnas egna ord.

Lärarnas utsagor om vad som är negativt att undervisa i musik har delats upp i sex svars-kategorier: (1) *Svår arbetssituation*, (2) *Bristande kompetens*, (3) *Oroliga elever*, (4) *För liten tid för musikämnet*, (5) *Dålig tillgång till materiella resurser* samt (6) *Negativa attityder till ämnet*. Här ges en sammanställning av svaren samt några axplock av karakteristiska citat från lärare i årskurs 2, 5 och 9.

1. Svår arbetssituation

Totalt sett vittnar de flesta lärare om en svår arbetssituation i skolans musikundervisning. En sjundedel av lärarna i årskurs 2 har uttryckt negativa synpunkter på sin arbetssituation. Man tycker till exempel att musikundervisningen är arbetsam att planera, speciellt om man är ensam och inte har en kompanjonlärare. Man nämner att undervisningen är jobbig att genomföra på grund av för stora klasser, att det blir slamrigt och stökigt i klassrummet på musiklektionerna och att det är svårt att få med alla i klassen samt att man måste ge så mycket av sig själv när man undervisar i musik.

Drygt var femte lärare i årskurs 5 uppger att de har en svår arbetssituation. Även här pekar lärarna på att det är tungt att arbeta med musik i de stora klasserna, att det är svårt att engagera alla i klassen med speluppgifter och övningar, att det är stora skillnader mellan eleverna, att arbetsmiljön är bullrig och stökig och att många av eleverna tycker att det är tråkigt att sjunga och dansa. Främst uttalar sig musiklektionerna i årskurs 5 negativt om sin arbetsmiljö.

I årskurs 9 finns den största andelen av lärare som tar upp den svåra arbetssituationen. Musiklektionerna nämner bland annat att undervisningen i musik innebär omfattande förberedelser, att det åtgår mycket tid och arbete till arrangemang utanför undervisningen vid avslutningar, luciaspel, musikaler etc., samt för att producera eget undervisningsmaterial för olika intresseinriktningar. Vidare tycker musiklektionerna att arbetet är tungt och bullrigt samt att man hela tiden måste tömma ut krafterna och ständigt förnya sin pedagogiska och musikaliska repertoar.

"Det är jobbigt för kropp och hals och själ. Man måste ge så mycket av sig själv, ibland vända ut och in. Jobbigast är att förmedla glädje när man har ont i huvudet, är på dåligt humör, är trött eller allmänt 'låg'." (Mu Åk 2)

"Att jag som klasslärare har så många ämnen, som kräver planering; tidsbrist. Brist på ändamålsenlig lokal. Följden blir att böcker, rytminstrument, m. m. måste bäras. Det är jobbigt och tar tid. Att jag är ensam ledare för 22 elever i klass 1-2." (Kl Åk 2)

"Rytminstrument som ofta gör det stökigt och slamrigt. Man drar sig för det. De elever som ej vill 'deltaga' utan sluter sig eller kryper omkring (2 st.). Förhoppningsvis känner de så småningom att de vill 'vara med'." (Kl Åk 2)

"Jobbigt som 'ensamvarg' utan kollegor att diskutera med. Musiken är väldigt eftersatt på skolan." (Mu Åk 2)

"Alldeles för tungt med helklass jämt. Ofta jobbig akustik i musiksalarna som ytterligare hjälper till att höja ljudnivån. I vissa skolor är musik 'lågstatus-ämne'." (Kl Åk 5)

"Stora klasser, svårt att hinna med alla. Ljudnivån. Suget efter elprylar. Det genuina musicerandet får svårt att hävda sig. För många olika klasser." (Mu Åk 5)

"Antalet timmar, helklass, att ämnet anses ha ganska låg status och alla evinnerliga krav på att åstadkomma nånting till alla firartillfällen, t.ex. Lucia, julavslutning osv." (Mu Åk 5)

"Dessa helklasser som kan sätta käppar i hur många hjul som helst. Det verkliga beviset för hur förhållandet mellan dikt (läroplan) och verklighet (resurser/status)." (Mu Åk 5)

"Det är fruktansvärt slitigt med alla klasser och deras förväntningar. Hade jag haft max. 20 tim./vecka skulle jag varit en skitbra musiklehrare, med full betalning." (Mu Åk 5)

"Svårt att arbeta med sång och musik när man är ledsen eller trött eller arg. Man måste alltid vara positiv. Mycket hemarbete med förberedelser! Mycket obetalt arbete med repetitioner, shower m. m." (Mu Åk 9)

"Tungt. Man tömmer sig emotionellt, måste vara 'up to date', planerar jämt i skallen, att alltid behöva tända elever." (Mu Åk 9)

"Det är mycket svårt att bedriva en undervisning där alla skall kunna få ut något. Jag har elever som aldrig hållt i ett instrument likaväl som elever som är mycket duktiga och aktiva inom kommunala musikskolan." (Mu Åk 9)

"Hög ljudvolym. Omfattande förberedelsearbete. Trötthet p.g.a. att du alltid måste 'ge järnet'." (Mu Åk 9)

"Risk för att man bränner ut sig. Man måste ständigt vara entusiast, artist etc. Ständiga krav på förnyelse." (Mu Åk 9)

2. Bristande lärarkompetens

Den samlade innebörden av lärarsvaren inom denna kategori är att lärarna ger uttryck för sin bristande kompetens att undervisa i musik. Det är nära hälften av lärarna i årskurs 2 som uttrycker brister och behov av det här slaget. Lärarna anser att de inte har tillräcklig musikalisk utbildning och tycker därmed inte att de riktigt behärskar ämnet. De nämner såväl bristande kunskaper i sång, dans och spel på ackordinstrument som brister i undervisningsmetodik. Lärarna påtalar att det föreligger ett stort fortbildningsbehov samtidigt som de pekar på bristande möjligheter till fortbildning. Många klasslärare både i årskurs 2 och 5 hänvisar till behovet av en speciell musklärare för att kunna arbeta med musikämnet i skolan.

Cirka en tredjedel av lärarna i årskurs 5 uppger också att de har en svår arbets-situation. En del lärare pekar på de stora förväntningarna som eleverna har på musiken, vilka lärarna inte anser sig kunna uppfylla. Vidare tycker lärarna att de har brister i repertoar, särskilt moderna eller populära sånger eller låtar som eleverna frågar efter. Lärarna i årskurs 5 framhåller också det stora behovet av fortbildning och behovet av hjälp för att klara undervisningen i musik. Inte någon musklärare i årskurs 9 nämner sin egen kompetens som negativ faktor i undervisningen.

"Dålig utbildning. Känslan att ej behärska ämnet för att ge en varierande och bra undervisning. Musik bör skötas av musklärare på lågstadiet." (Kl Åk 2)

"Att man inte har tillräcklig kunskap i ämnet, ingen fortbildning." (Kl Åk 2)

"Min brist på utbildning. Känslan att ej behärska ämnet. Musikundervisningen skall naturligtvis skötas av utbildade musklärare och börja så tidigt som möjligt." (Kl Åk 2)

"Moderna sånger som jag själv har svårt att lära mej. Att jag inte kan spela något instrument." (Kl Åk 2)

”Efter den här enkäten – och elevenkäten – har jag väl knappast något självförtroende kvar längre. Vilken vanlig mellanstadielärare kan leva upp till läroplanens krav beträffande sång, dans, rytm, instrumentundervisning, musikskapande etc. etc. Hur många musklärare kan göra det förresten?” (Kl Åk 5)

”Svårt att ha musik om det varit konflikter innan. Känns inget vidare att t.ex. sjunga då. Jag har för dålig utbildning, är väldigt dålig på att spela.” (Kl Åk 5)

”Svårt ämne – speciellt på M-stadiet, då eleverna vill ha mer än bara ’klinkande’ på piano. Lättare med mindre barn om man inte är så skicklig som lärare.” (Kl Åk 5)

”Allt, eftersom jag upplever det så arbetsamt, då jag ej behärskar varken sång eller instrument.” (Kl Åk 5)

”Kan ej spela så bra att jag klarar det i klass. Behöver kompanjonlärare. Jag har begärt den hjälpen i flera år. Vissa år har jag haft tur att ha duktigt ambulerande lärare, som har tagit musiken.” (Kl Åk 5)

3. Oroliga elever

Det är en relativt likartad fördelning av lärare i årskurs 2, 5 och 9 som anger oroliga elever som någonting negativt i musikundervisningen, andelen kretsar omkring var femte lärare i varje årskurs. Lågstadielärarna nämner främst att barnen har svårt att sitta stilla och lyssna koncentrerat då det alltid finns barn som är oroliga och stör. Vissa lärare uppger att en del barn tycker musiken är larvig, har svårt att ta ämnet på allvar och är ovana att inordna sig i gemensamt musicerande i klassen.

I årskurs 5 tar lärarna framförallt upp bekymmer med de stora klasserna och att många elever är oroliga och stökiga. Man menar att disciplinsvårigheter uppstår i musiken, som är ett ”fritt” ämne och lämnar utrymme för att vissa av eleverna kan busa och bråka. En del lärare pekar på dålig respons hos mellanstadieläverna och att det alltid finns några elever som inte vill delta i musikaktiviteter tillsammans. För att få ordning måste man enligt lärarna hålla en hård disciplin, vilket inte alltid är förenligt med undervisning i musik – det är svårt att undervisa i musik när man är arg och ledsen.

I årskurs 9 uppger musklärarna att de ibland måste fungera som ordningspolis, att det lätt blir oro och hög ljudvolym i undervisningen, speciellt när man skall spela med trummor och elförstärkta instrument. Lärarna tar också upp andra negativa sidor i musikundervisningen som till exempel att eleverna inte tycker att musiken är tillräckligt ”häftig” och att de inte ser så speciellt seriöst på musikämnet i skolan.

”Det är svårt att sitta stilla (för barnen). Alla barn lyssnar ej. Stimmigt.” (Mu Åk 2)

"Barns negativa inställning till att lära sig enkla visor, konkurrensen med 'trendig' musik, lokalfrågan, begränsning när man inte kan spela något instrument." (Kl Åk 2)

"Det är svårt och krävande att få de negativa eleverna så positiva att de inte stör. När jag har skolkör på frivillig basis fungerar det utmärkt!" (Kl Åk 2)

"Disciplinproblem, eftersom det är ett 'fritt' ämne. Det är så 'lösryckt' om man bara har klassen i musik och inte i andra ämnen." (Kl Åk 2)

"Det kan bli stökigt. De 'störda' eleverna kan totalt förstöra för alla andra. Det går inte att ge musikglädje, när man halva tiden står och skäller som en bandhund." (Kl Åk 2)

"Många elever tycker att den musik vi använder oss av inte är tillräckligt 'häftig'. Jag är ju ingen Michael Jackson!" (Kl Åk 2)

"Att barn är så stökiga och oroliga och onda med varandra vid misslyckanden." (Mu Åk 5)

"Att det finns så många störda barn, som 'strular' och förstör för andra. Jag skulle vilja ha möjlighet att arbeta mer individuellt med dessa! Ibland upplever jag stress, eftersom dagen blir så intensiv med enbart musiklektion" (Mu Åk 5)

"Att inte alla barn tycker det är roligt och att man därför inte kan genomföra allt det man önskade göra. Man kan inte ha en bra undervisning i musik och vara arg." (Kl Åk 5)

"Det kan bli stökigt ibland. Behov finns av fortbildning. Som klasslärare har man så många ämnen att arbeta med, och då kanske musiken får stå tillbaka." (Kl Åk 5)

"Det kan bli lite för 'bullrigt' ibland, Särskilt i helklass." (Mu Åk 9)

4. För liten tid för musikämnet

Uppfattningen om tiden till förfogande för musikämnet skiljer sig markant mellan årskurs 2 och 5 å ena sidan och årskurs 9 å den andra. I årskurs 2 och 5 är det endast cirka var tjugonde lärare som ser negativt på tiden till förfogande för ämnet. Ändå finns det lärare som uttrycker starkt negativa synpunkter. Lärarna i årskurs 2 och 5 tycker att man behöver mer tid i musikämnet för att förbereda och genomföra undervisningen som man vill eller för att uppfylla läroplanens intentioner.

Det kan också ta tid, menar lärarna, att få fram alla instrument som behövs i klassrummet och att få ordning i klassen när man skall sjunga, spela eller dansa. Dessa negativa synpunkter framförs speciellt av klasslärare som undervisar i musik. De tycker att de har så många ämnen att sätta sig in i. Musiklärare i årskurs 5 uttrycker däremot negativa aspekter på den snäva tidstilldelningen för musiken på grund av att de har så många klasser och elever att lära känna.

En tredjedel av musiklärarna i årskurs 9 tycker att de är mycket missgynnade vad gäller tiden till förfogande för ämnet. De uppger att de sällan hinner genomföra en musikundervisning som står i relation till den egna ambitionsnivån, läroplanens mål eller till elevernas förväntningar på skolans musikundervisning. Många musiklärare i högstadiet känner alltså en stor frustration och otillfredsställelse att endast ha två veckotimmar under högstadiets tre årskurser till ämnets förfogande.

"Det är för få timmar i musik, dålig utrustning, man blir inte respekterad av kompanjonlärare om man vill ha musiklektionen själv i klassen." (Kl Åk 2)

"Tiden räcker inte till för allt man vill göra." (Kl Åk 2)

"Tiden räcker inte till. Jag skulle vilja ha egna instrument i klassrum. Tar för mycket tid att hämta och lämna dem till materialrummet." (Kl Åk 2)

"Att man tvingas sätta betyg i ämnet!!! Hur ska man kunna sätta betyg på elever som man träffar 1 gång i 7:an, 1 gång i 9:an? Helt omöjligt! Ges inte ämnet mer timmar anser jag att betyget i musik bör slopas. Ämnets status kommer inte att sjunka. Flytta 1-2 tim från M till H." (Mu Åk 5)

"För lite tid. Lärare 2 har alldeles för många ämnen att sätta sig in i. Man skulle vilja göra så mycket mer, men har varken tid eller ork. Så mycket roligt man skulle kunna göra! Men man får dåligt samvete när man fyller i en sådan här enkät. Man har ju mer än musik." (Kl Åk 5)

"Tidsbrist, frustrationen att så många talanger kvävs i förtid. Röstmaterialet är enormt utvecklingsbart. Att hinna med mina 250 elever i veckan. Tidsbrist!" (Mu Åk 9)

"Man har för kort tid, det skulle behövas 2 vtr/årskurs minst. Det finns inga bra läroböcker, man får göra allt själv." (Mu Åk 9)

"Brist på lektioner. Ibland kan en grupp vara borta en månad av olika orsaker. Pengar till utrustning." (Mu Åk 9)

"40 minuter, moduler är mycket svår. När lektionen är på sin höjdpunkt och skapandeprocessen i full gång ringer det ut??!" (Mu Åk 9)

5. Bristande tillgång till materiella resurser

Det är framförallt lärare i årskurs 2 och 5 som ger negativa synpunkter på tillgången till materiella resurser i musikundervisningen. Drygt var sjätte lärare i årskurs 2 och cirka var åttonde lärare i årskurs 5 pekar på bristande materiella resurser. Det kan gälla dålig tillgång till lämplig lokal för musikutövning. Exempelvis vid dans- och rörelseövningar behövs fria golvytor, likaså vid musikskapande eller vid musicerande tillsammans.

De lärare som undervisar i musik i sitt klassrum får ofta ta bort bänkarna eller låta de mer utrymmeskrävande momenten utgå. Istället sitter man i bänkarna och sjunger eller spelar på rytm- och klanginstrument. Vidare nämner lärarna inom denna svarskategori att det är dålig tillgång till instrument och utrustning samt dålig kvalitet på uppspelningsanläggningen i jämförelse med den utrustning som eleverna har i hemmet. Lärarna uppger också att de har liten tillgång till band, skivor och andra läromedel i form av sångböcker eller spelmaterial.

Vissa av lärarna klagar på att de inte har ett piano i klassrummet att spela på. En del lärare får exempelvis dra in ett piano i klassrummet när de har musiklektion eller bära in instrument för att spela på. De instrument som ändå finns i klassrummet eller musiksalen kan enligt lärarna vara i mycket dålig kondition, strängar som är trasiga, trumskinn spräckta eller instrumenten helt ostämda.

”Man har för lite material, som instrument, rytminstrument. Ingen musiksal, svårt att röra sig fritt, man sitter fel.” (Kl Åk 2)

”Att tillgången på instrument i klassrummet är klart begränsad! Svårt att skaffa fram material – band – skivor.” (Kl Åk 2)

”Bristen på material och musiksalens utrustning och utformning. Tänk att få undervisa i en riktig musiksal!!!” (Kl Åk 2)

”Dåligt med resurser, dåliga lokaler och trånga klassrum.” (Mu Åk 2)

”Jag saknar ett piano i klassrummet och grammfon eller kassettbandspelare.” (Kl Åk 2)

”Ingen musiksal medför att till alla lektioner måste material bäras till klassrummet, alla instrument har för dålig kvalitet, alla tekniska hjälpmedel har för låg standard (jfr med hemmens exklusiva anläggningar).” (Kl Åk 5)

”Vi saknar instrument och lokaler. Vi har ytterst få pianon och en uppsättning rytminstrument till 18 klasser.” (Kl Åk 5)

"Att skolans resurser är så dåliga, så det känns så svårt att få med de momenten som borde vara med. Man kan inte variera alls. Man tappar lusten mer och mer." (Kl Åk 5)

"Brist på arbetsmaterial, utrustning och lokal. Musikläraren är ofta ensam på skolan – har ingen möjlighet till samarbete med en annan musiklärare. Jag skulle vilja ha flera möjligheter till vidareutbildning genom kurser och studiedagar." (Mu Åk 5)

6. Negativ attityd till musikämnet

Det är få lärare i årskurs 2 som anger att musikundervisningen omges av negativa attityder. Några musiklärare tar upp musikämnets låga status och att musiken inte ses som ett riktigt ämne. Drygt var tionde lärare i årskurs 5 uppger att det finns negativa attityder kring musiken i skolan. Man menar att ämnet inte ses som särskilt viktigt av varken elever eller deras föräldrar. Även bland kollegor finns ibland förutfattade meningar om musikämnets betydelse i skolarbetet, musiken har inte sällan en låg status och ställning i skolans gemensamma arbete. I det sammanhanget tar man upp konsekvenser av detta förhållande och nämner som exempel dålig tilldelning av lokaler, utrustning och resurser för musiken.

Något över var tionde musiklärare i högstadiet anför att det finns negativa attityder till ämnet och att musiken har en relativt låg status i skolarbetet. Lärarna pekar här framförallt på att de har högre tjänstgöringsskyldighet och lägre lön än sina kollegor. Dessutom upplever musiklärarna att de har betydligt större arbetsbörda med lektionsförberedelser, egen övning på instrument och sång samt en ständig jakt på nytt material och aktuell repertoar. Musiklärarna anser att ämnet har en besvärande låg position liksom övriga praktiskt estetiska ämnen i skolans kunskapsorganisation. Det finns alltså även på högstadiet en nedlåtande inställning från såväl elever, föräldrar som kollegor. Likaså nämner lärarna att musikämnet är dåligt representerat i arbetslaget och i den lokala arbetsplanen.

"För många vuxna anser det inte vara ett 'riktigt' ämne. Inte tillgång till alla instrument eller andra hjälpmedel. Det blir bullrigt ibland. Avslutningar + Lucia förväntas av musikläraren." (Mu Åk 2)

"Statusen kring ämnet. Att samhället i stort har missat hur viktigt ämnet musik är för att människorna ska må bra. För många timmar. Löpande bandsprincip. Låg lön." (Mu Åk 2)

"Att aldrig kunna prata mer än 20 sekunder innan man blir avbruten. Att känna barns och föräldrars attityd – 'det här klarar man sig utan'. För att få ihop sina timmar måste man undervisa många klasser." (Mu Åk 5)

"Samhällets kulturlösa traditioner gör att de negativt förutfattade meningarna om t.ex. konstmusiken är djupt rotade." (Mu Åk 5)

"Ämnet betraktas sällan som något viktigt hos eleverna – mycket tid går åt till att övertyga dem om att musik är viktigt!" (Mu Åk 5)

"Den ofta negativa inställningen till musik. 'Det är inte så viktigt'. Mångas ointresse inför att sjunga." (Kl Åk 5)

"Att attityden hos många elever är så negativ. Därför är det svårt att 'vända' ämnet till det bästa." (Kl Åk 5)

"Synen från vissa kolleger som behandlar en som mindre vetande och lägre i rangskala för att man har ett estetiskt ämne." (Mu Åk 9)

"Oförståelse för den 'brännande'/lärarförtärande arbetssituationen för musiklärare från vissa andra lärarkategorier." (Mu Åk 9)

4.6.4 Sammanställning och analys av negativa synpunkter

Hittills har jag sammanställt och kommenterat utfallet av lärarnas negativa uppfattningar om musikundervisningen för var och en av de sex svarskategorierna. Varje citat inom de sex svarskategorierna ger också verklighetsnära exempel på vad klass- och musiklektörer i årskurs 2, 5 och 9 upplever som negativt med att undervisa i musik.

I följande uppställning visas hur svaren fördelas på de tre årskurserna. Klassindelningen i diagrammet är som tidigare.

Diagram 10. *Fördelning av svar på frågan om vad lärarna anser vara negativt att undervisa i musik (procentuell fördelning inom respektive årskurs).*

	Åk 2	Åk 5	Åk 9
1. Svår arbetssituation	14%	21%	41%
2. Bristande lärarkompetens	45%	31%	0%
3. Oroliga elever	20%	23%	17%
4. För liten tid för musikämnet	4%	4%	31%
5. Bristande tillgång till materiella resurser	16%	12%	0%
6. Negativa attityder till musikämnet	2%	9%	11%

N=123 N=75 N=35

Fördelningen i svarskategorierna utgår från den huvudsakliga betydelsen i varje ut-saga. Men uppställningen på mängden utsagor inom varje kategori och hur dessa fördelar sig på respektive årskurs säger egentligen ingenting om styrkan eller innebörden i lärarnas svar. Dessa måste inordnas i en tolkningsbar begreppsram.

Enligt vad som tidigare påpekats är de negativa synpunkterna från lärarna förknippade med vissa praktiska problem och svårigheter. Dessa tolkar jag som olika ramfaktorer som verkar hindrande och begränsande för musikundervisningens genomförande. Slutligen gör jag en analys av hur de olika svarkategorierna kan relateras till varandra och hur dessa kan uttrycka generella ramfaktorer som formar skolans arbetsmiljö.

Många av svaren ger tydliga signaler på att det föreligger betydande praktiska problem och svårigheter i skolans musikundervisning. Vissa uttalanden av lärarna uttrycker starkt negativa upplevelser av deras egen bristande kompetens i att undervisa i musik. Särskilt gäller det för klasslärare i årskurs 2 och 5.

De sex svarkategorierna som identifierats i analyserna kan delas upp i två huvudinneåll:

- Den ena kategorigruppen r3r **materiella och tidsliga ramfaktorer** som p3verkar musikundervisningen, vilka utg3rs av de tre kategorierna (1) *Sv3r arbets-situation*, (4) *F3r liten tid f3r musik3mnet* och (5) *Bristande tillg3ng till materiella resurser*.
- Den andra grupperingen ber3r mer **personberoende och kompetensrelaterade faktorer** i arbetssituationen, som kan samlas inom kategorierna (2) *Bristande l3rarkompetens*, (3) *Oroliga elever* samt (6) *Negativa attityder till musik3mnet*.

I f3ljande diagram redovisas l3rarnas svar uppdelat p3 dessa tv3 typer av ramfaktorer.

Diagram 11. Olika former av ramfaktorer h3rledda ur fr3gan om vad l3rarna i 3rskurs 2 anser vara negativt att undervisa i musik (procentuell f3rdelning).

F3rdelning av negativa svar i 3rskurs 2

Materiella och tidsliga ramfaktorer	5. D3lig tillg3ng till materiella resurser (16%)	1. Sv3r arbets-situation (14%)	4. F3r liten tid f3r musik3mnet (4%)
	Personberoende ramfaktorer	2. Bristande l3rarkompetens (45%)	3. Oroliga elever (20%)

N = 123

Genom sorteringen i diagrammet antyds en viss struktur f3r att kunna tolka utfallet i l3rarnas svar. Det finns en skillnad i inneb3rd mellan de materiella visavi de mer personrelaterade ramfaktorerna; det f3rsta sammanh3nger med l3rarnas arbetsvillkor och det senare med kompetensproblem eller sv3righeter i samspelet mellan l3rare och elever. Diagrammet visar att de personberoende ramfaktorerna dominerar 3ver de materiella och tidsliga i 3rskurs 2.

Tv3 tredjedelar av de negativa synpunkterna fr3n l3rarna i denna 3rskurs, sammanlagt 67 procent, r3r personberoende ramfaktorer som bristande kompetens, oroliga elever och negativa attityder till musik3mnet. En tredjedel av de negativa svaren, tillsammans 34 procent, ber3r materiella och tidsliga ramfaktorer. Dessa faktorer utg3rs av svar som tar upp den d3liga tillg3ngen till materiella resurser, l3rarnas sv3ra arbetssituation och sist den sn3va tidsramen f3r musik3mnet.

I årskurs 5 är det en jämnare fördelning mellan materiella och tidsliga ramfaktorer och de mer personberoende ramfaktorerna. Nästa diagram visar hur utfallet av lärarnas negativa svar ser ut.

Diagram 12. Olika former av ramfaktorer härledda ur frågan om vad lärarna i årskurs 5 anser vara negativt att undervisa i musik (procentuell fördelning).

Fördelning av negativa svar i årskurs 5

Materiella och tidsliga ramfaktorer	1. Svår arbets-situation (22%)	5. Bristande tillgång till materiella re-surser (12%)	4. För liten tid för musik-ämnet (4%)
	Person-beroende ramfaktorer	2. Bristande kompetens (31%)	3. Oroliga elever (23%)

N = 74

De personrelaterade ramfaktorerna överväger något också i årskurs 5 med sammantaget 53 procent. Bristande kompetens dominerar problemen även här, nära en fjärdedel av lärarna uppger att de har problem med oroliga elever och cirka var tionde lärare besväras av negativa attityder till musikämnet. Något under hälften, tillsammans 47 procent, uttrycker negativa synpunkter på de materiella och tidsliga ramfaktorerna i musikundervisningen. Drygt var tionde lärare uppger att de har en svår arbetssituation, cirka var åttonde lärare tycker att de har dålig tillgång till materiella resurser medan endast var tjugofemte lärare anför tiden till förfogande i årskurs 5 som negativt i undervisningen.

Slutligen ges en översikt på fördelningen av lärarnas negativa synpunkter på musikundervisningen i årskurs 9.

Diagram 13. Olika former av ramfaktorer härledda ur frågan om vad lärarna i årskurs 9 anser vara negativt att undervisa i musik (procentuell fördelning).

Fördelning av negativa svar i årskurs 9

Materiella och tidsliga ramfaktorer	1. Svår arbets-situation (41%)	4. För liten tid för musik-ämnet (31%)
	Person-beroende ramfaktorer	3. Oroliga elever (17%)

N = 35

I årskurs 9 dominerar klart de materiella och tidsliga ramfaktorerna i lärarnas svar, nära tre fjärdedelar av lärarna (72%) uttrycker sig här negativt. Fyra av tio lärare pekar på sin svåra arbetssituation och tre av tio tycker att de har för liten tid till musikämnets förfogande. Något mer än en fjärdedel av musiklärarna (28%) anför personrelaterade problem och svårigheter i musikundervisningen. Var sjätte lärare uppger att de har problem med oroliga elever medan cirka var tionde tycker att musikundervisningen omges av negativa attityder. Som tidigare nämndes anför inga kompetensberoende problem eller dålig tillgång till materiella resurser hos musiklärarna i årskurs 9.

4.7 Sammanfattning

I detta kapitel har material från nationella utvärderingen sammanställts och analyserats. Avsikten har varit att belysa hur genomförandet av läroplanens intentioner samspelar med de konkreta villkoren för skolans musikundervisning. De begrepp och kategorier som utvecklats är preliminära och tjänar uppgiften att skapa ett meningsfullt sammanhang för delanalyser och tolkningar av materialet. Utgångspunkten är läroplansteoriens tredje beskrivningsnivå som behandlar hur läroplan och läromedel styr undervisningen och hur undervisningen tar konkret gestalt inom skolans organisatoriska ramar. Nedan sammanfattas och diskuteras huvuddragen i de empiriska analyserna inom de fem frågeområdena.

4.7.1 Lärares föreställningar om musikens uppgift i skolan

Analyserna av hur lärarna i undersökningen ser på musikundervisningens uppgift på olika stadier avser att kartlägga läroplanens roll och hur lärare tolkar läroplanens intentioner i musik. Lärarnas utsagor bör delvis ses som en återspeglning av vad läroplanen anger som officiella mål och riktlinjer för musikämnet och delvis betraktas som en produkt av lärares ämnessyn och pedagogiska intention. De övergripande målen för musikämnet i läroplanen framstår för lärarna som öppna och möjliga att tolka inom vida ideologiska ramar. Läroplanen fyller förvisso en ideologisk funktion i skolans arbete, men dess mål för musikämnet utövar enligt analyserna en relativt svag styrning. Ämnets verkliga mål och innehåll utgår istället i hög grad från lärarens egna intressen, kompetens och ideologiska syn.

Tidigare forskning visar att ju mer allmänt och abstrakt målen uttrycks och ju mer övergripande frågor som ställs kring läroplanens intentioner, desto mer benägen blir lärare att instämma i de officiella målen för skolan.²⁶² Bakgrunden kan spåras i de officiellt formulerade målen för skola och utbildning, som i ett demokratiskt skolsystem är utformade med en hög grad av acceptans, samtidigt som det för enskilda uttolkare finns stora möjligheter att ge målen en specifik innebörd. Målen utformas på ett abstrakt sätt för att erbjuda ett brett tolkningsutrymme och därmed ett potentiellt stöd för olika intresseinriktningar.²⁶³ När olika konkretiseringar begärs av lärarna i form av enkätfrågor eller intervjuer och analysväven blir finmaskigare tenderar resultaten att differentieras och svaren får olika innebörd för olika lärarkategorier.

Eftersom musikämnet har ett begränsat utrymme i skolans kunskapsorganisation, ger detta upphov till att ett urval av mål och innehåll måste göras. Det är i de specifika urvalen som lärares olika sätt att se på ämnet och deras pedagogiska intentioner kommer till uttryck. I studien har jag funnit fyra huvudsakliga betoningar

²⁶² Alexandersson, 1974; Svingby, 1978; Törnvall, 1982; Arfwedson & Lundman, 1984; Carlgren, 1986; Lindblad, 1994.

²⁶³ Bernstein & Lundgren, 1983; Lindensjö & Lundgren, 1986.

i musikundervisningen: lärare som lägger tonvikt på elevernas *personliga och sociala utveckling*, dem som betonar *bestående värden och ideal*, dem som lägger tyngdpunkt på *elevernas musikaliska kunskapsutveckling* och de lärare som lägger vikt på *musikalisk kommunikation och upplevelse*. Dessa inriktningar varierar i de olika årskurserna. Vissa riktningar kan förknippas med en kommunikativ syn på musik, andra med en mer normativ estetisk syn på musik. En del lärare använder musiken som medel, medan andra använder musiken som ett mål i sig för att förverkliga sina pedagogiska intentioner. Innebörden i dessa begrepp har jag skisserat i sammanställningar och jämförelser mellan olika uppfattningar hos lärargrupper.

De olika inriktningarna i musikundervisningen kan var och en ha sina problem. Motstridiga intressen av och anspråk när det gäller musikundervisningens mål och innehåll skapar urvalsproblem och svårigheter att hantera den musikaliska mångfalden. En normativ estetisk musiksyn kan till exempel göra det musikaliska urvalet lättare men samtidigt skapa problem när önskemål och behov av olika slag skall tillfredsställas i undervisningen. Omvänt kan en mer kommunikativ syn på musik skapa svårigheter för läraren att fördjupa innehållet i undervisningen och ge den ett bestående kunskapsinnehåll. Lika problematiskt ter det sig att göra specifika urval i en strävan att bevara vissa kulturella värden och särskilda musikaliska kunskapsformer eller utveckla elevernas personlighet och sociala kompetenser med utgångspunkt i ett blandat musikalisk stoff.

Med mina analyser vill jag således inte peka på något idealiskt sätt att inrikta skolans musikundervisning. Den begreppsmodell som byggts upp utifrån svarsstrukturen tjänar snarare syftet att ge en förståelsegrund för vilka faktorer som ger musikundervisningen innehåll och inriktning.

4.7.2 Musikundervisningens planering och genomförande

Genom att undersöka hur lärare använder varierande planeringsunderlag ges en bild av hur de omsätter läroplanens intentioner till konkret undervisning. Det kan gälla förhållningssättet till musikämnets möjligheter, urvalet av musikaliskt innehåll eller valet av handlingsstrategier i undervisningen. Planering av undervisning är ett sätt att försöka förbereda eller förutse olika handlingsstrategier för ett pedagogiskt händelseförlopp. Planeringen skall skapa en tänkt undervisningsstruktur och sekvensering av undervisningsstoffet. Läraren tänker sig också hur stoffet skall förmedlas med hjälp av olika arbetsformer och arbetssätt.

Musikämnets kunskapsstruktur är inte särskilt välartikulerad i den meningen att ämnet går att bryta ner i små beståndsdelar som hör samman på ett logiskt sätt och kan kedjas ihop i förutbestämda studiegångar. Det är heller inte brukligt att använda läromedel med fastlagda arbetsmoment eller repertoarinnehåll. Musikundervisningen utgörs istället enligt lärares beskrivningar av en serie mer eller mindre planerade musikaliska aktiviteter med en grundintention av lust och engagemang i stundens utövande. För att eleverna skall lära sig det musikaliska stoffet måste de alltså erfara musiken på ett eller annat sätt. Det kan komma till uttryck genom att

eleverna sjunger eller spelar, dansar eller rör sig till musik, lyssnar på eller samtalar om musik. Detta bör enligt lärarna vara förenat med musikupplevelse och social gemenskap. Undervisningssituationen i musik tycks präglas av trängsel mellan *soci-ala mål, upplevelsemål, aktivitetsmål* och *inlärningsmål*. Dessa mål utesluter naturligtvis inte varandra utan samverkar i en väv av ambitioner.

En annan iakttagelse är att läraren är lika aktiv som eleverna i undervisnings-sammanhanget. Läraren driver undervisningen genom att vara medagerande i de musikaliska övningarna, spelar eller sjunger själv eller leder musiklyssningen och samtal kring musiken. Aktiviteterna på musiklektionen är oftast kollektiva och baseras på gemensam sång eller spel på instrument tillsammans i grupper. Dans och rörelse är mindre förekommande liksom eget musikskapande. I takt med elevernas stigande ålder används mer och mer av mediamusikens produktioner som läromedel i form av skivor, kassetter och ibland videoband. Det innebär att musikundervisningen i låg- och mellanstadiet är mer aktivitetsinriktad medan högstadiets musikundervisning kan vara något mer inriktad på musiklyssnande och musikteori. Lärarnas förhållningssätt i undervisningen färgas överlag av en lyhördhet för elevernas uppfattning, känsloläge och motivation för övningarna.

De planeringsunderlag som används är ofta egenproducerade efter elevernas önskemål och intressen. Dessa har större betydelse än läroplaner eller den lokala arbetsplanen, som båda har en undanskymd plats i planeringssammanhanget. Det finns en skillnad mellan klasslärares och musiklärares sätt att planera och genomföra sin undervisning. Klasslärare använder mer färdiga läromedel i form av sångböcker och handledningar medan musiklärare ofta tillverkar eget material som underlag för sång och spel. Musikskapande förekommer också mer i den undervisning som bedrivs av musiklärare. Musiklärare på högstadiet ägnar mycket tid åt att hålla sig à jour med vad som händer i ungdomsmusiken och lägger stor möda på att producera aktuella musikaliska underlag för sin undervisning.

En del av musikverksamheten i skolan offentliggörs genom uppspelningar, avslutningar och luciaspel. Förberedelser för dessa kan enligt vissa lärare uppta en stor del av läsårets musiklektioner. Dessa projekt verkar vara de som skapar långsiktighet i planeringen av musikundervisningen, medan vanliga lektionsaktiviteter inte sällan får en kortsiktig och tillfällig karaktär. I lågstadiet kan musiken utgöra avbrott och avkoppling mellan mer krävande moment i andra ämnen. På mellanstadiet kan musiken komma in som koncentrations- eller gemensamhetsskapande funktion i skolarbetet. Högstadiets musikundervisning åter kan ta formen av varierande musikaktiviteter som växlar mellan praktiska och mer eller mindre fördjupande teoretiska moment, dock för det mesta genomförda under stark tidspress.

De problem som lärare tar upp i samband med planeringen och genomförandet av undervisningen är bland annat att tiden är för kort för att genomföra alla önskade eller planerade moment, att det ibland kan vara svårt att anpassa undervisningen till olika förutsättningar och förkunskaper i klassen eller svårigheter i att organisera kreativa och musikskapande moment i undervisningen. Andra negativa aspekter är att musikämnet inte företräds i den lokala arbetsplanen eller i det gemensamma

arbetet på skolenheten, att resurstilldelningen är dålig för musiken och att musikämnet har låg status bland kollegor. Det är i konkretiseringen av undervisningen som dessa reella problem blir synliga.

4.7.3 Utvärdering av musikundervisningen

Genom att studera hur lärare utvärderar sin musikundervisning kan man också spåra deras syn på kunskaper i musik och musikaliskt lärande samt hur de ser på sin egen undervisning. Man kan konstatera att musikundervisning inte utgår från någon rationell plan som anger mål, innehåll och arbetsmetoder. Inte heller präglas undervisningen av stark styrning via utvärdering och kontroll av undervisningsresultaten. Det är istället undervisningsinnehållet, själva musikaktiviteterna samt andra kontextuella faktorer som verkar mer styrande och reglerande på undervisningen.

Enligt mina analyser sker lärares utvärdering av undervisningen på ett flertal sätt: via reaktioner från eleverna under pågående lektion eller självreflektion, genom mer eller mindre formaliserade samtal med elever, kollegor eller föräldrar, med hjälp av musikprov eller i samband med musikuppvisning av något slag eller genom relativt osystematiska och delvis omedvetna bedömningar från lärarens sida. I mina analyser har jag antytt olika problem och förhållningssätt till begreppet utvärdering i samband med musikundervisning. Analyserna tyder på att vissa lärare har svårt att fånga begreppet utvärdering och att de saknar redskap att värdera musikaliska kunskaper eller verksamheter. Musikämnet upplevs av många lärare som ostrukturerat och upplevelsebaserat. Det föreligger också problem att definiera vad kunskaper och färdigheter i musik är. Läroplanens mål eller den lokala arbetsplanen verkar vara till föga hjälp som utgångspunkt för lärarens utvärdering. Lärare skapar istället egna kriterier som utgår från den egna kompetensen eller erfarenheten.

I en analysmodell har jag identifierat några huvuddrag i metoder för utvärdering som lärare kan tillämpa: i ett avseende kan bedömningen av musikundervisning skifta mellan *process-* eller *produktinriktad* utvärdering samt mellan *informell* eller *formell* grund för bedömning. De lärare som tillämpar informella och processinriktade metoder för utvärdering har i allmänhet svag kontroll över elevernas kunskapsutveckling eller den egna undervisningen. De lärare som använder skriftliga eller muntliga prov kommer å andra sidan inte åt musikämnets estetiska, upplevelsebaserade och kommunikativa dimensioner. Utvärderingen riktas istället mot kunskapsmätning utifrån snäva kriterier representerade i vissa provuppgifter.

Mer eller mindre formaliserade samtal som utvärderingsmetod kan utgöra ett sympatiskt redskap för både lärare och elever och vara till hjälp för att styra och kontrollera undervisningen men kan också vara både tidsödande och styrd av tillfälliga trender i tiden. Musikundervisningen kan bli präglad av kortsiktighet, instabilitet och planlöshet där tillfälliga idéer och ständiga måldiskussioner kan ändra kursinriktningen. Svårigheterna sammanhänger med de mångfalds- och urvalsproblem i musikundervisningen som diskuterades ovan.

Processinriktad utvärdering handlar om hur lärare löser balanspunkter mellan elevinflytande och ansvar för en planmässig studiegång. Utvärdering av musikaliska kunskaper i samband med musikuppvisningar, resultat av temastudier eller projektredovisningar kan utgöra en stark styrning av undervisningen. Samtidigt kan kontrollen över undervisningens innehåll och resultat vara svag beroende på svårigheter att "bokföra" integrerade eller offentligt redovisade verksamheter såsom musikundervisning eller kunskaper i musik.

4.7.4 Hinder och begränsningar i arbetet

En grundfråga i undersökningen är hur realiserandet av läroplanens intentioner samspelar med de konkreta villkor som råder för musikämnet. Frågan behandlar reellt existerande problem kring musikundervisningens praktiska genomförande inom de ramar som medges i grundskolans kunskapsorganisation och arbetsmiljö. Analyserna har inriktats på att blottlägga de faktorer som verkar hindrande och begränsande för att förverkliga läroplanens mål. Avsikten med att fokusera det svårartade är att söka gränserna för det möjliga. De faktorer som har visat sig vara problematiska rör lärarkompetensen, samarbetet med andra lärare, klasstorleken, klassens sammansättning, tillgången till lämplig lokal och utrustning, tiden till förfogande för planering samt tiden till förfogande för undervisning.

Den musikaliska kompetensen har sannolikt en avgörande betydelse för hur undervisningen faktiskt gestaltar sig och vilka resultat som nås. Det föreligger dock varierande kompetenser för att undervisa i musik beroende på tjänstestruktur och organisation av musikundervisningen på skolenheten. Ungefär hälften av klasslärarna i årskurs 2 undervisar i musik tillsammans med en kompanjonlärare, anställd vid den kommunala musikskolan. Övriga hälften av klasslärarna undervisar själva i musik. I årskurs 5 undervisar två tredjedelar av klasslärare sin egen klass i musik medan den övriga tredjedelen överlåter musikundervisningen till en musiklärare. Fyra av fem musiklärare i årskurs 2 och drygt två tredjedelar i årskurs 5 är behöriga. I årskurs 9 arbetar endast musiklärare och 85 procent har behörighet att undervisa i musik på högstadiet.

Det framgår av analyserna att de flesta klasslärare anser att de har stora problem med den egna kompetensen för att undervisa i musik. Över hälften av klasslärarna i årskurs 2 och över två tredjedelar i årskurs 5 anser att deras egen utbildning i hög grad är ett hinder eller en begränsning för att bedriva en musikundervisning enligt läroplanens intentioner. Få musiklärare i årskurs 2 och 5 anser att de har problem med den egna utbildningen. Endast var tionde musiklärare i årskurs 9 upplever att deras egen utbildning är ett problem för att uppfylla läroplanens krav. Det finns också betydande brister i möjligheterna till fortbildning för såväl klasslärare som musiklärare. Kompetens- och fortbildningsbehovet är störst för klasslärare i årskurs 5, men finns även för både klass- och musiklärare i årskurs 2.

Lärarna upplever möjligheterna till samarbete med andra lärare på olika sätt. Det finns ett naturligt samarbete i musikundervisningen genom s.k. kompanjon-

läraryrket i årskurs 2. Endast en tredjedel av klass- och musiklärare i denna årskurs uppger att bristande möjligheter till samarbete med andra lärare i hög grad begränsar deras undervisning. Fyra av fem av klasslärarna och nära två tredjedelar av musiklärarna i årskurs 5 ser i hög grad brister i möjligheterna att samarbeta med andra lärare. Bland musiklärare i årskurs 9 uppger endast var femte att bristen på möjligheter till samarbete med andra lärare i hög grad hindrar eller begränsar deras undervisning.

Lokalens beskaffenhet har avgörande betydelse för vilka arbetsformer som går att tillämpa i musikundervisningen. Dans och rörelse, spel på instrument, musikskapande kräver både utrymme och utrustning. För det mesta sker musikundervisningen i årskurs 2 och 5 i klassrummet, medan musikläraren i årskurs 9 i de allra flesta fall har tillgång till musikal. För nära tre fjärdedelar av musiklärarna i årskurs 2 och 5 är den bristande tillgången till lokaler i hög grad ett problem. Nästan lika många av klasslärarna i årskurs 2 och 5 anser detta. Endast var femte musiklärare i årskurs 9 uppger att lokalen är en begränsande faktor.

Hälften av klasslärarna och tre fjärdedelar av musiklärarna i årskurs 2 anser att den bristande tillgången till utrustning och läromedel i hög grad är hindrande eller en begränsande faktor. I årskurs 5 tycker kring två tredjedelar detta inom båda lärargrupperna. Endast en tredjedel av musiklärarna i årskurs 9 uppger att dessa ramfaktorer begränsar deras undervisning. Musiklärarna i årskurs 9 är relativt väl utrustade, men för lärare i årskurs 2 och 5 är utrustnings- och resursfrågan ett stort problem.

Lärare upplever klassens storlek och sammansättning som ett stort problem. Något över hälften av klass- och musiklärare i årskurs 5 anser att elevernas olika förkunskaper i hög grad hindrar eller begränsar möjligheterna att genomföra musikundervisningen enligt läroplanen. I årskurs 2 uppger däremot omkring var femte av klass- och musiklärare att detta kan vara ett problem. Drygt en tredjedel av musiklärarna i årskurs 9 anser att elevernas olika förkunskaper är en svårighet. Problemen verkar vara störst i årskurs 5. Fyra av tio musiklärare i årskurs 2 ser klassens storlek som ett stort hinder, medan bara en tredjedel av klasslärare anser detta. I årskurs 5 anser två tredjedelar av klasslärare och tre fjärdedelar av musiklärare att klassens storlek är ett hinder för att genomföra musikundervisningen. I årskurs 9 är det över hälften av musiklärarna som upplever klassens storlek som en svårighet i undervisningen.

Tiden till förfogande för lektionsförberedelser sammanhänger med lärares ambitionsnivå, ämneskompetens och tillgången till resurser. Över en tredjedel av klasslärarna i årskurs 2 samt något under hälften av klasslärare i årskurs 2 och musiklärare i årskurs 5 uppger att denna faktor i hög grad hindrar och begränsar möjligheterna att uppnå läroplanens mål. Endast var tionde musiklärare i årskurs 9 ser detta som en begränsning. Musiklärarna i årskurs 9 anser att de har relativt god tid för lektionsplanering medan de har mycket begränsat tidsutrymme att genomföra dessa.

Tiden till förfogande för musikämnet enligt timplanen är en brännande fråga för lärargrupperna. Enligt timplanen disponerade lågstadiet fyra, mellanstadiet fem och högstadiet två stadiesvekotimmar vid undersökningstillfället. Nio av elva stadiesvekotimmar disponerades således av klasslärare. Timplanens administrativa reglering spelar in som begränsande ramfaktor för olika lärargrupper: 86 procent av musiklejare i årskurs 2, 78 procent i årskurs 5 och 90 procent i årskurs 9 upplever att musikämnets utrymme i timplanen i hög grad verkar hindrande och begränsande för att genomföra en musikundervisning enligt läroplanens intentioner. Fyra av tio klasslärare i årskurs 2 och en tredjedel av dem i årskurs 5 upplever detta. Den snäva timfördelningen för musikämnet speciellt i högstadiet är således en dramatisk fråga för musiklejare.

Denna relativt utförliga sammanfattning beskriver komplexet av begränsande faktorer som kan påverka musikundervisningens faktiska gestaltning inom skolans ramar. I huvudsak kan problemen sorteras in i *materiella*, *tidsmässiga* och *personliga* hinder och begränsningar. Naturligtvis verkar dessa olika beroende på växlande organisatoriska och administrativa förutsättningar på skilda skolenheter. En särskilt betydelsefull begränsande ramfaktor för musikundervisningen förefaller vara den varierande musikaliska ämneskompetensen hos olika lärarkategorier, vilket påverkas av utbildningsbakgrund och tjänstestruktur under inflytande av läroplan, timplan och gällande regelsystem.

4.7.5 Lärares upplevelse av sin arbetsmiljö

Lärare i de tre undersökta årskurserna har fått beskriva hur de upplever sin arbets-situation och vad de tycker är positivt och negativt med att undervisa i musik. Dessa öppna svar ger något djupare konturer till ideologiska aspekter på musikundervisningen samt till de praktiska problem och svårigheter som lärare upplever i sin arbetsmiljö. Analyserna av lärarnas positiva och negativa synpunkter är ytterligare ett steg i kartläggningen av hur lärarnas intentioner konfronteras med den musikpedagogiska verkligheten.

I analyserna har jag funnit fyra huvudsakliga aspekter på vad lärare uppskattar i arbetet med musiken i skolan: *glädje och gemenskap med musik*, *arbetet med eleverna*, *musikämnets speciella karaktär* samt *lärarens intresse för musik*. Dessa accenter skiljer sig mellan de olika årskurserna och lärargrupperna. De lärare som främst framhäver glädjen och gemenskapen genom musik uppger att de har roligt tillsammans med eleverna, att samhörigheten stärks i klassen och att elevernas personlighet förstärks genom de gemensamma musikaktiviteterna. Vidare uppskattar man att musikundervisningen är lätt att arbeta med och ofta ger direkta resultat av musikupplevelse. Framförallt är det lärarna i årskurs 2 som ser de personliga och sociala aspekterna som positiva i arbetet.

De lärare som betonar arbetet med eleverna uttrycker något olika skäl, beroende på vilken åldersgrupp de arbetar med. Lärare i årskurs 2 framhåller barnens spontana engagemang och att barnen tycker om att musicera tillsammans. I årskurs

5 pekar lärarna på responsen hos eleverna, att de kommer med egna idéer och att det är roligt att sjunga och spela med eleverna. I högstadiet framhålls elevernas stora musikintresse och den inspirerande kontakten med ungdomarna samt möjligheten att ge dem betydelsefulla intryck och upplevelser för deras kulturella liv och framtid. Lärare pekar också på arbetslusten och det skapande förhållningssättet tillsammans med sina elever som positivt i arbetet. Musiken används bland annat till att skapa social gemenskap, samhörighet och trivsel i skolarbetet.

Musiken kan till exempel erbjuda alternativ till andra skolämnen genom de fria formerna, intresset och engagemanget. Lärare i årskurs 2 betonar särskilt de sociala och personlighetsutvecklande aspekterna i musikämnet, lärarna i årskurs 5 lägger speciell betoning på möjligheten till samling och aktivitet genom musik. Musiklärare i årskurs 9 lägger tonvikten på friheten, kreativiteten och kontakten som musiken skapar. En gruppering av svar från lärare ger uttryck för det egna intresset för musik som det positiva i arbetet med musik. Lärarna markerar att de själva tycker om att sjunga, spela och dansa. Vissa klasslärare i årskurs 5 framhåller att de gärna tar sig an musikundervisningen och att musiken utgör en resurs och ger dem ökad kontakt med mellanstadieeleverna. En del lärare anser att musiken utvecklar sidor hos dem själva och deras elever som inte sker i en del andra ämnen. Musiklärare som betonar det egna musikintresset vill dela med sig av detta till sina elever.

Om man sammanfattar jämförelsen är den sociala utgångspunkten tydligt dominerande i årskurs 2. I årskurs 5 har den största andelen lärare en social utgångspunkt, men vissa lärare poängterar istället arbetet med eleverna utifrån den egna musikaliska kompetensen som förutsättning. I årskurs 9 speglas en mer differentierad bild, där musiklärarna verkar ha relativt olika uppfattningar om vad som är positivt i undervisningen. Huvudtendensen är dock att musiklärare i årskurs 9 framhäver kompetens- och ämnesmässiga aspekter. Sammanfattningsvis utgår de positiva synpunkterna som lärare uttrycker från två aspekter: *sociala* och *ämnesmässiga*. Dessa i sin tur kan delas in i betoning på *arbetsmiljö* eller *kompetens*.

De negativa synpunkterna uttrycker reellt upplevda problem som lärare har i samband med musikundervisningens genomförande. Framförallt rör dessa utbildnings- och kompetensfrågor, materiella och tidliga resurser, lärarnas arbetssituation samt musikämnets position och status i skolarbetet. De hindrande och begränsande ramfaktorer som lärare uppger kan sammanfattas i sex grupper: *svår arbetssituation, bristande kompetens, oroliga elever, för liten tid för musikämnet, bristande tillgång till materiella resurser* samt *negativa attityder till ämnet*.

De negativa synpunkterna kan vidare sammanfattas i *materiella och tidliga ramfaktorer* samt *personberoende ramfaktorer*. De materiella och tidliga ramfaktorerna kan förknippas med synpunkter som rör en svår arbetssituation, dålig tillgång till materiella resurser och för liten tid för musikämnet. De mer personberoende ramfaktorerna är förbundna med bristande kompetens, oroliga elever samt negativa attityder till musikämnet. I kapitel 5 inordnas analysresultaten i en ramfaktorteoretisk modell som relaterar de verksamhetsnära kategorierna och begreppen till musikundervisningens yttre villkor.

4.7.6 Värdet av analyserna

De empiriska studierna hittills avser att kartlägga de faktorer som är av principiell betydelse och som påverkar vad som styr och begränsar skolans musikundervisning. Enkätmaterialet skall ge underlag för att beskriva en aktuell musikpedagogisk verklighet. Det betyder emellertid inte att svaren ger en sann bild av denna verklighet. Svaren ger snarare en bild av lärarnas föreställningar om hur musikundervisningen ser ut utifrån ett aktörsperspektiv.

Innan den fortsatta analysen bör frågan därför ställas hur långt tolkningarna av materialet kan sträcka sig. Man kan ifrågasätta värdet av analyser baserade på sammanställningen av utsagor. Citaten från lärarnas egna uttalanden ger kanske istället var för sig en tillräckligt nyanserad bild av lärarens uppfattning. I första hand skall dock analyserna ge en översiktlig bild, inte av vad enskilda lärare tycker. Däremot skall en enskild lärares eller en grupp lärares särskilda uppfattningar kunna ställas i relation till en mer generell och samlad bild av olika sätt att se på skolans musikundervisning. Det är gentemot den allmänna bilden som det mer specifika kan förstås.

Meningen med analyserna är att tolkningen av lärarnas svar skall kunna pendla mellan de enskilda lärarcitaten, den sammanfattande innebörden i olika svars-kategorier och de mer generaliserande begreppen. Den samlade uppfattningen inom svars-kategorin relaterar den specifika lärarutsagan till ett större synfält på frågan. Analyserna sätter in resultaten i en begreppsram som närmar sig frågan hur de mer subjektiva uppfattningarna konfronteras med de mer objektivt uppfattade ramfaktorer som kan verka hindrande och begränsande för undervisningen.

Jag vill också erinra om vissa begränsningar i materialet. För det första måste tolkningarna göras med reservationer för de brister och ofullständigheter som undersökningen har. För det andra bör resultaten bedömas utifrån det empiriska sammanhang som belyses i studien. En tredje aspekt är att resultaten bör relateras till studien syfte och teoretiska perspektiv. I inledningen av kapitlet diskuterades olika svårigheter att med enkäter till lärare försöka kartlägga viktiga innehållsliga kvaliteter i ett estetiskt och upplevelsebaserat ämne som musik. Vissa delfrågor uppvisar en låg svarsfrekvens samt vissa bortfall i svaren. I en del fall beror problemen på brister i förståelse av de begrepp som behandlas.

I andra fall kan frågorna vara fel ställda eller möjliga att förstå på olika sätt. En tredje faktor är mängden av frågor och den korta tid som medgavs för lärarna att besvara frågorna. Ett visst bortfall kan i sig självt indikera problem och svårigheter i musikundervisningen. Undersökningen räcker heller inte till för att studera olika undervisningstraditioner eller för att se hur undervisningen faktiskt gestaltar sig. Till detta fordras mer djupgående studier bland annat av de inspelade musiklektioner från årskurs 2, 5 och 9 som ingår i materialet. Ett av mina syften var däremot att genom litteraturstudier och empiriska studier skapa teoretiska och metodologiska förutsättningar för pedagogiska processtudier i ämnet musik.

4.7.7 Reducering till styrande och begränsande ramfaktorer

Diskussionen ovan ger en översiktlig bild av hur lärare och elever arbetar med musiken i skolan, hur lärarna uppfattar läroplanens funktion och vilka personliga förutsättningar de har att uppfylla dess intentioner i musik. Likaså har lärarnas arbetsförhållanden kartlagts och de problem och svårigheter som kan uppstå i arbetet. Resultaten pekar på en rad praktiska problem och svårigheter för musikämnet som främst sammanhänger med lärarnas arbetsvillkor och deras möjligheter att genomföra musikundervisningen. Det är dessa praktiska problem och svårigheter i arbetet som jag fortsättningsvis tar fasta på. De mest framträdande problemen som blottlagts i materialet kan delas in i två grupper: de problem som rör skolans arbetsmiljö och musikämnets villkor samt de som är förbundna med lärares musikaliska ämneskompetens.

Denna indelning och klassificering kan naturligtvis ifrågasättas. Ett annat sätt vore att kvantifiera de olika kategorierna av data för att se vilka svårigheter som är mest förekommande eller som på ett eller annat sätt dominerar över de andra. Det är dock inte antalet problem som är av främsta intresse i dessa analyser. Ytterligare ett annat alternativ vore att göra multivariata jämförelser mellan olika lärargrupper med exempelvis varierande förutsättningar eller grupper av lärare med särskilda problem i undervisningen. Multivariata analyser kommer att vara utgångspunkten för den fortsatta bearbetningen av materialet i samband med studiet av de inspelade musiklektionerna.

Jag väljer i det här sammanhanget att tolka de data som framkommit i utvärderingen dels utifrån de empiriska kriterierna med utgångspunkt i utvärderingens kontext och de frågor som ställts i det sammanhanget, dels att klassificera data med utgångspunkt i teorins begrepp och kategorisystem. Det innebär således ett första steg för att lyfta begreppen över empirins nivå med syftet att skissera en mer generell musikpedagogisk begreppsapparat och tolkningsram. Det innebär att varje delproblem inte kommer att behandlas var för sig utan ses i ett sammanhang i skolans arbetsmiljö. Det ligger inget förklaringsvärde i att räkna upp olika enskilda praktiska problem i musikundervisningen. Dessa måste införlivas i den teoretiska förklaringsmodellen.

För att belysa samband mellan musikundervisningens ramvillkor och lärarnas möjligheter att genomföra undervisningen kommer två infallsvinklar att diskuteras i den fortsatta tolkningen av resultaten: *problem som är förknippade med skolans kultur- och arbetsmiljö* och *problem som sammanhänger med lärares musikaliska ämneskompetens*.

Kapitel 5

MUSIKÄMNET I RAMFAKTORTEORETISK BELYSNING

Med stöd av empirin har ett antal preliminära analysbegrepp och kategorier utvecklats i syfte att belysa spänningsfältet mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Sammanställningen av det empiriska materialet är explorativ och problemsökande. Genom samspelet mellan teori och empiri görs ett försök att undan för undan framställa en rimlig bild av hur musikundervisningen tar gestalt i skolans arbetsmiljö. Målet är dock inte att teori och empiri skall överensstämma. Med det teoretiska perspektivet skall man bättre kunna förstå de fenomen som belyses med empirin. Men för att förstå de skapade begreppens interna egenskaper och relationer behöver de sättas in i en systematisk helhet. Diskussionen förflyttas därmed successivt över till att bearbeta data med hjälp av den teoretiska tolkningsramen.

5.1 Ett begränsningsteoretiskt tänkande

De praktiska svårigheter och problem i skolans musikundervisning som blottlagts i tidigare kapitel kan ses som indikatorer på hur undervisningen fungerar. Analysen uppmärksammar situationer och betingelser som på olika sätt är problematiska för musikundervisningens genomförande. Metodologiskt innebär detta egentligen att blottlägga vad som *inte* fungerar tillfredsställande i undervisningen. Detta innebär en fokusering på de faktorer som också indikerar gränserna för vad som är möjligt att genomföra. Med detta begränsningsteoretiska resonemang som utgångspunkt utvecklas kunskaper om hur musikundervisningen faktiskt gestaltar sig inom grundskolans givna ramar. I det sammanhanget används en ramfaktorteoretisk begreppsmodell.²⁶⁴

Den ramfaktorteoretiska modellen utgår från att undervisningen inramas av en rad tidsliga och rumsliga faktorer som styr, reglerar och begränsar undervisningens utformning och förlopp. Ramfaktorerna sätter vissa gränser i tid och rum för den del av undervisningsprocesserna som sker i skolan. De förutsätts påverka villkoren för verksamheten ända ner på klassrumsnivå. Tiden till förfogande för ämnet enligt skolans timplan är ett exempel på en begränsande faktor som kan vara avgörande för hur undervisningen organiseras, vilka mål som är möjliga att nå inom ramen för det tidsutrymme som medges, vad man hinner med att genomföra och vilket innehåll som måste prioriteras samt vilka arbetsformer och arbetsmetoder som tillämpas.

Andra faktorer som kan vara av betydelse för vad som är möjligt att genomföra i skolans musikundervisning är till exempel klassens storlek och sammansättning, lokaler och utrustning, läromedel och övriga resurser som står till förfogande av mer rumslig och materiell art. Vidare visar min empiriska undersökning att lärarnas varierande kompetens att undervisa i musik är en faktor av central betydelse som kan vara både begränsande och möjlighetsgivande för undervisningens genomförande och resultat.

Det ramfaktorteoretiska tänkandet innebär i ett avseende att betrakta ramarna som konkretiseringar av grundläggande strukturella villkor för den pedagogiska verksamheten. Ramfaktorteorin söker därvid förklara hur yttre strukturella villkor för skolan samspekar med den inre pedagogiska verksamheten, hur skilda traditioner inom arbetsmiljön växer fram och hur undervisningens faktiska utformning påverkas av olika direkta och indirekta faktorer. I denna problematik innefattas även frågan om vilken funktion läroplanen har i skola och samhälle, hur dess inten-

²⁶⁴ Dahllöf, 1967; Lundgren, 1972, 1977, 1984. Jag kommer senare att uppmärksamma släktskapet mellan ramfaktorteorin och den tidsgeografiska begreppsmodellen genom det begränsningsteoretiska tänkandet. Skillnaden är att tidsgeografin använder fysikaliska och materiella utgångspunkter för att utröna avgörande restriktioner i tidrummet medan ramfaktorteorin fokuserar av människan skapade organisationer och sociala företeelser som grund för pedagogiska analyser. Båda teorierna betraktar dock aktörernas handlande gentemot de strukturella villkor som begränsar eller medger handlingsutrymme (jfr Sandberg, 1995, s. 14).

tioner bryts mot lärarnas pedagogiska grundsyn och påverkar undervisningens faktiska gestaltning i samspel med varierande yttre och inre förutsättningar.

Det övergripande syftet med teorin är att förstå hur den statligt organiserade utbildningen tar konkret gestalt i olika pedagogiska kontexter med utgångspunkt i vissa ideologiska, ekonomiska och juridiska styrfaktorer. Dessa styrfaktorer förutsätts vara bestämda av samhällliga och historiskt givna förhållanden. Således ingår ramfaktorteorin i en mer omfattande pedagogisk teoribildning kring hur skola och utbildning konstitueras i samhället, hur läroplaner växer fram och hur skolans mål i kombination med olika organisatoriska ramar och regelsystem verkar i ett givet skolsystem.²⁶⁵

5.1.1 Begränsningar och varierande frihetsgrader

Den centrala innebörden i rambegreppet är att ramarna begränsar undervisningsprocesser och de frihetsgrader, inom vilka lärare och elever planerar och genomför undervisningen. Det pedagogiska handlandet kännetecknas enligt teorin både av determineringar och olika grader av frihet för de inblandade aktörerna. Friheten kan uttryckas i aktörernas förmåga att utnyttja och förverkliga sina intentioner och handlingar inom möjligheternas ram. Egentligen handlar detta om ett val mellan förklaringar av undervisningens faktiska gestaltning utifrån ett intentionellt handlande hos aktörerna eller förklaringar som utgår från de varierande restriktioner och möjligheter som normalt utmärker en pedagogisk situation. Enligt ett ramfaktorteoretiskt tänkande står de yttre betingelserna, intentionerna och aktörernas faktiska handlande i ett bestämt förhållande till varandra.

I studien ställs huvudfrågan hur undervisningen och dess resultat skall kunna förstås som ett samspel mellan läroplanens intentioner och de objektiva villkor som omger skolans musikundervisning. Uppgifter från lärare och elever tecknar ett aktörsperspektiv mot bakgrund av musikundervisningens yttre inramning. Inom ramen för skolans verksamhet kan utrymmet för det pedagogiska handlandet ses som ett spänningsfält mellan ett antal *restriktioner* och *möjligheter*. Utifrån aktörernas perspektiv kan spelrummet för handling betecknas som en pendling mellan varierande grad av *frihet* och *determinering*.

Dynamiken mellan dessa begränsningsteoretiska grundbegrepp kan fångas in inom ramfaktorteorins tänkesätt. Begreppen tillämpas och utvecklas stegvis under bearbetningen och analysen av utvärderingsmaterialet. Denna strikta uppdelning görs för att tydliggöra var gränserna går för det möjliga, vad som reellt kan och inte kan åstadkommas inom ramen för skolans musikundervisning. Analyserna bör enkelt uttryckt kunna leda fram till svar på frågan vad som händer på vägen mellan de uppsatta målen och den konkreta undervisningen.

Fokuseringen ligger på de faktorer som faktiskt påverkar och styr undervisningsprocesser i musik. Bearbetningen av materialet sker i tre steg. En första strä-

²⁶⁵ Lundgren, 1977, 1979, 1983, 1986.

van är att identifiera de ramfaktorer som specifikt råder för musikämnet. En andra strävan är att avgränsa de ramfaktorer som verkar hindrande för musikundervisningens genomförande. Som ett tredje steg systematiseras det avgränsade materialet med hjälp av en ramfaktorteoretisk begreppsapparat. I detta steg förenas den empiriska och teoretiska analysen.

De empiriska analyserna har blottlagt praktiska problem och svårigheter i musikundervisningen i gränslandet mellan olika ramfaktorer och handlingsmönster hos aktörerna. Det innebär att söka förklaringar bland de faktorer som å ena sidan kan förbindas med skolans organisation, ämnesuppdelning, timplan och andra materiella arbetsvillkor, å andra sidan försöka förstå olika inflytanden av traditioner och värdesystem som utvecklats hos lärare, deras syn på musikämnet samt vissa kompetensfrågor som kan verka styrande för musikundervisningens faktiska gestaltning.

5.1.2 Ramfaktorteoretisk begreppsapparat

Den egentliga definitionen av ramfaktorer är enligt Lundgren samtliga relevanta faktorer som är bestämda utanför undervisningssammanhanget och befinner sig bortom lärares och elevers kontroll.²⁶⁶ Ramfaktorerna kan inte, enligt detta synsätt, direkt påverkas av själva undervisningsprocessen. Utifrån den ramfaktorteoretiska forskningstraditionen har studier genomförts som visar hur de yttre strukturella ramarna för skolan påverkar den inre verksamheten, hur den språkliga diskursen inom klassrummets väggar styrs och regleras av olika pedagogiska, administrativa och skoljuridiska texter, hur tiden reglerar samtalen samt hur kunskaper förmedlas och vad som förstås av det som förmedlas.²⁶⁷ I en mening innebär teorin att kunna identifiera de ramfaktorer som begränsar aktörernas handlingsutrymme i skolmiljön i relation till de handlingsutrymmen som ligger öppna för aktörerna att utnyttja eller förändra.

Komplexet av ramar kan enligt teorin delas in i tre kategorier: (1) ett *målssystem* som sammanhänger med ideologiska faktorer som läroplanens mål, innehållsangivelser och pedagogiska anvisningar, vilka kan klassificeras som ett antal styrande faktorer; (2) ett *ramsysteem* som kan förknippas med organisatoriska och administrativa faktorer, vilka på olika sätt verkar begränsande för undervisningen, som exempelvis skolstorlek, skolform, klasstorlek, skolans timplan etc. samt; (3) ett *regelsystem* som utgörs av en rad restriktioner i form av skollag, juridiska regler och förordningar kring skolans arbete, arbetsavtal och lärares undervisningsskyldighet, statsbidragsbestämmelser, vilka alla reglerar arbetet i skolan. Det är dessa begreppssystem som närmast kommer att empiriskt prövas.

Gränsdragningen mellan dessa system är långt ifrån självklar och tydlig. Definitionsmässigt kan de tre kategorierna av ramsysteem delvis överlappa varandra. Uti-

²⁶⁶ Dahllöf, 1971; Lundgren, 1977; se även Smith & Meux, 1962, s. 2.

²⁶⁷ Kihlborn & Lundgren, 1973; Torper, 1982; Anward, 1983; Anward & Lundgren, 1978; Jive-skog, Pettersson & Åsén, 1978 a, 1978 b, Gustafsson & Lundgren, 1981; Askling, 1983; Gustafsson, 1977, 1984 a, 1984 b.

från deras funktion kan de däremot stå i ett visst konfliktförhållande. Gemensamt är dock att mål-, ram och regelsystemen främst verkar i form av utifrån kommande påbud för hur skolans verksamhet bör bedrivas. Aktörerna har därmed liten möjlighet att omedelbart påverka eller förändra dessa, vilket är den centrala innebörden i användandet av ramsystem som analytiska begrepp. Analyserna har syftat till att ge visst empiriskt underlag för att identifiera och kartlägga vissa gränslinjer mellan de skisserade begreppen avgränsat till skolans musikundervisning.

I föreliggande studie är användning av teori och begrepp mer blygsam än det makroperspektiv som skisserats ovan. Den ramfaktorteoretiska begreppsapparaten fungerar som ett stöd för att ur en musikpedagogisk synvinkel förstå aktörernas handlingar i förhållande till varierande arbetsförhållanden, regel- och värdesystem, framväxta undervisningstraditioner och specifika pedagogiska betingelser. Den teoretiska referensramen utgör en hjälp för att sortera in empiriska data inom teorins begreppssystem. Syftet är att ge förutsättningar för att beskriva och förstå ömsesidiga beroendeförhållanden mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv.

5.1.3 Målsystem

Skolan förutsätts styras genom målen för verksamheten. Läroplanen är det centrala dokumentet och skall vara det nav kring vilket undervisningen organiseras, som anger de ämnesområden som skall finnas i skolan, som bestämmer målen samt anger utrymmet för de olika ämnena, ger dem ett innehåll och en strukturering. Detta sker genom att föreskriva vissa syften, mål och huvudmoment, innehåll, läromedel, arbetsformer och arbetssätt samt vilka kunskaper som skall utvärderas. Sammantaget bildar dessa styrande faktorer skolans målsystem. Målsystemet utgör den ideologiska styrningen av skolans arbete. Detta är också läroplanens normativa roll. Utifrån mitt perspektiv ses dock inte läroplanen som en given styrande funktion. Utgångspunkten är istället i vilken grad läroplanen faktiskt styr musikundervisningen, hur lärarna påverkar processen och hur kompetensberoende denna är.

Vidare riktas intresset på arbetsprocessen kring mål, innehåll och undervisningsmetoder. Ytterligare en avgränsning är de svårigheter som uppträder vid tolkningen av läroplanen och omformningen till praktisk undervisning i musik. De praktiska problem och svårigheter i musikundervisningen som tidigare identifierades kan alltså ses som kritiska hinder och begränsningar som föreligger när läroplanen skall tillämpas i musikundervisningen. Följande problematiska punkter kan enligt mina empiriska analyser inrymmas inom skolans målsystem:

- *Oklarheter kring läroplanens beskrivning av musikämnet och lärarnas tolkning av mål och huvudmoment i musik.*
- *Bristande kunskaper i att formulera undervisningsmål i musik som fungerar riktningsgivande och kan ge underlag för urval av innehåll och kunskapsformer.*
- *Svårigheter att definiera kunskaper och färdigheter i musik.*

- *Bristfälliga metoder att bedöma och utvärdera elevernas kunskapsutveckling i musik.*

Ovanstående synpunkter pekar på otydligheter i läroplanstexten i kombination med vissa tolkningsproblem för lärarna. Bakgrunden till problemen kring måltolkningen kan i en mening anas i målens relativt diffusa formulering. Enligt en förklaring är målen bestämda av politiska och ideologiska överenskommelser där en hög grad av acceptans eftersträvas i den politiska processen, inom den s.k. *formuleringsarenan*. Den faktiska styrproblematiken uppträder inom den s.k. *realiseringsarenan*²⁶⁸, dvs. den kontext där läroplanen tar konkret gestalt. Dessa förhållanden kan generellt sett göra målen abstrakta och utan konkreta preciseringar. Men vi vet också genom analyserna att lärarnas egna musikaliska kompetens och intresse för ämnet påverkar deras förståelse och tolkning av läroplanstexten.

Aktörerna har en professionell frihet att tolka målen och välja innehåll och arbetsmetoder för att nå uppsatta mål. Den professionella friheten har dock vissa gränser som till stor del utgörs av lärarnas bristande ämneskompetens. Lärarkompetensen har, enligt de empiriska analyserna, stor betydelse för processen att omsätta läroplanens intentioner till konkret undervisning samt definiera kunskaper och färdigheter i musik. Problemen varierar mellan olika lärarkategorier, vilket belysts i tidigare diskussion. Läroplanen är otvivelaktigt en central utgångspunkt för undervisningen, men har sannolikt en mer ideologisk funktion än en praktisk. Det är osäkert om den utövar någon direkt styrning på musikundervisningens inriktning och genomförande. Istället verkar undervisningen styras av andra faktorer. Läroplanen kan alltså inte förklara mer än en del av hur musikundervisningen faktiskt gestaltar sig.

5.1.4 Ramsystem

Vissa av de svårigheter som framkommit i mina analyser kan förknippas med mer påtagliga fysiska och organisatoriska ramar samt med administrativt bestämda faktorer i skolans verksamhet, vilka kan påverka och begränsa undervisningen i musik. Dessa villkor är sammanlänkade med ekonomiskt beroende resursfördelning samt med ideologiskt motiverad fördelning av tidslig, materiell och organisatorisk karaktär. Inramningar av det här slaget upplevs också av lärare som faktiskt existerande problem. För att hinna med alla moment de vill genomföra uttrycker lärarna entydigt att tiden för musiken i skolans timplan är otillräcklig. Likaså tycker de att klasserna är för stora, lokalerna inte ändamålsenliga, att de arbetar i en bullrande arbetsmiljö etc. Vissa arbetsformer och arbetssätt kan vara svåra att genomföra på grund av tidsliga och rumsliga begränsningar. De problem som kan höras till kategorin ramsystem är följande:

²⁶⁸ Lindensjö & Lundgren, 1986, s. 39.

- *Snävt tidsutrymme för musikämnet i skolans timplan.*
- *Bristande tillgång till utrustning, instrument, läromedel, ändamålsenliga lokaler för musikundervisning.*
- *Liten tid att planera musiklektionerna.*
- *Alltför stora och heterogena klasser,*
- *För många klasser att undervisa för musklärare.*
- *Hög ljudnivå i klassrummet, buller i arbetsmiljön.*
- *Lärares bristande förmåga att hävda musikämnets behov av tid och materiella resurser.*
- *Bristande kunskaper och metoder för att praktiskt genomföra kreativa och skapande arbetssätt samt moment som innehåller dans, rytmik och rörelse.*
- *Stort musikintresse hos eleverna men små möjligheter att möta elevernas intressen och behov av musik i skolan.*

Avvägningen mellan de begränsande faktorer som hör till arbetsvillkoren och de som är kopplade till faktorer på individnivå kan vara svår att göra. Denna problematik är dock väsentlig att belysa för att kunna peka på möjliga orsaker till att vissa svårigheter uppstår. Tidigare forskning har visat att tidsmässiga och fysiska begränsningar kan framtvunga strategier som innebär ett visst språkbruk i klassrummet eller standardiserade arbetsformer och metoder i undervisningen, exempelvis vissa s.k. ”lotsnings- och styrgruppsfenomen”.²⁶⁹ Dessa faktorer ligger bortom lärares kontroll och är bestämda utanför undervisningssammanhanget. Med den utgångspunkten kan det diskuteras om de identifierade problemen är betingade av yttre strukturella faktorer eller beroende av aktörernas sätt att bemästra situationen.

Frågan är hur stort handlingsutrymme som finns och hur detta utnyttjas av läraren. Enligt en tanke är skolans arbetsmiljö på ett sätt påverkad av en rad restriktioner men erbjuder också ett antal möjligheter för aktörerna. Spelrummet för handling kan å sin sida vara påverkad av olika grader av yttre determinering men förutsätter också att aktörerna utnyttjar friheten att ta egna initiativ. Friheten kan alltså uttryckas i aktörernas förmåga att förverkliga sina intentioner och handlingar inom möjligheternas ram. Denna frihet kan till viss del antas vara kompetensberoende. Friheten för aktörerna verkar dock vara starkt kringskuren av yttre ramfaktorer. De begränsande faktorerna som analyserna pekar på formar sannolikt undervisningsprocesserna i musik och påverkar i stor utsträckning deras innehåll, arbetsformer och arbetssätt.

5.1.5 Regelsystem

Genom ett yttre regelsystem behärskas skolans verksamhet av vissa regler och förordningar som gäller arbetets organisation, skilda tjänstekonstruktioner, anställningsavtal och arbetsfördelningar, faktorer som på olika sätt kan påverka villkoren

²⁶⁹ Se Lundgren, 1972, 1977; Lundgren & Pettersson, 1979; Pedro, 1981.

för skolans ämnen och kunskapsorganisation. Regelsystemet är till stora delar givet av politiskt bestämda faktorer, som skollag, behörighetsregler, undervisningsskyldighet, lönestatus etc. Likväl är det i skolans vardagliga arbete och arbetsmiljö som regelsystemet verkar och vidmakthålls. Lärares behörighet är exempelvis juridiskt reglerat, vilket avgör vem som skall undervisa i musik, detta kan gälla oavsett om företrädaren innehar specifik ämneskompetens eller inte.

Det regelsystem som verkar i skolan kan också underblåsa vissa ideal och värden i lärarkollegiet som kan bli avgörande för musikens ställning i skolan, dess roll och funktion i skolarbetet. Frågan är hur regelsystemet utvecklas i skolan, hur traditioner och föreställningar hos lärare, elever, skolledare och föräldrar påverkas av och samtidigt utövar påverkan på regelsystemet och dess legitimering i skolan. Hur regelsystemet konkret inverkar på musikundervisningen kan diskuteras, men empirin i föreliggande studie pekar på vissa faktorer. De problem och svårigheter som kan hänföras till skolans regelsystem kan sägas vara följande:

- *Klasslärares ansvar för musikundervisningen trots bristande utbildning i musik.*
- *Musikämnet företräds dåligt i lärarnas arbetslag och i den lokala arbetsplanen.*
- *Bristande förståelse för musikämnets behov i skolans arbetsmiljö.*
- *Musikämnets sviktande ställning och låga status i skolarbetet.*
- *Bristande möjligheter till fortbildning.*

Skolans regelsystem präglar arbetet på ett annat sätt än vad målen och ramarna gör. Regelsystemet kan ses som ett antal styrmekanismer som innebär mer eller mindre uttalade normer och regler för handlande och olika sätt att förhålla sig till skolans arbete. Det är möjligt att tala om ett yttre och ett inre regelsystem. Det yttre är mer påverkat av regleringar för tjänstestrukturen, ansvarsfördelningen och byråkratiska regler. Det inre regelsystemet gränsar till begreppet *tradition* och kan innefatta skolans framväxta arbetsplatskultur, dvs. informella regler, vanor, handlingsmönster, normer och maktsystem. Sammantaget skapar dessa faktorer vissa inre spelregler för aktörerna och maktförhållanden inom skolan som organisation. Arbetsplatsens inre kultur sanktioneras delvis av det yttre regelverket. Regelsystemet kan bli "den stigbygel som organisationens paragrafryttare använder" för att tillskansa sig fördelar för sin egen situation och sitt ämnesintresse.

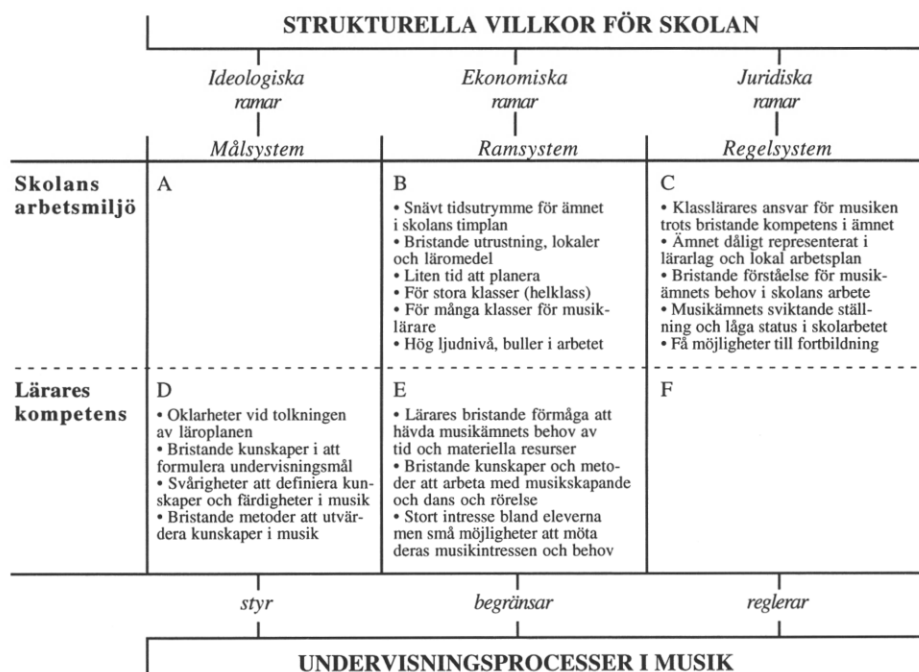
Den skolkod²⁷⁰ som kan ha utvecklats i skolans arbetsmiljö med olika informella regel- och värdesystem inom lärarkollegiet, har sannolikt ett stort inflytande på skolenhetens inre liv. Föreliggande empiriska analyser pekar på vissa konsekvenser av inflytanden på yttre och inre regelsystem. De skilda arbetsvillkoren för klass- respektive musiklärare kan medföra att musiken representeras på varierande sätt. Ämnet är i många fall dåligt företrätt i skolans lokala arbetsplan och arbetsenheter, ibland enbart med en ensamrepresentant i lärarkollegiet. Genom vidmakthållande av vissa ämnens positioner kan handlingsutrymmet för andra ämnen blockeras. Mu-

²⁷⁰ Jfr Arfwedson & Lundman, 1984, s. 16-19.

sikens utanförskap kan skapa brist på förståelse för musikämnets behov och få till följd att ämnet faller i status och förlorar sin ställning i det gemensamma skolarbetet.

5.1.6 Relationen strukturella villkor och undervisningsprocesser

Exemplen ovan på praktiska problem i musikundervisningen inom skolans verksamhet är enkla och konkreta. Diskussionen består av relativt triviala reflektioner. Ändå är de relevanta i förhållande till vad som framkommit i analyserna av det empiriska materialet. Svårigheten ligger dock i att avslöja bakomliggande orsaker till problemen. Studien syftar till att söka de sociala determinanterna för aktörernas handlande gentemot de villkor som råder i skolans arbetsmiljö. Närmare bestämt är avsikten att förstå aktörernas handlande i relation till det handlingsutrymme som medges inom skolans ramar. Nedanstående modell är ett försök att placera in bearbetade data i en teoretisk ram som belyser relationen mellan strukturella villkor för skolans verksamhet och den nivå där undervisningen tar konkret gestalt.



Figur 12. Relationen strukturella villkor och undervisningsprocesser.²⁷¹

²⁷¹ Jfr Lundgren, 1977, s. 38.

Modellen tjänar uppgiften att kartlägga hur några grundläggande villkor kan styra skolans vardag. Genom att relatera den problembild som framkommit i de empiriska analyserna till teorins begreppssystem ges begreppen och kategorierna en viss bestämd empirisk innebörd. Därmed integreras den ramfaktorteoretiska begreppsapparaten med ämnesdidaktiskt material. Detta förfarande innebär inte några detaljerade analyser utan försöker istället ge en helhetsbild av musikundervisningens problem och svårigheter. Modellen utgår från faktorer som påverkas av skolans målsystem, ramsystem och regelsystem. De mönster som framträder i analyserna kan ses som en generaliserad och tolkbar problembild som antas indikera hur verksamheten i stort fungerar.

Syftet är att försöka beskriva och förstå var olika balanspunkter ligger mellan musikundervisningens begränsningar och möjligheter i skolans arbetsmiljö. Det innebär en fokusering på de praktiska problem som ligger i gränslandet mellan strukturell nivå och aktörsnivå. Begreppen i modellen igenkänns från tidigare diskussion. Där sammanställdes uppgifter från utvärderingen mer utifrån empirisk grund. I det här skedet sammanvägs och tolkas data utifrån de begrepp och kategorier som utvecklats i den preliminära teoretiska referensramen. Modellen är ett försök att tydliggöra relationerna mellan yttre och inre ramfaktorer och dess inverkan på undervisningsprocesser.

5.1.7 Modellens begrepp och kategorier

Det representativa materialet i utvärderingen har således reducerats och infogats i analysmodellen. Data koncentreras enligt de klassificeringar som gjorts i vissa varierande mönster. Den ramfaktorteoretiska tolkningsmodellen sorterar in bearbetade data från empirin i de två analyskategorierna *skolans arbetsmiljö* respektive *lärares ämneskompetens*. Vidare fördelas data inom de olika mål-, ram- och regelsystemen. De begrepp och kategorier som används i analysarbetet är länkade till varandra på ett bestämt sätt. Med utgångspunkt i de yttre strukturella villkoren för skolan samverkar vissa *ideologiska ramar*, *ekonomiska ramar* och *juridiska ramar*. Dessa yttre ramar påverkar skolans arbetsmiljö på olika sätt och med varierad praktisk innebörd och betydelse för det inre arbetet på skolenheten.

Här övergår också begreppet strukturella villkor i modellen till det mer verksamhetsnära begreppet ramar. Ramfaktorer av det här slaget är enligt teorin främst bestämda av yttre strukturella samhällsvillkor genom sociala, ekonomiska och politiska förhållanden och dynamiken mellan dessa. Problem som kan härledas till denna nivå måste förstås mot bakgrund av hur skola och utbildning konstitueras i samhället, hur olika ämnen historiskt växer fram och legitimeras, hur läroplaner och skolsystem utvecklas och förändras.

Ramfaktorer på denna nivå är länkade till ett *målsystem*, ett *ramsystem* och ett *regelsystem* som påverkar skolans verksamhet. Här växlar åter begreppet ramfaktorer över till benämningen ramsystem i betydelsen olika verksamma betingelser som påverkar skolans arbetsmiljö och lärarnas arbetsvillkor. Om man så vill de faktorer

som avgränsar den yttre strukturen mot den inre pedagogiska verksamheten. I skolans arbetsmiljö sker vissa processer som kan hänföras till förhållanden inom målsystemet, ramsystemet och regelsystemet.

I modellen görs en analytisk åtskillnad mellan dessa samverkande system. Målsystemet förutsätts *styra* undervisningsprocesserna, ramsystemet fungerar *begränsande* medan regelsystemet verkar *reglerande* för undervisningens gestaltning. Således går det stråk eller nätverk av samverkande ramfaktorer som utövar påverkan på olika direkta och indirekta vägar mellan skolans yttre strukturella villkor och skolans inre verksamhet.

5.2 Resultatdiskussion

Med modellen anläggs ett helhetsperspektiv som ger vissa förutsättningar att fånga in och tolka specifika uppgifter. Det innebär att resultaten kan lyftas till en reflekterande nivå som sträcker sig över utvärderingens och de empiriska analysernas sammanhang. Den fortsatta diskussionen pendlar mellan teorins begrepp och de empiriska data som hämtas från musikundervisningens kontext.

5.2.1 Resultatanalys

I kategorin målsystem i modellen anhopas enbart de praktiska problem som jag klassificerat som sammanhängande med lärares kompetensproblem (jfr D i figuren). Det kan synas något förvånande. Det är otvivelaktigt så att läroplansfrågor bör vara en given del i lärarnas arbetsvillkor. Emellertid är det i lärares ämneskunnande som målsystemets styrande roll sätts i rörelse och blir synlig genom lärares tolkning av målen i läroplanen och det sätt på vilket dessa omformas till praktisk undervisning. Brister i lärarkompetensen blottlägger en rad problem kring de processer som skall konkretisera målen. Det är dessa brister i musikundervisningen som exponeras i analysmodellen.

I tolkningen av utfallet i analysmodellen uppträder en liknande koncentration av problem i korspunkten mellan lärares arbetsvillkor och skolans regelsystem (C). Ett entydigt mönster framträder, vilket kan tolkas som att skolans arbetsmiljö och de regelsystem som dominerar kan vara avgörande för musikens funktion och ställning i skolans kunskapsorganisation. Även om den musikaliska kompetensen hos lärare kan vara god, är det enligt analyserna ibland svårt att hävda värdet av musiken i skolans arbete, i lärarlaget eller i den lokala arbetsplanen. Regelsystemet är till stor del givet av yttre villkor. Man kan ändå ställa frågan i vilken grad traditioner och värdesystem inom lärarkollegiet lever sitt eget liv eller legitimeras av ett yttre regelsystem.

Skolans ramsystem förefaller provocera fram svårigheter i musikundervisningen som rör både lärares arbetsvillkor och lärarkompetensen (B och E). Problemen delar sig dels i de som rör organisatoriska och administrativa ramsystem i skolans arbetsmiljö, dels i de som berör personberoende kompetensproblem. Det föreligger en viss överlappning i den problembild som skisserats. Ramsystemet begränsar arbetsvillkoren och möjligheterna för musikundervisningen på ett mer genomgripande sätt. Man kan sluta sig till att problem kring lärarnas arbetsvillkor är strukturellt betingade medan svårigheter som sammanhänger med kompetensfrågor ligger på en aktörsnivå.

Modellen visar också här en analytisk åtskillnad mellan å ena sidan lärares arbetsvillkor, som är av sådan art att aktörerna inte direkt kan påverka eller förändra, och å andra sidan de faktorer som ligger inom ramen för lärares och elevers möjligheter att påverka undervisningssituationen.

5.2.2 Strukturellt beroende problem och svårigheter

De strukturellt beroende svårigheterna förknippas enligt modellen med skolans ramsystem och regelsystem. Dessa ramfaktorer är bestämda utanför undervisnings-sammanhanget och befinner sig bortom lärares och elevers omedelbara kontroll. Regler och förordningar rörande tjänstestruktur, behörighetsavtal och ansvarsfördelning kring musikundervisningen kan ofta legitimera mindre fördelaktiga arbetsvillkor för musikämnet i grundskolan. Musikämnet företräds dåligt i den lokala arbetsplanen och berörs sällan vid diskussionerna i lärarlagsarbetet. Klasslärare och musiklärare har också olika roller och funktioner i skolan genom sina skilda tjänstgöringsavtal. Klasslärarna är ansvariga för musikundervisningen i sin klass men brister ofta i musikalisk kompetens. Musiklärarna å sin sida har stor undervisnings-skyldighet och många klasser att undervisa. De största svårigheterna i undervisningen kretsar mestadels kring lärares arbetsvillkor.

För klasslärarnas del är problemen ofta förknippade med brister i deras grundutbildning. Denna brist ligger svåråtkomlig och tillbaka i tiden, varför den möjligen också kan ses som ett strukturellt betingat problem. Lärarna anser även att de förhindras i musikalisk kompetensutveckling av få eller inga erbjudanden till organiserad fortbildning. Musiklärarnas svårigheter består däremot av mer materiella hinder i skolans arbetsmiljö. Liten tid till förfogande gör att undervisningen standardiseras, klassens storlek tvingar fram vissa arbetsformer och arbetssätt, brist på tid gör det svårt att genomföra mer avancerade övningar i klassen, lokalens utformning kan omöjliggöra vissa moment liksom bristande tillgång på instrument och utrustning för olika musikaktiviteter.

Den speciella arbetsmiljö som utvecklas på skolenheten förefaller att påverkas av yttre ram- och regelsystem men underblåser samtidigt mer informella regelsystem i form av gemensamma och dominerande traditioner och föreställningar som verkar i kollegiet. En slutsats av detta resonemang är att om lärares arbetsvillkor skall kunna förändras och om musikämnet skall få en mer framträdande position i skolarbetet, behöver ett vidgat förhandlingsutrymme kring musikämnets förutsättningar skapas. Kan det vara så att dessa problem har utvecklats och vidmakthållits under inflytande av ett regelstyrt skolsystem i tidigare läroplaner?

5.2.3 Problem och svårigheter på aktörsnivå

Skolans verksamhet kan ses som en mötesplats mellan en viss arbetsmiljö och de lärare och elever som fyller skolan med liv. De lärare som arbetar i skolan är bärare av de undervisningstraditioner som utvecklats på skolenheten och de musikaliska kunskaper som förmedlas. Lärarna har också en professionell roll att planera och genomföra undervisningen, utvärdera resultaten samt ansvara för ämnets utveckling. Musikämnet ingår som en del i skolans kunskapsorganisation. De elever som får undervisning i musik är heller inte bara passiva mottagare av kunskaper, utan bidrar själva till att skapa en arbetsmiljö och ett inlärningsklimat med sina

musikaliska föreställningar, erfarenheter, intressen och förväntningar på musikundervisningen.

De problem på aktörsnivå som utvärderingen belyst härrör inte direkt i svårigheter vid mötet mellan lärare och elever. Lärarna uppger i sina svar att de ofta uppskattar arbetet med eleverna och strävar efter att tillfredsställa barnens önskemål, intressen och behov. En del lärare ägnar stor tid åt att söka lämpligt material, öva sig musikaliskt och ta fram egna underlag för sång- och spelövningar i klassen. De största problemen på aktörsnivå verkar istället vara förknippade med läroplans- och målfrågor samt på vissa håll bristande kompetens att undervisa i musik. Studien har hittills pekat på att det inom skolans mål- och ramsystem finns en rad faktorer som begränsar möjligheterna för lärare att bedriva musikundervisningen enligt läroplanens intentioner.

En central fråga på aktörsnivå är alltså vad som är möjligt för lärare att genomföra inom de givna ramarna respektive vad som inte är möjligt att åstadkomma i en arbetssituation med begränsade resurser och bristande ämneskompetens. Analyserna har visat på en klyfta mellan lärarnas personliga intentioner om vad de vill genomföra i sin musikundervisning och vad som faktiskt går att genomföra. Detta kan härledas till ovan nämnda praktiska svårigheter. Enligt erfarenheterna från empirin påverkar lärarnas musikaliska kompetens i hög grad musikundervisningens mål, innehåll och metoder samt vilka resultat som uppnås. Analyserna uppmärksammar också att olika lärarkategorier har mycket varierande förutsättningar att kunna konkretisera läroplanens intentioner i musik.

En rimlig slutsats är att lärares bristande ämneskompetens i stor utsträckning minskar deras handlingsutrymme för att arbeta med målfrågor och styra undervisningsprocesser i musik. På ett annat sätt minskar handlingsutrymmet genom de begränsade tidliga och rumsliga möjligheterna för musikundervisningen. Det första kan enligt utvärderingens material förknippas med ett klasslärarperspektiv, det andra med ett musikleärarperspektiv. Aktörernas professionella frihet att tolka målen samt att välja innehåll och metod för att nå de uppsatta målen kan med dessa utgångspunkter påverkas och begränsas av en rad faktorer. Vilka konsekvenser har detta vid införandet av en ny läroplan, nya kursplaner och nya målprogram i ett förändrat styrsystem för skolan?

Den frågan får utgöra en överledning från problematiken kring hur lärares intentioner konfronteras med en pedagogisk verklighet till hur förändringar i de yttre villkoren för skolan möter en inre framvuxen skolkultur och arbetsmiljö med sina specifika traditioner, tjänstestruktur och kunskapsorganisation.

5.2.4 Övergång från regelstyrning till målstyrning

Det i analysen anlagda perspektivet innebär att skolan inte bör ses som ett statiskt system, utan som en dynamisk arbetsplats befolkad av levande människor. Vissa delar av skolans arbetsmiljö är rörliga medan andra är mer ”tröga”. Traditioner och värdesystem kan vidmakthållas men också förändras av olika yttre och inre

faktorer. Studien har visat hur olika ramvillkor för skolans arbete påverkar musikundervisningens inriktning, innehåll och utformning. Diskussionerna kring resultaten i föreliggande empiriska studie skall ge underlag för reflektion över sannolika effekter av olika förändringar i skolsystemet. Det är av teoretiskt och empiriskt intresse att ramvillkoren för skolans verksamhet för närvarande undergår kraftiga förändringar. Därmed förändras också relationerna mellan mål, ramar och regelsystem på ett avgörande sätt.

De uppgifter som samlats in i utvärderingen kring skolans arbetsmiljö härrör från musikundervisning som genomfördes under inverkan av den tidigare läroplanen Lgr 80. Ett antagande i det här sammanhanget är att de problem som kan identifieras kring tjänstestrukturen, de undervisningstraditioner och den kompetensfördelning mellan klasslärare och musklärare i stort sett finns kvar, trots att kraftiga förändringar i de konstitutionella villkoren i skolan har skett. Den samlade problembilden kan utgöra utgångspunkt för diskussioner om övergången från en skola präglad av regelstyrning till ett skolsystem som strävar efter ökad målstyrning. Avsikten är inte att peka på praktiska lösningar av de identifierade problemen i och med förändringarna av skolans ramvillkor. Intentionen är snarare att spekulera i hur problemen möjligen kommer att transformeras och förflyttas till andra områden och därmed skapa nya svårigheter i skolans arbete.

I och med övergången från ett regelstyrt skolsystem till en mer målstyrd skola sker radikala förändringar i inflytanden av skolans målsystem, ramsystem och regelsystem, vilket kan få särskilda följder för hur arbetsmiljön utvecklas i skolan. Den tidigare regelstyrningen innebar att skolans verksamhet styrdes av regler för resursanvändning. Med målstyrning menas att styrningen sker genom att målen preciseras medan medlen för att nå dem lämnas öppna.²⁷² Nedan kommenteras några olika tänkbara konsekvenser av dessa förändringar med särskild inriktning på skolans musikundervisning.

5.2.5 Ett decentraliserat läroplanstänkande

Under det senaste decenniet har skolsystemet genomgått stora konstitutionella förändringar, bland annat genom övergången till ett decentraliserat skolsystem. Detta har inneburit ett förändrat läroplanstänkande och en revidering av den tidigare läroplanen Lgr 80.²⁷³ Förändringarna kan inte förstås enbart mot bakgrund av de skolpolitiska motiven för desamma, utan måste förstås i relation till hur förändringarna konstitueras i skola och samhälle. Nedan berörs kort några av de principiella

²⁷² Jfr Carlgren, 1986; Lindensjö & Lundgren, 1986; Du Rietz, Lundgren & Wennås, 1987.

²⁷³ En ny läroplan för den svenska grundskolan, trädde i kraft läsåret 1995/96 (Lpo 94, 1994, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*). I anslutning till Lpo 94 infördes nya kursplaner (*Kursplaner för grundskolan*, 1994) samt mer flexibel timplan för skolan och ett nytt betygssystem (SKOLFS 96:66, 1996). Dessa förändrade styrdokument ersätter Lgr 80, och är ett sista led i övergången från regelstyrning av skolan till ett mål- och resultatorienterat skolsystem (SOU 1992:94; SOU 1993:2).

förändringarna och deras eventuella konsekvenser utifrån erfarenheter av den empiriska studien. Senare berörs utvecklingen ur ett öppnare perspektiv.

Det decentraliserade läroplanstänkandet innebär ett ökat ansvarstagande och ett större utrymme för lärare att organisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. Detta medför förändrade professionella krav på lärarna, som förutsätts medverka i och ta helhetsansvar för utformningen av undervisningen och dess förutsättningar, delta aktivt i urvalet av ämnesstoff ur en alltmer differentierad kunskapsmassa, medverka i produktionen av läromedel, utvärdera undervisningen samt utifrån de lokala förutsättningarna utveckla undervisningen och skolans verksamhet. En förskjutning sker mot den lokala nivån med en tydligare ansvarsfördelning i skolans arbete, tydligare mål för verksamheten, ökad valfrihet och en friare resursfördelning inom skolan. Dessa förändringar förutsätts rubba olika jämviktsförhållanden i de system som styr, begränsar och reglerar undervisningsprocesser.

Inom det som ovan benämnts skolans målssystem förtydligas målen dels genom att de formuleras på ett mer distinkt sätt och riktas direkt till de professionella lärarna, dels att ansvaret tydliggörs mellan skolans olika aktörer. Samtidigt får utvärderingen en mer framskjuten roll på den lokala nivån. Grundprincipen är att de nationella målen endast skall vara vägledande för utformningen av den lokala arbetsplanen på den enskilda skolenheten. En stor del av detta arbete innebär att analysera och tolka de nationella målen och att formulera egna undervisningsmål i de olika ämnena samt att välja ut innehåll och arbetsmetoder för att uppnå läroplanens mål utifrån lokala förutsättningar.

Mina tidigare diskussioner tyder dock på en relativt liten användning av läroplanen, lokala arbetsplaner och andra måldokument som utgångspunkt för undervisningen i musik. Undervisningen utgår istället från lärarnas egna föreställningar och ämneskompetens, intresse och engagemang. Lärarna saknar också ofta de kunskaper som behövs för att utvärdera sin musikundervisning och att bedöma elevernas kunskapsutveckling i musik, återigen beroende på bristande ämneskompetens och på svårigheter att hantera undervisningsmål för ämnet. Det ökade handlingsutrymmet inom ramsystemet kommer sannolikt att accentuera de tidigare problemen i den nya situationen. Lärares ansvar och större frihet att hantera mål och utvärderingsfrågor samt att utveckla arbetet kvalitativt kommer att öka kraven på såväl lärarprofessionalitet som deras musikaliska ämneskompetens.

5.2.6 Friare resursanvändning

Arbetsvillkoren och fördelningen av resurser i arbetet har stor betydelse för hur målen för verksamheten kan uppfyllas. Den friare resursanvändningen innebär ett intensivare arbete bland annat med att i samband med den lokala arbetsplanen samordna skolans olika ämnen till en helhet samt diskutera vilka mål som skall kunna ge skolan en speciell inriktning. Det kan gälla att avgöra om särskilda profileringar skall åstadkommas dels genom skolans utrymme för val av inriktning, dels i kombination med elevernas fria val. Fördelning av timmar och resurser för musikämnet

är en strategisk punkt. Framförallt har den lokala arbetsplanen en avgörande betydelse för hur tiden fördelas mellan ämnen, dels läsårsviss och dels över hela utbildningstiden i grundskolan.

Den lokala arbetsplanen har stor betydelse för att organisera och inrikta undervisningen på skolenheten dels med utgångspunkt i de nationella styrdokumentet, dels utifrån skolenhetens speciella villkor och förutsättningar. Den lokala arbetsplanen kodifierar skolans övergripande mål och organisation. Utvecklingen av den lokala arbetsplanen för skolenheten fordrar både tillit mellan kollegor på skolan och ett gott samarbetsklimat. Om arbetet i skolan skall kunna ske på lika villkor fordras särskild förståelse för musikens problem och möjligheter. Vissa svårigheter för musiken i skolan som framkommit i föreliggande studie, sammanhänger med ämnets status och att ämnet ofta representeras av endast *en* musiklektör eller ibland av företrädare på skolenheten med bristande musikalisk kompetens.

Genom förändringarna i villkoren uppstår nya förväntningar där etablerade relationer mellan kollegor på skolenheten kan rubbas. Möjligen kommer nya roller bland aktörerna att växa fram, andra ansvarsfördelningar att ske, nya traditioner att skapas och förändrade arbetsvillkor att så småningom utmejslas. En öppen fråga är: Vem kommer att formulera målen, vem kommer att fördela resurserna, vem kommer att skapa villkoren för arbetet och vem ansvarar för att målen uppfylls?

5.2.7 Samarbete och konkurrens i skolans arbetsmiljö

Det intensivare arbetet i lärarlagen och förhandlingarna kring den lokala arbetsplanen kan i den situationen innebära olika konkurrensförhållanden och kamper om spelrummet mellan olika ämnen i ett redan snålt tilltaget utrymme i läroplan och timplan. Storleken på olika intressegrupper kommer att göra striderna ojämna. Den ökade korporatismen inom skolan kan medverka till att vissa grupper samarbetar för att konkurrera ut andra. Den fackliga bevakningen av respektive ämne kan blockera möjligheterna till samordning av ämnena i tydligare kunskapsområden eller integrering av undervisning. Hot mot den traditionella ämnesindelningen och organisationen kan frammana rigida tanke- och handlingsmönster i kollegiet.

En viktig del av det nya läroplanstänkandet är att en större accent läggs på att styra skolans verksamhet med mål och mindre av styrning med regler och medeltilldelning. Idealet i det nya tänkandet är att mål och kravnivåer i kursplaner för de olika ämnena skall avgöra vilka resurser som ges, hur fördelningen av tid skall göras, hur undervisningen skall organiseras samt hur valet av innehåll, arbetsformer och arbetssätt skall göras. En risk är dock att arbetet med utvecklingen av lokala arbetsplaner och målprogram kommer att glida över från målfrågor till att ingå i ett administrativt präglat tänkesätt som stannar vid distribution av tid och resurser till undervisning för olika ämnen.

Målstyrningen kan förlora sin lokala effekt, ske på resursfördelningens villkor och inordnas under ramsystemets organisatoriska premisser. Därmed beskärs de professionella aktörernas frihet och möjligheter att tolka målen, att välja innehåll

och att genomföra undervisningen utifrån sina förutsättningar. Denna utveckling kan bli en följd av skoladministratörers vana att arbeta med regelstyrning visavi vissa lärares ovana att föra förhandlingar och skapa sina egna förutsättningar för undervisningen. Det förefaller rimligt att tro att företrädare för musikämnet, en estetisk och konstnärligt inriktad profession, svårligen kan hävda sina intressen i en sådan situation.

Den mest radikala förändringen i det målstyrda systemet är att skolan avregleras i den meningen att resurser omfördelas på ett friare sätt och att ansvarsfördelningen mellan lärare, elever, skolledare och föräldrar klargörs i läroplaner och styrdokument samt att behörighetsregler omprövas. Den nya myndighetsstrukturen kan innebära att olika administrativa maktpositioner förskjuts inom skolans värld och olika brukarintressens inflytande kan komma att inverka på skolans inriktning och organisation.

Den förändrade situationen innebär ett ökat handlingsutrymme men samtidigt också risker för att detta utrymme intas av tidigare regler, traditioner och konventioner på den lokala skolenheten. Mål- och kursplanefrågor kan komma att administreras bort genom osäkerhet inför de nya arbetssätten. Elevernas fria val och skolans särskilda profilering kan förbli outnyttjade och oprövade. Omfördelning i de organisatoriska ramarna medger ett större förhandlingsutrymme, men kommer möjligen också att på olika sätt provocera fram konflikter i det demokratiska arbetet i skolan.

5.2.8 Ökat spelrum för handling och förhandling

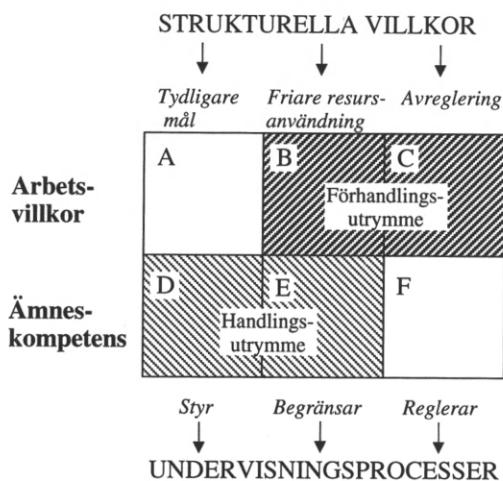
Ovanstående synpunkter spekulerar något i de problem som kan uppstå vid övergången från ett regelstyrt till ett mål- och resultatstyrt skolsystem. Argumenten utgår delvis från erfarenheter av utvärderingen i musik, delvis som en konsekvens av reflekterande diskussioner. Det nya styrsystemet leder mot en mer öppen och konfliktbenägen organisering av skolans verksamhet. Problemen i fråga om avståndet mellan läroplanens intentioner och konkret genomförd musikundervisning kan sägas härröra från en klyfta mellan talad eller skriven diskurs och praktisk handlingskontext.

Genom denna studie kastas ljus på musikämnets känslighet för fluktuationer i lärarkompetens eller snäva tidsramar och bristande materiella resurser att genomföra läroplanens intentioner i musik. Vid förändringar i samband med införandet av en ny läroplan kan både öppningar och blockeringar ske i aktörernas handlingsutrymme. Omvandlingen kan medföra att tidigare problem i musikundervisningen accentueras, nya svårigheter uppstår eller att olika maktförskjutningar rubbas. Samtidigt kan nya möjligheter öppnas och tidigare fasta och rigida gränser tänjas.

Förändringar av arbetsvillkoren frammanar en särskild språklig retorik och ett handlingsmönster kring den praktiska hanteringen av problem och svårigheter som innebär ökade förhandlingar om utrymmet för skolans olika ämnen. Genom de nya problem som kan uppstå kommer sannolikt de ökade kraven på lärarkompetens att

ta två riktningar. Den ena riktningen är utvidgandet av den ämnesspecifika kompetensen. Det innebär ett mer individuellt riktat krav på lärarfortbildning, vidareutbildning och olika former av pedagogiskt utvecklingsarbete. Den andra riktningen är förenad med lärarens förmåga att forma sina egna förutsättningar och skapa handlingsutrymme för sitt arbete via förhandlingar i lärarkollektivet. Lärare behöver alltså utbildas för att kunna hantera såväl villkoren för verksamheten som dess genomförande. Sammantaget innebär detta att skapa en fungerande arbetsmiljö, förändrade arbetsvillkor och att i ett gemensamt demokratiskt arbete verka för att utveckla skolans totala verksamhet.

Diskussionen har introducerat två begrepp: *handlingsutrymme* och *förhandlingsutrymme*. Handlingsutrymmet antas främst frigöras med ökad lärarkompetens. Arbetsvillkoren är däremot mer strukturellt beroende och kan påverkas bara genom det eventuella förhandlingsutrymme som medges på den lokala skolenheten. Avslutningsvis gestaltas i nedanstående modell några principiella förändringar som sker i samband med införandet av ett nytt målstyrt skolsystem. För det syftet generaliseras den tidigare analysmodellen ytterligare ett steg.



Figur 13. *Handlingsutrymme och förhandlingsutrymme för musiken.*

Modellen skall illustrera det spelrum för handling som öppnar sig för skolans aktörer i samband med övergången till ett nytt styrsystem. Förändringarna i de konstitutionella villkoren för skolan har resulterat i tydligare mål, friare resursanvändning och avreglering av skolans verksamhet. De markerade ytor i modellen utmärker de problemhårdar som den empiriska studien visat (jfr figur 13). I diskussionen uppmärksammas olika konfliktpunkter, motsättningar och stridigheter. Därmed inget sagt om hur striderna kommer att utkämpas. Möjligen att förutse var striden kan komma att stå, något om kampens villkor samt vissa kampredskap och styrkeförhållanden mellan skilda intressegrupper.

5.3 Användningen av ramfaktorteorin som analysinstrument

Ovanstående sammanfattning diskuterar de viktigaste resultaten i utvärderingen av musikundervisningen i årskurs 2, 5 och 9. I den empiriska kartläggningen har ett aktörsperspektiv anlagts med utgångspunkt i lärares uppfattning om sin arbetsituation och sina upplevelser kring musikundervisningen. En del av den verklighet som beskrivs är grundad på de faktiska förhållanden aktörerna har uppgivit, en annan del är baserad på subjektiva synpunkter från dem. Lärarnas uppgifter har tillsammans en viss räckvidd vad gäller tolkningen av materialet. Analyserna fokuserar förhållanden som på olika sätt är problematiska och som kan uppstå när aktörerna verkar i sin arbetsmiljö. Men det räcker inte med att basera begreppssystemet på lärarnas spontana vardagsbegrepp.²⁷⁴ Dessa måste tillskapas utifrån ett mer vetenskapligt distanserat perspektiv. Avslutningsvis diskuteras tillämpningen av ramfaktorteorin och förutsättningarna för den fortsatta begreppsutvecklingen.

5.3.1 Analyser av ramar för musikundervisning

Enligt teorin sätter ramfaktorerna vissa gränser i tid och rum för den del av undervisningen som tar gestalt inom skolan. Användningen av modellen innebär en problematisering av olika beroendeförhållanden mellan musikundervisningens strukturella villkor och den inre musikpedagogiska verksamheten. Genom att elaborera datamaterialet i studien med hjälp av teorins begrepp och kategorier försöker jag förstå olika nyanser mellan begränsningar och möjligheter i skolans arbetsmiljö som har betydelse för musikundervisningens genomförande. Tanken med att studera det problematiska i musikundervisningen är att synliggöra gränserna för vad som är möjligt och vad som inte är möjligt att genomföra.

Grundfrågan i den empiriska studien är hur läroplanens intentioner realiserar i skolans musikundervisning och hur denna process samspelar med de konkreta villkoren för musikämnet. Poängen i analyserna är att försöka urskilja de problem som är strukturellt betingade och de som förmodas vara mer kompetensberoende på aktörsnivå. I den meningen syftar analyserna till att vara problemsökande och begreppsbildande. Teorin försöker förklara vad som konstituerar villkoren och vad som gör det möjligt att tillämpa olika pedagogiska handlingar inom givna ramar för musikundervisningen. Det ramfaktorteoretiska perspektivet avgränsar studierna till en skolpedagogisk kontext.

Detta innebär att studera hur olika samhälleligt givna restriktioner påverkar skolans arbetsmiljö, musikämnets villkor samt lärares och elevers sätt att arbeta med musikundervisning. Därmed har resultaten diskuterats inom ramen för skolans och musikundervisningens specifika förutsättningar. Men det har också inneburit ett försök att föra in ett förklarande led mellan de strukturella förhållandena och aktörernas handlande i den pedagogiska verksamheten. Analyserna skall söka mönster i

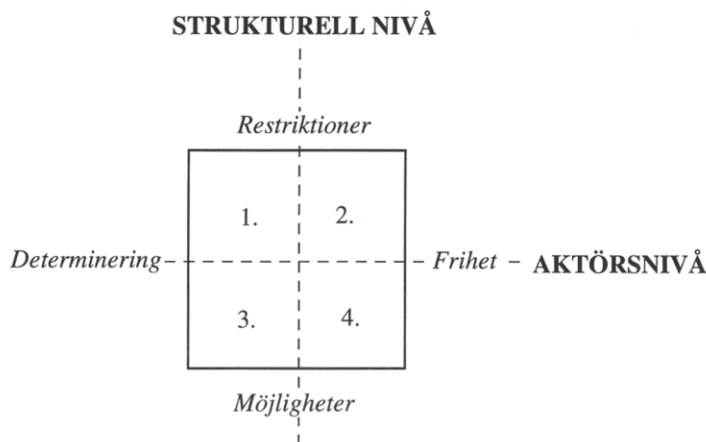
²⁷⁴ Jfr fotnot 246.

problembilden som kan ha någon form av förklaringsvärde som å ena sidan kan hänföras till musikundervisningens yttre villkor och lärarnas arbetsmiljö, å andra sidan kan sammanhånga med olika kompetensfrågor och lärares förmåga att utnyttja de möjligheter som erbjuds musikämnet i skolan.

5.3.2 Begränsning visavi handlingsfrihet

Ramfaktorteorins grundläggande utgångspunkt är alltså att studera vad som hindrar och begränsar förverkligandet av läroplanens intentioner. De empiriska analyserna har fokuserat svårigheter och problem som finns vid musikundervisningens genomförande. Den ramfaktorteoretiska modellen kan kritiseras för att vara statisk och styrd av ett förhandstänkande kring hur rörelser mellan yttre och inre system fungerar. Risken finns att de teoretiska förklaringarna enligt modellen får en deterministisk överbetoning av yttre styrfenomen på undervisningsprocesser.

Behov finns dock att utveckla en mer dynamisk modell som i ett avseende bygger på konfrontationen mellan strukturell nivå och aktörsnivå, i ett annat avseende ger en mer nyanserad bild av spelrummet för handling inom skolans ramar. Det begränsningsteoretiska perspektivet behöver utökas med kunskaper om hur de människor som befolkar den pedagogiska miljön påverkar och förändrar innehållet och de yttre och inre förutsättningarna. Den mycket preliminära modellen nedan är ett försök att illustrera relationer mellan begränsningar och handlingsfrihet i skolans arbetsmiljö.



Figur 14. Spänningsfältet mellan begränsning och handlingsfrihet.

Utgångspunkt för analysmodellen är att närma sig skolan som ett *pedagogiskt rum*²⁷⁵ genom att betrakta vad som händer vid mötet mellan å ena sidan skolan som organisation med dess mål-, ram- och regelsystem (*strukturell nivå*) och å andra sidan de människor som befolkar skolan och ger den ett inre liv (*aktörsnivå*). Inom skolans ramar kan spelrummet för det pedagogiska handlandet definieras som ett spänningsfält mellan ett antal *restriktioner* och *möjligheter*. Dessa kan i större eller mindre utsträckning vara exponerade i skolans organisation. På aktörsnivå kan utrymmet för handling betecknas som en pendling mellan varierande grad av *frihet* och *determinering*. Dessa faktorer kan på samma sätt vara mer eller mindre synliga för aktörerna och vara beroende av aktörernas dispositioner, skolans traditioner och den arbetsmiljö som har skapats. Faktorer av det här slaget förefaller också vara mer styrande för individerna ju osynligare de är.

Ur en synvinkel ses de strukturellt beroende faktorerna som ett antal restriktioner, vilket kan betyda olika begränsningar, inskränkningar eller ingrepp i friheten som främst konstitueras av ramfaktorer, dvs. ett antal mål-, ram- och regelsystem. Samtidigt erbjuder skolan naturligtvis ur en annan synvinkel en rad möjligheter att utnyttja för aktörerna, vilket kan sägas vara organisationens grundläggande uppgift. Ramfaktorteorin visar handfast hur verksamheten styrs, regleras och begränsas av olika strukturellt betingade faktorer. Med aktörsperspektivet utökas ramfaktormodellen med begreppen *determinering* och *frihet*, som pekar på individens möjligheter eller förmåga att överskrida de hinder och begränsningar som kan finnas inbyggda i organisationen. Enligt den enkla modellen uppstår fyra fält som i sina analytiska funktioner förutsätter och definierar varandra. Nedan kommenteras varje analysfält för sig vad gäller de pedagogiska förutsättningar och konsekvenser som kan tänkas inrymmas inom respektive fält.

- *Fält 1* domineras av ett antal yttre begränsningar som kan bestämma, reglera eller blockera aktörernas handlingsmöjligheter. Aktörernas handlingsfrihet kan alltså vara beskuren genom yttre restriktioner genom t.ex. olika administrativa eller ekonomiska restriktioner, klasstorlek eller tidsbegränsningar, regel- och värdesystem inom organisationen, vidmakthållande av hierarkier och positioner i kollegiet.
- *Fält 2* har sin utgångspunkt i de restriktioner som skolan omfattar. Verksamheten bedrivs med hänsynstagande till de restriktioner och yttre påbud som råder. Men här förmår aktörerna att utnyttja sin handlingsfrihet t.ex. genom att känna till och utnyttja regelsystemets möjligheter, att tillförsäkra sig egen frihet via förhandlingar eller med olika former av konkurrensstrategier.
- *Fält 3* bestämmer aktörernas handlingar inom ramen för de möjligheter som erbjuds. Arbetet kan regleras genom olika former av överenskommelser eller av-

²⁷⁵ Jfr Pettersson & Åsén, 1989.

tal mellan aktörerna i skolans verksamhet. Skolkoden²⁷⁶ kan utgöra de tolknings- och handlingsprinciper som är avgörande för hur skolans arbete bedrivs, hur arbetsmiljön utvecklas och hur aktörernas roller och positioner utkristalliseras.

- *Fält 4* förutsätter att aktörernas handlingsfrihet skapas genom olika former av överskridande av ramar och regelverk eller undanröjande av hinder och begränsningar. Genom olika överskridande handlingar kan nya handlingsmönster bildas, nya traditioner skapas, nya idéer kläckas, förnyelsebärande möjligheter öppnas inom skolans verksamhet. Det kan innebära förändringar av organisatoriska och administrativa regelsystem som formas av inre behov och önskemål, lokala utvecklingsarbeten osv.

Genom användning av modellens analysperspektiv ges möjlighet att tolka och förstå spelet kring de unika villkor, arbetsförhållanden och gemensamma regel- och värdesystem som kan råda på en skolenhet. Detta kan ske mot bakgrund av de specifika föreställningar och intentioner som lärare, elever och övrig personal som arbetar vid skolan är bärare av. Med hjälp av modellen blir det också möjligt att förstå samspelet mellan yttre och inre påverkansfaktorer och ställa frågor kring hur skolans arbetsmiljö formas i ett mål- och resultatstyrt system, hur professionaliteten hos lärarna utvecklas med nya krav och ansvarstaganden samt hur villkoren för elevernas musikaliska lärande gestaltar sig med förändrade förutsättningar.

Med ovanstående modell sker därmed en förskjutning från ramfaktorteoriens dominerande intresse för yttre strukturella ramar över till aktörernas möjligheter att påverka och förändra organisationen och arbetsmiljön så att säga mer inifrån. Det innebär att ramfaktorteoriens hårdare strukturering och bearbetning av data kan mjukas upp och nyanseras i takt med bearbetningen och analysen av det empiriska materialet enligt den teorigenererande strategin.

5.3.3 Fortsatt teori- och begreppsutveckling

Ramfaktorteori försöker att förklara dels hur olika yttre bestämda mål-, ram- och regelsystem interagerar med den inre pedagogiska verksamheten, hur skilda traditioner inom arbetsmiljön påverkar undervisningens faktiska utformning, hur den styrs, begränsas och regleras av olika direkta och indirekta faktorer. Den centrala innebörden i rambegreppet är att ramarna begränsar undervisningsprocessen och den betingade frihet, inom vilka lärare och elever planerar och genomför undervisningen. Friheten kan uttryckas i aktörernas förmåga att kunna utnyttja och förverkliga sina intentioner och handlingar inom möjligheternas ram. Föreliggande studie har till viss del belyst hur dessa förhållanden kan påverka arbetet i skolan. Avsikten har varit att beskriva en social verklighet avgränsad till specifika praktiska problem kring musikundervisningens mål, innehåll och arbetsformer.

²⁷⁶ Jfr Arfwedson & Lundman, 1984.

Jag har diskuterat vissa svårigheter med att reflektera över relationer mellan yttre villkor och inre verksamhet i skolan på olika beskrivningsnivåer. Arbetet har hittills inneburit en empirinära studie med relativt lågabstrakta tolkningar av materialet. Empirin har använts som byggnadsmaterial för utveckling av olika preliminära begrepp och analyskategorier. Läroplansteorin har fungerat som en ritning för begreppskonstruktionen, och ramfaktorteorin har i det sammanhanget använts som en tillfällig byggnadsställning för teoribygget. Nu river jag dock den byggnadsställningen till förmån för en mer rörlig och dynamisk behandling av relationen mellan musikundervisningens yttre strukturella villkor och inre meningsbärande liv.

Det fortsatta arbetet innebär en vidareutveckling av teori och begrepp med en tidsgeografisk modell som grund. Tidsgeografin har liksom ramfaktorteorin en utgångspunkt i ett begränsningsteoretiskt tänkande.²⁷⁷ Med den tidsgeografiska modellen utvecklas ett begreppssystem som söker beskriva individernas handlingsmöjligheter i relation till tidslig och rumslig inramning av den pedagogiska situationen. Denna tanke erbjuder en mer dynamisk möjlighet att följa individers banor i deras omedelbara omgivning. Vidare utnyttjas en växelverkan mellan ett läroplansteoretiskt och ett tidsgeografiskt perspektiv för att belysa utvecklingen i samhälle och musikliv, förändringar i skolsystemet och dess konsekvenser för skolans musikundervisning. Därmed görs ett försök att vidga förståelseramen och reflektera över musikämnets villkor och möjligheter i dagens skolutveckling.

277 Trots att ramfaktorteorin bröt mot den neobehavioristiska traditionen i pedagogisk forskning under sextioalet har den i sin grundform – *ramar-process-resultat* – en förankring i ett undervisningsteknologiskt tänkande (jfr *ressentiment*, Broady, fotnot 151). Den deterministiska utgångspunkten innebär också att varje omprövning av modellen måste ske genom konstruktion och prövning av nya hypoteser och begrepp. Det jag försöker att tillvarata i modellen är det begränsningsteoretiska tänkandet, vilket jag ser som teorins egentliga förnyelsebärande tanke. Ungefär samtidigt med ramfaktorteorins utveckling under slutet av sextioalet och under sjuttioalet arbetade Hägerstrand fram sin tidsgeografiska ”världsbild” av grundforskningskaraktär. Begränsningsteorin är en fundamental del i den tidsgeografiska modellen (Hägerstrand, 1970, 1975; Hägerstrand & Lenntorp, 1974).

Del III

Reflektioner över musikundervisningens yttre villkor och inre liv

”Det kan egentligen inte sägas, att det finns de tre slags tiderna, förfluten tid, nutid och framtid. Men kanske det kan rätteligen sägas, att det finns följande tre slags tider: en nutid av förgångna ting; en nutid av närvarande ting; och en nutid av framtida ting. Ty dessa tre finns på en gång i mitt sinne, annars kunde jag inte se dem. Nutiden av förgångna ting är minnet; nutiden av närvarande ting är direkt upplevelse; nutiden av framtiden är förväntning.”

Augustinus, 354–430, Conf. XI, 20.

Kapitel 6

ETT TIDSGEOGRAFISKT PERSPEKTIV PÅ SKOLA OCH SAMHÄLLE

I avhandlingens första del har jag på basis av tidigare forskning skisserat en preliminär teoretisk referensram för att studera relationen mellan samhällets musikproduktion och den kunskapsreproduktion som sker inom ramen för skolan. I den andra delen har jag prövat en ramfaktorteoretisk begreppsapparat på ett aktuellt empiriskt material hämtat från musikdelen i den nationella utvärderingen. Till viss del har detta arbete bidragit till ökad kunskap om musikundervisningens villkor och möjligheter i dagens skola. Den empiriska studien har inneburit att försöka förstå vissa praktiska problem i musikundervisningen mot bakgrund av olika begränsande ramfaktorer för skolan. I en tid då ramvillkoren snabbt förändras och skolan exponeras starkare mot samhället behöver ett nytt teoretiskt perspektiv anläggas. Grundproblemet som jag försöker angripa är vilka yttre och inre faktorer som påverkar arbetet med skolans musikundervisning.

I denna tredje del kompletteras den läroplansteoretiska modellen med ett tidsgeografiskt begreppssystem enligt Torsten Hägerstrand.²⁷⁸ Syftet är att ge nya infallsvinklar för att angripa frågor som rör dynamiken mellan yttre samhälleliga förändringar och utvecklingsprocesser inom skolans värld. Tanken är att låta ett läroplansteoretiskt och ett tidsgeografiskt synsätt samverka för att ge förutsättningar att problematisera relationen mellan samhällets musikliv, ungdomskulturens musik och skolan som musikalisk socialisationsmiljö.

²⁷⁸ Hägerstrand, 1970, 1975, 1978, 1982, 1983, 1985.

6.1 Tidsgeografi

Torsten Hägerstrands tidsgeografiska tankemodell kan utgöra utgångspunkt för några aspekter på samhällsutvecklingen och den samhälleliga kultureproduktionen. Enligt det tidsgeografiska synsättet betraktas betingelser och skeenden utifrån ett historiskt och kulturellt makroperspektiv. Min användning av begreppssystemet är mer anspråkslös och inriktad mot musikpedagogiska frågeställningar.²⁷⁹ Med tidsgeografien ges förutsättningar för att beskriva parallella utvecklingsförlopp i olika delsystem i samhällslivet. Jag följer upp min tolkning av tidsgeografien genom att skissera en tidsgeografiskt inspirerad principmodell för hur förändringar i samhälle och musikliv påverkar utformningen av utbildningssystem och läroplaner samt vilka kunskapstraditioner som utvecklas i skolans musikundervisning.

6.1.1 Tidsgeografins vetenskapsteoretiska förankring

Det tidsgeografiska begreppssystemet behandlar hur organisationen av rummet och tiden påverkar de sociala villkoren och hur vi uppfattar tillvaron. Modellen utgör både en abstrakt tankestomme och ett empiriskt forskningsprogram.²⁸⁰ Tidsgeografi kan ses som en blandform av natur- och humanvetenskap som framhåller mänskliga värden och kulturella kvaliteter. Modellen har en filosofisk och kunskaps-teoretisk förankring inom samhällsvetenskap och humanekologi med konkreta tillämpningar inom samhällsforskning där betingelser och skeenden betraktas ur ett totalt helhetsperspektiv. Denna kontextteori försöker angripa det historiskt-geografiska grundproblemet hur människor, samhälle, teknik och natur griper in i varandra i ständigt nya figurationer. Tidsgeografien kan alltså ses som en tanke-metafor för att beskriva och förstå cirkulationen av liv och materia över tiden och rummet.²⁸¹

Tidsgeografins grundläggande utgångspunkt är att allt som sker sker i tid och rum. Tid och rum är således centrala begrepp och genomgående tema i det tidsgeografiska tänkandet. Detta innebär inte två begrepp utan handlar egentligen om

²⁷⁹ I min studie *Musik i tid och rum* (Sandberg, 1995) ges en närmare beskrivning av tidsgeografins centrala begrepp tiden och rummet och av hur Hägerstrand beskriver tidsliga och rumsliga flöden i samhällsförlopp och händelsevävar av mänskliga aktiviteter. Vidare diskuteras musikaliska aspekter i relation till tiden och rummet.

²⁸⁰ Ann-Cathrine Åquist har i ett avhandlingsarbete gjort en omfattande och intressant genomgång av tidsgeografins teoretiska fundament samt granskat begreppsmodellen utifrån dess samhällsvetenskapliga giltighetsområde. Intresset inriktas främst på de gränser som sätts av tid och rum för individens aktiviteter. Vidare relateras tidsgeografien till Anthony Giddens struktureringsteori (Giddens, 1984, 1985) som ett jämförande sätt att se på samhälleliga förhållanden i tid/rum-perspektiv (se Åquist, 1992).

²⁸¹ Det finns utvecklingsförlopp både i naturen och i den sociokulturella världen. Vetenskapsteoretikern Håkan Törnebohm menar att evolutioner i naturen uppfattas som oavsiktliga, oplanerade och värdeneuterala processer i den moderna naturvetenskapliga världsbilden. De leder varken till att värden skapas eller förstörs. Utvecklingsförlopp i den sociokulturella världen drivs däremot av mänskliga verksamheter, som alltid är avsiktliga och ibland även planerade (Törnebohm, 1984, s. 110).

förhållandet mellan tid och rum, vilket skapar grundbegreppet *tidrummet*. Detta tidrum är befolkat av människor. Hägerstrand delar upp tidsbegreppet i *symbolisk* och *inneboende* tid. Symbolisk tid innebär begreppsliggjord tid, som ofta uttrycks linjärt eller cykliskt. Den inneboende tiden är av mer grundläggande karaktär och knuten till processer. Processer är utsträckta i tiden och är utrymmeskrävande. Inom den inneboende tiden fångas tidens ordning i form av händelser och sekvenser av händelser. På liknande sätt delas det rumsliga begreppet i en absolut och en relativ rumsuppfattning. Rummet ses å ena sidan som en "ram" som kan förknippas med tiden som inramning. Å andra sidan kopplas rummet som utrymme till den inneboende tiden.²⁸² Utifrån dessa grundläggande förhållanden byggs begreppsmodellen upp med de centrala begreppen: *tidrum*, *individbana*, *projekt*, *verksamhetsknippen*, *stationer*, *omgivningsstruktur* och *restriktioner*.

Tidsgeografin delar samhällsproduktionen i en sida som rör den materiella produktionen och en sida som berör den mänskliga meningsproduktionen. Det tidsgeografiska sättet att tänka integrerar således den verklighet som har mening²⁸³ med den verklighet som utgör vår materiella existens. Enligt tidsgeografin lever vi i två världar som är relaterade till varandra; en meningsvärld och en mer kroppslig värld. Sålunda ger den tidsgeografiska modellen förutsättningar att belysa såväl händelsestrukturens *utsida* som dess *insida*. Det är dock den fysikaliska världen som främst behandlas inom teorin. Insidan eller de mer immateriella dimensionerna är relativt utforskad inom tidsgeografin.

Den tidsgeografiska begreppsmodellen innehåller förutsättningar att beskriva mänskliga situationer såväl utifrån de yttre materiella villkoren som de inre meningsbärande sammanhangen. Det är *relationen* mellan dessa beskrivningsdimensioner som jag försöker lyfta fram. Jag vill i det här sammanhanget uppmärksamma tidsgeografins släktskap med ramfaktorteorin genom den gemensamma förankringen i ett begränsningsteoretiskt tänkande. Den tidsgeografiska modellen har vidare fått en förnyad aktualitet för forskning bland annat inom medie- och informationsteknologin, ungdomsforskningen samt den kultursociologiska forskningen.²⁸⁴ Några direkta tillämpningar av tidsgeografin inom pedagogiken har jag inte funnit.²⁸⁵ Inom musikpedagogiken är forskningsperspektivet helt oprövat.

Jag tar fasta på två aspekter inom tidsgeografin: den ena är förankringen i begränsningsteori, den andra är sättet att se på historisk kultureproduktion.

282 Trots att tidsgeografin talar om inneboende tid har teorin en fysikalistisk ontologi vid användningen av begreppen tid och rum. Världen uppfattas som kontinuerliga sekvenser av situationer beskrivna i reala termer inom ramen för begränsningar och restriktioner i tidrummet.

283 Hägerstrand använder begreppet *mening* i två betydelser, dels *subjektiv mening* dvs. individens upplevelser, dels *intersubjektiv mening* som innebär mening som är samhälleligt och socialt konstituerad (jfr Åquist, 1992, s. 137).

284 Som exempel se Giddens, 1984, 1985, 1987; Asplund, 1985; Fornäs & Forsman, 1989; Willis, 1990, 1992; Källström, 1992; Lieberg, 1989, 1992; Löfgren, 1993.

285 Lindblad och Pérez Prieto har använt en tidsgeografiskt inspirerad modell för att studera relationer mellan utbildning, individernas levnadsbanor och samhällsstruktur. De har därvid omformat den rumsliga dimensionen från en fysikalistisk till ett socialt rum i en meningsbärande värld (Lindblad och Pérez Prieto, 1990, 1995).

6.1.2 Tidsgeografi som begränsningsteori

Restriktionerna tillmäts en särskild förklaringskraft i tidsgeografin genom arbetet med att utröna gränserna för det möjliga. Individens handlingar och val av handlingsalternativ i givna handlingsutrymmen är ett centralt tema inom tidsgeografin. De yttre gränserna och den inre dynamiken i utvecklingsprocesser och händelseförlopp bearbetas inom tidsgeografin med ett begränsningsteoretiskt tänkesätt. Själva begreppen tid och rum antyder att det föreligger någon form av begränsning. Mänskliga aktiviteter innebär många möjligheter men är enligt denna uppfattning alltid kringskurna av olika former av restriktioner. Tillämpningen av begränsningsteori innebär också en särskild metodologisk hållning till de problem som behandlas inom tidsgeografin. Denna innebär inte att man först beskriver och tolkar observerat beteende utan börjar med en kartläggning av de begränsningar som ligger omkring olika aktörers handlingsfrihet för att utröna den mänskliga frihetens faktiska gränser och möjligheter. Därmed sökes de tidsliga och rumsliga restriktionerna i givna situationer genom att man drar upp bestämda gränser för vad som *kan* inträffa och vad som *inte kan* inträffa.

Olika handlingsbegränsningar kan formas såväl av individerna själva som de naturgivna och fysiska villkor som omger dem. I ett makroperspektiv kan politiska, juridiska eller ekonomiska restriktioner i samhället vara exempel på sådant som påverkar handlingsmöjligheterna för individer eller grupper genom att öppna, sluta till eller omfördela olika handlingsbegränsningar.²⁸⁶ Andra faktorer – som exempelvis uttalade eller underförstådda värdenormer, traditioner eller regelsystem, individens omedvetenhet om valmöjligheter – kan begränsa individernas handlingsalternativ. Vad som slutligen återstår genom den successiva uteslutningsprocessen är vad som, enligt det begränsningsteoretiska sättet att se, i egentlig mening utgör *individens fria val*.²⁸⁷

Det är i princip omöjligt att förutse vad som kommer att hända inom fria handlingsutrymmen.²⁸⁸ Framtida händelser i ett helt restriktionsfritt system kan därför heller aldrig förutsägas. Vad som kommer att hända beror uteslutande på aktörens sätt att värdera de konsekvenser han ser och hans förmåga att värdera det spektrum av möjligheter som står till buds och kunna utnyttja de fria handlingsalternativ som

²⁸⁶ Jämför vi med ett ramfaktorteoretiskt tänkande, inramas en pedagogisk verksamhet av en rad tidsliga och rumsliga faktorer som styr, reglerar och begränsar undervisningens utformning och förlopp. Ramfaktorerna sätter vissa gränser i tid och rum för den del av de undervisningsprocesser som sker i skolan. Dessa styrfaktorer förutsätts vara bestämda av yttre samhälleliga och historiskt givna förhållanden (Lundgren, 1977, 1984).

²⁸⁷ Utifrån ett existentiellistiskt perspektiv menar Heidegger att i mängden av omständigheter (*fakticiteter*) som man lever i och som anger en mängd nödvändiga ramar för ens existens, visar sig ens existens som fri då man förhåller sig till de handlingsmöjligheter som situationen medger. Detta innebär ett spel mellan *frihet* och *möjlighet*, *fakticitet* och *nödvändighet* (Heidegger, 1992). Enligt Bergson är vi fria när våra handlingar uttrycker hela vår personlighet, när personligheten har denna odefinierbara likhet med vad som man ibland hittar mellan verk och konstnär. Friheten innebär just att inte kunna fastställa något i förväg (Bergson, 1889, 1992).

²⁸⁸ Jfr Ödman, 1987, s. 143.

erbjuds i situationen. Detta kan i sin tur sammanhånga med den överblick och information individen har, de mål som individen strävar efter eller de intentioner han försöker förverkliga. Det utrymme som öppnar sig och det man kan kalla för full handlingsfrihet för individen är naturligtvis vetenskapligt svåråtkomliga faktorer. De yttre ramarna utgör emellertid grundläggande villkor för vilka händelser som släpps fram och vilka som aldrig kan inträffa.²⁸⁹

Individernas rörelser i tidrummet är således omgivna av restriktioner som bildar ramen för vad som kan hända. Inom tidsgeografin definieras å ena sidan en rörelse av händelser utifrån de mål eller intentioner som individen eftersträvar. Å andra sidan ses ett projekt eller en rörelse framåt som sekvenser av handlingar och händelser som är nödvändiga för att målet skall uppnås eller intentionen förverkligas. Individens målsättningar, idéer och fria vilja kan dock inte frikopplas från det praktiska handlandets problem och de villkor som både begränsar och ger förutsättningar för att förverkliga intentionerna.²⁹⁰

Tidsgeografin betonar därmed processperspektivet och det kontextuella eller situationella i olika utvecklingsförlopp. Skeenden i den sociala världen ses som en kontinuerlig sekvens av situationer. Det är alltså en värld i dynamisk rörelse som studeras inom tidsgeografin. Men det är inte beskrivningen av tidsanvändningen som är det centrala i tidsgeografin. Det är de faktorer som sätter gränser för det möjliga. Den centrala frågan är vilka faktorer som gör vissa val av handlingsalternativ möjliga för individen och andra val omöjliga. Tidsgeografin söker i det sammanhanget efter handlingsutrymmet i relation till dess begränsningar, det som är rörligt i förhållande till det som är statiskt, det innovativa i förhållande till det reproduktiva. Det oförändrade uppfattas som en fast struktur som innebär gränser, ramar eller restriktioner för individens handlingsfrihet.

Begränsningarna bildar också ramen för förändring. Förändringar bryter alltid mot ramar och restriktioner. Olika möjligheter för förändring ligger gömda eller öppna dels inom det aktionsutrymme som gives, dels i möjligheten att rubba eller överskrida de givna ramarna. Förändringar av ramarna handlar om den kontroll aktören har över situationen. En del i det begränsningsteoretiska tänkandet innebär att identifiera det som aktörerna har möjlighet att kontrollera respektive det som aktörerna är vanmäktiga inför.²⁹¹ Det första handlar om det handlingsutrymme

²⁸⁹ Enligt ett begränsningsteoretiskt synsätt kan aktörernas handlande ses som ett spänningsfält mellan ett antal materiella *restriktioner* och *möjligheter*. Utifrån aktörernas perspektiv kan spelrummet för handling betecknas som en pendling mellan varierande grad av social *frihet* och *determinering* (jfr avsnitt 5.2.3, s. 225-227).

²⁹⁰ von Wright använder begreppet *händelselogik* för att analysera det mänskliga handlandets inre och yttre logik. Handlingen ses som en konsekvens av de avsikter och uppfattningar som situationen kräver för att intentioner och uppsatta mål skall kunna förverkligas. Handlingarnas yttre logik kan förknippas med olika sociala och historiska determinanter. Samspelet mellan inre och yttre logik utgör grunden för att tolka och förstå den händelselogik som bestämmer olika utvecklingsförlopp (von Wright, 1983; se även Lindblad, 1994).

²⁹¹ Inom det ramfaktorteoretiska begreppssystemet motsvaras dessa förhållanden närmast av uppdelningen mellan de faktorer som aktörerna har kontroll över, som kan ses som ett disponibelt hand-

som öppnas framåt och det andra kan förknippas med de ramfaktorer som begränsar utrymmet och möjligheterna. Tillämpningen av de begränsningsteoretiska principerna innebär inte någon deterministisk syn på människan och hennes handlingar. Det är snarare en konsekvent registreringsmetod som gör det möjligt att kartlägga relationerna mellan de yttre strukturella villkoren och de inre processerna, vad individerna faktiskt kan göra inom det fria utrymme som öppnar sig.

6.1.3 Historisk kulturreproduktion

Tidsgeografin laborerar med begreppen historisk tid, nutid och framtid. Enligt Hägerstrand definieras *nuet* som *den rörliga kant som finns mellan gången tid och framtiden*. Framtiden kan betraktas som det *utfallsrum* av möjligheter och begränsningar som konstitueras av det tidigare historiska skeendet. Det gångna och det kommande hänger så att säga ihop genom *nuet*. I det tidsgeografiska tänkandet får *nuet* en särskild uppmärksamhet. Det är i *nuets* små steg som framtiden skapas – i varje nu händer tre ting – något nyskapas, något förstörs och något överlever. Det nya uppstår ur det gamla. I *nuets* dramatiska ögonblick representeras en framtida potential, samtidigt som det bär med sig det förflutna.²⁹² För att förstå ett utvecklingsförlopp måste vi följaktligen dels studera de händelser som sker och dels de sammanhang vari dessa sker.²⁹³

Alla samhällen bär det förflutna i sig och kan inte förstås utan att man refererar till historiska sammanhang ur vilka samhällsstrukturerna vuxit fram. Samhällsstrukturerna väver in sig i historiens varptrådar som bildar figurationer och mönster som avlöser varandra över tiden. Historiska studier bygger på spår och fragment från det förgångna. Enligt tidsgeografin har historien ett yttre och ett inre förlopp: ett yttre i den meningen att händelser inträffar i världen, ett inre som komponerar en kontrapunktik av mänskliga tankar, känslor och handlingar. Hägerstrand förespråkar en förståelseinriktad samhällsteoretisk forskning som förenar studier av den meningsbärande verkligheten med undersökningar av den historiska och sociomateriella verklighet som utgör våra existentiella villkor. Sam-

lingsutrymme, och de faktorer som de inte omedelbart kan kontrollera, vilka kan betecknas som ramfaktorer för den pedagogiska verksamheten (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1972, 1977).

²⁹² Sartre har beskrivit pendlingen mellan förflutet och framtid i samband med sin *progressiva-regressiva metod* (se Ödman, 1979). Sartre gör grundantagandet om den mänskliga existensen: ”det sätt varpå vi formar våra liv är både ett uttryck för att vi är betingade och för att vi kan överskrida våra betingelser. Vi är bundna vid det faktiska, det givna – vår förhistoria, våra levnadsomständigheter – samtidigt som vi frigör oss från dessa betingelser genom att i handling föregripa vår framtid. Enligt Sartre är vi vår framtid samtidigt som vi i överskridandet bekräftar vår förflutna existens” (A. a., s. 46-47). Enligt Ödman kan handlingen uppfattas som en dialektik mellan det givna och det möjliga.

²⁹³ von Wright använder begreppet *tidsdiagnostik* som ett sätt att betrakta det närvarande: ”Mitt tillvägagångssätt kan kort beskrivas så här: Först fokuserar jag betraktelsen på drag och trender som tycks mig mest typiska för vår tid. Sedan frågar jag efter deras ursprung, den historiens dynamik som drivit fram dem. Och slutligen försöker jag projicera trenderna på det jag kallar framtidens bildskärm, under förutsättning att de fortfar i stort sett oförändrade. Den bild som visar sig på skärmen kan sedan ge anledning till betraktelser om möjligheten och önskvärdheten att påverka trenderna” (von Wright, 1994, s. 316).

hällsanalyserna i det tidsgeografiska perspektivet kan alltså pendla mellan förfluten tid, nutid och en möjlig framtid samt mellan olika analys- och abstraktionsnivåer.

Historiska utvecklingsprocesser sker inom en yttre ram för mänsklig existens begränsad i tid och rum. Det historiska förloppet kan ses som en väv som oavbrutet växer fram allteftersom nu-linjen glider framåt. Vad som är vävt in i den historiska varpen är vävt och kan inte repas upp – men väl upprepas, dock aldrig på exakt samma sätt. Mönstren i händelsekedjorna tenderar att återkomma och reproduceras. Tidigare traditioner, regler och värdenormer följs av efterföljande generationer. Vad som verkligen är kulturella innovationer och vad som är imitationer av tidigare mönster är svårt att säga.²⁹⁴ Imitation är dock en normal och omfattande del av kulturutvecklingen menar Hägerstrand. Men det pågår ständigt en utveckling av nya problemlösningar, annars skulle det inte finnas något nytt att imitera. Framtiden är dock inte bara ödesbestämd utan kan inrymma både förutsägbara och oförutsägbara händelser där människan så att säga kan samarbeta med sitt öde, ingripa i händelseutvecklingen på olika sätt och till viss del påverka framtiden.

Enligt det tidsgeografiska perspektivet har samhällslivet ett yttre materiellt förlopp men producerar samtidigt inre *fugaliknande strukturer* av mänskliga tankar, handlingar och upplevelser som är infogade i varandra. Dessa mänskliga konstruktioner eller artefakter ger samlade kunskaper och erfarenheter, kulturtraditioner och konstprodukter vilka skapas, levandehålls och förändras oupphörligen under tidens gång. Kulturmönster och kulturprodukter skriver in sig i historien genom olika dokument, kunskaper, traditioner och värdenormer, vilka kan ses som *kollektiva minneskedjor*, spår av liv och kultur som människor skapar och lämnar efter sig.

Historien börjar när historiens aktörer upphör att själva kunna rekonstruera livet och de levande kulturmönstren. Människors livslängd sätter med andra ord gränser för traderade kunskaper, tankar och erfarenheter. De måste på något sätt förmedlas till nästa generation. Enligt Hägerstrands beskrivning har människors livsförlopp ett begynnelsestillstånd, olika handlingsalternativ genom livet och ett slutligt tillstånd.²⁹⁵ Generationer skiftar i medeltal vart trettionde år, vilket är den genomsnittliga åldern för samhällets möjlighet till kulturellt återskapande. Samhäl-

²⁹⁴ Den *mimetiska processen*, dvs. benägenheten att efterlikna tidigare handlingar, tillstånd och erfarenheter, kan här bidra till att likt en gyrosnurra upprätthålla och stabilisera konfigurationer av kulturmönster och erfarenheter genom historien (jfr "mimetiskt begär" efter René Girard, se Ödman, 1987, 1995; Asplund, 1989; Hägerstrand, 1991 a).

²⁹⁵ Även om Hägerstrand inte direkt tar stöd i några filosofiska eller kunskapsteoretiska referenser, påminner denna beskrivning av livsförlopp om von Wrights systemteoretiska uppfattning om människan i världen som ett slutet delsystem med ett begynnelsestillstånd, olika stadier med varierande inneboende handlingsalternativ och ett slutligt tillstånd. von Wright talar om "avsiktliga ingripanden som sker genom människans manipulerande med sin omvärld". Han försöker därvid fastställa de logiskt-formella villkoren för sin modell för ett slutet system med en progressiv ordning (von Wright, 1971).

lelig reproduktion förutsätter med andra ord förekomsten av olika parallella generationer som lever sitt liv i närheten av varandra.²⁹⁶

Inom detta överlappande utrymme medges processer med karaktären av kulturöverföring mellan generationernas levnadsbanor och livserfarenheter, ett utrymme som möjliggör olika former av kulturreproduktion. Hägerstrands beskrivning av samhällets kulturella återskapande antar här gemensamma drag med Lundgrens perspektiv. Lundgren fäster emellertid de kunskapsreproducerande processerna tydligare till samhällets utbildningssystem som en strategisk institution för kulturens fortlevnad. Hägerstrand ger istället en mer översiktlig vy av samhällsutvecklingens framåtriktade process på basis av olika materiella produktionsvillkor och kulturella innovationer i samhället. Dessa utvecklingsprocesser pågår i en ständig förändring över tid och rum som oavbrutet omgestaltar olika relationer.

Samhällsutvecklingen och differentieringen av den sociala, ekonomiska och politiska strukturen gör att reproduktionen av kunskaper och erfarenheter fördelas olika i olika verksamheter som kan ha sitt särskilda händelseförlopp och sin utvecklingstakt. Dessa sociala och kulturella rörelser ses som kollektiva verksamhetsknippen eller individuella livsbanor i en ständigt framåtsträvande process. Människans individuella begränsning har här medfört att ackumuleringen av kunskap under tidernas lopp åtföljs av en yrkesmässig uppsplätning och arbetsdelning i samhället.²⁹⁷

Hägerstrand pekar på samhällsutvecklingens beroende av de tekniska landvinningarna i kulturhistorien. Bland annat är människors villkor väsentligen olika i det förindustriella och i det industriella samhället vad gäller arbetsdelningens effekter. Samhällsstrukturens komplexitet och framåtriktade utvecklingsprocess skapar olika förutsättningar för kommunikationen mellan människor, transporter eller spridning av teknisk nytänkande samt sociala och kulturella utbyten.²⁹⁸ Allteftersom de sociala

²⁹⁶ Den geografiska närheten i det framväxande informationssamhället är inte längre någon direkt förutsättning liknande den i det äldre kultursamhället. Den nya medie- och informationstekniken gör att den kulturella strukturen globaliseras på ett annat sätt än tidigare och att gränserna för tid och rum håller på att upplösas.

²⁹⁷ Hägerstrand säger om arbetsdelningens förhållande ”att vidden av den tid, som individuellt tillmäts oss, inte medger att vi var och en tillägnar oss mer än en liten bit av den stora kunskapskakan, i varje fall om vi också skall leva av den” (Hägerstrand, 1991 b, s. 160).

²⁹⁸ Det Hägerstrand här belyser är bland annat väsentliga skillnader för människors villkor i det förindustriella och det industriella samhället vad gäller arbetsdelningens effekter, förflyttningar av individer och transporter av material. Hägerstrand har också undersökt spridningen av innovationer i ett historiskt-geografiskt perspektiv. Allteftersom de sociala kommunikationerna blivit snabbare under historiens gång, sprids också nya idéer allt fortare. Ett konstaterande är även att kulturen genom tiderna alltid har följt handelsvägarna. Vattenvägar har gjort att kusttrakter ofta haft en gynnsam kulturell utveckling. Medelhavet underlättade exempelvis kommunikationen samtidigt som dess barriäreffekt var tillräcklig för att tillåta en differentierad autonom kulturutveckling längs kusterna. Avståndsfriktionen i den landburna kulturspridningen kunde däremot begränsa räckvidden för sociala kontakter (Hägerstrand, 1991 a). Genom utvecklingen av satellitburen kommunikation och forsling av information via fiberoptik upplöses nu de geografiska begränsningarna för kulturutbyten. Vid övergången till kunskaps- och informationssamhället kommer sociala och kulturella gränser sannolikt att få större betydelse.

kommunikationerna blivit snabbare under historiens gång, sprids också samlade kunskaper och kulturella mönster på andra sätt.

Samhällets strukturer utvecklas, vidmakthålls och förändras genom olika samhälleliga förutsättningar, naturtillgångar, maktförhållanden samt skillnader i fördelning av ekonomiskt och kulturellt kapital. Samhällsdynamiken i stort styrs och regleras politiskt genom den makt som utövas av individer i samhällets ekonomiska, sociala och kulturella strukturer. Utvecklingsprocesser och mänskliga projekt kan ses som knippen av händelser som trängs med varandra när de konkurrerar om samma resurser och utrymme. Parallella projekt eller verksamhetsknippen tar sig framåt och kan skära in i varandra, vilket kan skapa konflikter mellan konkurrerande samhälls- och livsprojekt som tränger ut varandra eller kan frambringa förändringar och ge nya möjligheter. Havererade projekt kan i det här sammanhanget vara lika intressanta att studera som de framgångsrika, då de kan säga något om gränserna för det möjliga.

Den tidsgeografiska forskningsansatsen pekar ut ett antal problemområden. Framförallt inriktas forskningen på sådan samhällsutveckling och sådana förändringar genom kulturhistorien som är påverkade av produktionsfaktorer och tekniska innovationer. Men tidsgeografin behandlar också humanioras och människans nyskapande förmåga och dess betydelse för den totala samhälleliga utvecklingen. Hägerstrand menar i det sammanhanget att den historiska forskningen kan ge styrsel åt tolkningen och förståelsen av de nutida snabba och djupgående samhällsförändringarna.

6.2 Beskrivningsmodell för utvecklingsprocesser

Hägerstrand använder i sina tankefigurer och filosofiska reflektioner ett fantasifullt bildspråk med en rikedom av metaforer för att uttrycka viktiga händelser i samhällsutvecklingen utgående från vårt dagliga liv och dess villkor. Fascinerande i Hägerstrands synsätt är den samhällsteoretiska tankefigur som målas fram på ett logiskt och sparsmakat sätt. För att grafiskt uttrycka händelseförlopp och utvecklingsprocesser använder Hägerstrand en tidsgeografisk beskrivningsmodell som är påverkad av musikens notskrift. Den musikaliska notskriften som beskrivningsmetafor och forskningsredskap bildar basen för den tidsgeografiska teorin.

6.2.1 Beskrivningar på makro- och mikronivåer

Hägerstrands ”världsbild” påminner om ett orkesterpartitur där han använder musikens termer som metaforer för att ge ett perspektiv på världen. Skeenden i världen illustreras bland annat med hjälp olika former av tidsgeografiska händelsepartitur som beskriver vävar av händelser, skeenden och förflyttningar av människor och ting inom avgränsade tidrumdiagram. Preciseringsen i tidsgeografien görs genom bruket av den speciella beskrivningsmetod som använder notskriftens och det musikaliska partitursystemets utbredning i en tidlig och en rumslig dimension för att penetrera rörelser och utvecklingsförlopp i samhällsstrukturen. Utifrån dessa beskrivningar av hur världen är beskaffad sker den tidsgeografiska begreppsutvecklingen på makro- och mikronivåer.

Hägerstrand tar avstånd från beskrivningar eller statistiska sammanställningar som rycker ut processdata ur sitt sammanhang. Han menar att händelser alltid uppträder tillsammans i sin naturliga omgivning. De står i relation till varandra på ett särskilt sätt som är omöjligt att rekonstruera tagna från det ursprungliga sammanhanget. Händelser är heller inte en rad orörliga tillstånd, utan en ständig ström av processer. Det tidsgeografiska begreppssystemet skapar ett analytiskt redskap för att beskriva och tolka strömmen av händelser eller ett antal parallella händelsekedjor som uppfattas som en ström av tillblivanden. Studierna kan inriktas på olika abstraktionsnivåer och beskrivningsplan. Med en tidsgeografisk beskrivningsmetod kan de mikroorienterade studierna nå ned till sekundnivå. Greppet tas dock alltid utifrån ett makroperspektiv för att utröna de yttre villkoren för en företeelse och för att utröna gränserna för det möjliga.

Med tidsgeografien behöver man inte se utvecklingsförlopp som ett antal givna orsak-verkandedjor, utan man kan betrakta händelseväven på ett öppet och nyfiket sätt.²⁹⁹ Här ligger något av tidsgeografins poäng, att ge möjlighet att beskriva

²⁹⁹ Broady framhåller: ”Vetenskapen måste även ge upp försöken att, i Kants efterföljd, definiera eviga och allmängiltiga former för vår förståelse och uppfattning om världen: begrepp som rum, tid, orsak, material, rörelse och så vidare har förlorat den självklarhet som de ägde under den newtonska mekanikens era. [...] Ur den historiska epistemologins perspektiv är det vetenskapliga tänkandet alltigenom föränderligt, in i sina mest fundamentala kategorier och begrepp, och världen är inte något givet” (Broady, 1990, s. 386).

mänskliga handlingar och händelser som logiska funktioner i sina specifika situationer, men alltid sedda i sitt sammanhang utifrån ett helhetsperspektiv i tid och rum. Den tidsgeografiska modellen ger förutsättningar för förståelseinriktade beskrivningar och tolkningar av pedagogiska utvecklingsprocesser och undervisningsförlopp. Men det innebär samtidigt att modellen måste kompletteras med analysmetoder som involverar de värderingar och intentioner som återspeglas i individernas handlingar i relation till de möjligheter och begränsningar som utmärker en pedagogisk situation. Det fysikalistiska fundamentet i tidsgeografin måste överskridas.³⁰⁰

Hägerstrands tidsgeografi ger alltså en rörlig och dynamisk bild av samhällsutvecklingen. Lundgrens läroplansteoretiska modell bygger på ett liknande sätt att se på samhällslivet och dess tekniska, ekonomiska och sociala utveckling. De båda perspektiven på den samhälleliga produktionen och kultureproduktionen kompletterar varandra i teoretisk mening. Hägerstrand är dock mer påtagligt materialistisk. Tidsgeografin uppehåller sig kring den tekniska och industriella samhällsbyggnationen, medan Lundgren i studiet av relationen mellan samhälle och utbildning har en kunskapsteoretisk utgångspunkt i problematiseringen av den sociala och kulturella produktionen och reproduktionen.

6.2.2 Ett läroplansteoretiskt ”samhällspartitur”

Följande avsnitt är ett försök att foga in ett tidsgeografiskt betraktelsesätt i det läroplansteoretiska tänkandet. Detta tar formen av ett tidsgeografiskt ”samhällspartitur” som beskriver läroplansutvecklingen i samhället i mycket generella drag. Syftet är att skissera konturerna av en teoretisk bas för att fånga in musikämnets utvecklingsvillkor i olika tider. Modellen är tänkt att ge utgångspunkter för fördjupade studier av pedagogiska processer med läroplansanalyser och ramfaktorteori som grund. I detta arbete används tidsgeografin fortsättningsvis för att kunna beskriva samspelet mellan skolen och de yttre samhällsförhållanden och händelseförlopp som äger rum inom skolans område.

Med tidsgeografin ges utgångspunkter för beskrivningar av hur skola och samhälle genomgår dynamiska förändringar påverkade av rörelser i politiska, sociala, ekonomiska och kulturella strukturer. Utgångspunkten är begreppet läroplanskoder som ett sätt att tänka strukturellt om hur skola och utbildning påverkas av betydelsefulla tendenser i samhällsutvecklingen över tid och rum. Dessa processer ses som

³⁰⁰ Åquist sammanfattar kritiken av tidsgeografin. Man angriper tidsgeografin från olika håll, bland annat för dess externa perspektiv där människans subjektivitet saknas. I tidsgeografins fysikalistiska perspektiv utesluts individens upplevelser av tid, dess mening och konsekvenser och förankring i individens livsvärld. Vidare finns risken att ta både omgivningsstruktur och värderingsmönster för givna och bortse från hur betingelserna har uppstått samt hur de kan förändras. Tidsgeografin säger heller inget om produktion och reproduktion av restriktioner och resurser. Huvudkritiken är att individen inte ses i sitt sociala och kulturella sammanhang, att restriktionerna bara ses som begränsningar och ej som möjlighetsgivande samt att individens handlande inte ses som en förändrande och omvandlande förmåga. Åquist bemöter själv kritiken genom att komplettera modellen med Giddens struktureringssteori (Åquist, 1992, s. 54-64).

en underliggande väv av parallella utvecklingslinjer som likt ett "orkesterverk" eller en "symfoni av händelser" i samhällsrummet tar sig framåt i tiden. Jag använder givetvis inte Hägerstrands språkbruk för att på ett bättre sätt närma mig de musikpedagogiska aspekterna, utan som en träffande metafor för att försöka beskriva stora skeenden och principiella skiften i samhällsstrukturen med betydelse för utbildningens organisation och inriktning.

Med inspiration av tidsgeografin tecknar jag ett utbildningshistoriskt perspektiv i form av ett läroplansteoretiskt "samhällspartitur".³⁰¹

		Tiden före 1800-talet	1800 – 1900	1900 – 1970	1970 –			
SAMHÄLLSSTRUKTURER	Produktion	Ekonomiska strukturer	Agrar produktion Handel	Industriell produktion	Ekonomisk uppgång	Ekonomisk stagnation	Ekonomisk nedgång	
	Reproduktion	Sociala strukturer	Humanism		Materialism		Individualism	
		Kulturella strukturer	Kultursamhälle		Tekniksamhälle		Informationssamhälle	
		Politiska strukturer	Statsmaktens formering		Statsmaktens instrumentering		Statsmaktens deformation	
		Utbildnings-period	Formativ period	Period för utveckling av allmän skola		Pragmatisk period	Period av centralisering	Period av decentralisering
		Skol-system	Kyrkskola, Lärdomsskola	Läroverk	Folkskola	Yrkesinriktad skola	Sammanhållen enhetlig skola	Skola med lokala profileringar
		Läroplans-koder	Den klassiska läroplanskoden	Den realistiska läroplanskoden	Den moraliska läroplanskoden	Den rationella läroplanskoden	Den "dolda" läroplanskoden	Den kommunikativa läroplanskoden
		Musikaliska ämneskoder	Klassiska bildningsideal	Estetiska ideal	Fosterländska och religiösa ideal		Mångfaldsideal	Valfrihet Specialinriktning
	SAMHÄLLSUTVECKLING →							

Figur 15. Läroplansteoretiskt "samhällspartitur" över skeden i utbildningshistorien.

I det schematiska och översiktliga "samhällspartituret" placeras olika läroplanskoder in i ett utbildningshistoriskt sammanhang från de första ansatserna till utbildning fram till dagens läroplansförändringar.³⁰² När drastiska förändringar i produktionsförhållanden sker i samhället skiftar också utbildningens inriktning och funktion. Man skulle kunna säga att jag försöker "kisa" mot historien³⁰³ för att få

³⁰¹ Partitur (av lat. *partire: fördela*) innebär en notering av samtliga i ett musikverk ingående vokal- och instrumentaltämmer under varandra, så att de kan avläsas parallellt. Det speciella tidsgeografiska sättet att beskriva processer och händelser i tidrummet använder partitursystemets principer men har olika utsträckningar för de rumsliga dimensionerna och prövar olika sätt att illustrera tidsflödet. Inom partiturets *tidrum* tecknas en intrikat väv av händelser med olika *samhällsrörelser* och *individbanor* likt en musikalisk stämväv. I tidrummet kan olika *projekt* gå igång, *verksamhetsknippen* formas som förs framåt parallellt i med- och motrörelser, som trängs med varandra, som konkurrerar om utrymme, som kan försvinna ut ur bilden, där nya händelseförlopp introduceras osv., likt ett orkesterverk eller en symfoni av händelser (Hägerstrand & Lenntorp, 1974, s. 230).

³⁰² Lundgren har på ett liknande sätt beskrivit framväxten av olika läroplaner i den västerländska utbildningshistorien (Lundgren, 1983 a, s. 34; jfr även Ödman, 1995, s. 616, fig. 3).

³⁰³ Att "kisa" mot ett objekt är ett knep hos bildkonstnärer för att kunna se de stora dragen i exempelvis ett landskap eller i en rumslig interiör vad gäller ytor och konturer, dominerande föremål, gråtoner och färger, accenter etc.

fram de yttersta konturerna och dominerande dragen i samhälls- och skolutvecklingen. Dessa rörelser och förändringar i relationen skola och samhälle, är enligt ovan anlagda betraktelsesätt inga enskilda eller tillfälliga företeelser utan är strukturellt betingade genom en väv av historiskt givna och i tiden pågående utvecklingsprocesser i samhällets sociala, politiska, ekonomiska och kulturella fält.

Läroplanskoderna bildar den röda tråden i den historiska analysväven. Jag använder de sex tidigare skisserade läroplanskoderna: *den klassiska, den realistiska, den moraliska, den rationella, den "dolda"* samt *den kommunikativa läroplanskoden*.³⁰⁴ De olika koderna bör ses överlappande där den tidigare läroplanskoden påverkar traditioner i den följande liksom att det kan förekomma motsättningar och trängsel mellan olika skolbildningar under samma period. Partituret visar ungefärliga insättningspunkter och förskjutningar i tidsföljden för de olika perioderna.

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

Från 1900-talets första hälft formades utbildningen alltmer som en ekonomisk faktor i samhället vilket innebar att skolan yrkesinriktades på pragmatisk grund och antog mer rationella organisationslösningar. En rationell läroplanskod växte fram i takt med utbildningens utveckling i förhållande till vetenskap, ekonomi och politik. Perioden efter andra världskriget präglades av en tilltagande ekonomisk, social och kulturell expansion i samhället då skola och utbildning centraliserades och enhetliga skolformer utvecklades. Tiden efter 1970-talet innebar en ekonomisk stagnation med en tilltagande politisk instabilitet och omorganisation av utbildningssystemet i riktning mot decentralisering. Perioden kan karakteriseras av en mer gränsupplöst och osynlig läroplanskod.

Den senare läroplansutvecklingen sker i samma fas som övergången från ett industrisamhälle till ett informationssamhälle. Huvudtendensen är en ekonomisk nedgång i samhället, ökad politisk rörlighet, statsmakternas återtåg, en ökad decentralisering, mål- och resultatstyrning av skolan samtidigt med ett ökat inflytande av intressenter i och kring utbildningen och en form av marknadsmässiga föreställningar om skolans organisation och styrning. Det rationella läroplanstänkandet försvagas till förmån för ett mer kommunikativt förhållningssätt mellan skola – samhälle. Den sammanhållna skolan omformas mot alltmer profilerade skolformer och spe-

³⁰⁴ Jfr översikten av läroplanskoder i avsnitt 3.3.1, s. 67-71.

cialinriktningar. I det sammanhanget prövas begreppet den kommunikativa läroplanskoden för att karakterisera perioden.

Den tidsgeografiskt inspirerade modellen illustrerar i starkt sammandrag hur skola och samhälle genomgår dynamiska förändringar påverkad av rörelser i de politiska, sociala, ekonomiska och kulturella strukturerna. Musikämnet i skolan är enligt det här sättet att anlägga ett forskningsperspektiv naturligtvis ingen huvudstäm- ma i samhällssymfonin. Tanken är att musikundervisningen i skolan inte kan ses som en isolerad företeelse varken i relation till skolans kunskapstraditioner eller skilt från det musik- och kulturliv som förekommer i samhället. Den viktigaste tendensen är att villkoren för skolans musikundervisning förändras genom informationsteknikens möjligheter och barns och ungdomars nära kontakt med en internationellt kommunicerande ungdomskultur och musikalisk värld utanför skolan.

Poängen med den läroplanstolkande ansatsen och det tidsgeografiska betraktel- sesättet i detta kapitel är sammanfattningsvis att försöka skapa en teoretisk referens- ram för att förstå läroplansutvecklingen och musikämnets roll mot bakgrund av ett samhällsteoretiskt och historiskt perspektiv. Siktet är inställt på att skapa en förstå- elseram för att reflektera över musikundervisningens aktuella situation i dagens skolutveckling.

6.2.3 Tid och rum som förståelseram

Jag summerar här kort på vilka grunder mina reflektioner görs och vilket perspek- tiv som anläggs på utvecklingen i skola och samhälle. Empirin är en utgångspunkt för reflektioner över den aktuella förändringen inom skolan. Med hjälp av den teo- retiska referensramen försöker jag bearbeta den bild som empirin ger och reflek- tera över förändringens förutsättningar och hur den framtida skolan formas.³⁰⁵ Det innebär att reflektionerna till viss del överskrider nuet och spekulerar i ett framtida perspektiv. Det innebär samtidigt att dessa reflektioner inte alltid är empiriskt prövbara. Jag försöker istället skapa en fri och kreativ relation till teori och empiri.

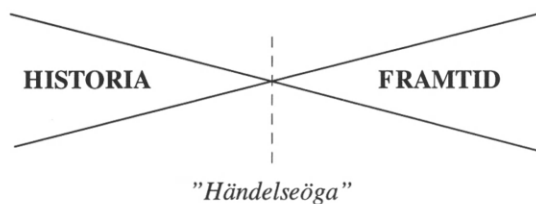
Min ambition är att ur några exempel på tidsandans genomslag i skola och samhälle vaska fram principiella brytpunkter som kan betecknas som formativa.³⁰⁶ Avsikten är att ge underlag för en öppen, perspektivgivande och teoriutvecklande forskningsansats. Den förståelseram som arbetas fram skall kunna utnyttja det dia- lektiska förhållandet mellan tidsliga och rumsliga dimensioner i utvecklingsförlopp.

³⁰⁵ Man skulle kunna jämföra detta med arkeologens arbete, som genom fynd exempelvis av kruk- skärvor och formfragment kan göra sig en föreställning om hur föremålet som helhet ser ut, vilken dess användning har varit och reflektera över vilken betydelse föremålet har haft i det sociala livet. Skillnaden är att jag med utgångspunkt i nutida tendenser försöker reflektera över en möjlig framtida utveckling i relationen mellan skola och samhälle.

³⁰⁶ Samhällsforskare använder benämningen *formativa perioder* för sådana viktiga skeden i historien som förändrar samhällsstrukturer och rubbar tidigare organisationslösningar som institutioner prakti- serar. Nya strukturer finns ännu inte färdiga, i ögonblicket mellan det gamla och det kommande råder genuin osäkerhet, inget är givet, allt står och väger, historien kan ta olika vägar.

Enligt tidsgeografin pågår utvecklingsprocesser i en ständig förändring över tid och rum som oavbrutet omgestaltar olika relationer. Makroperspektivet ger en öppenhet för samhälleliga strukturanalyser, medan begränsningsteorin ger precision i mikroorienterade studier av pedagogiska processer. Med detta perspektiv är mänskliga handlingar och händelser framåtriktade processer medan förståelse ofta är bakåtriktad. Det innebär att förstå den nutida och framtida händelseutvecklingen mot bakgrund av en förhistoria.

Tidsgeografin erbjuder en möjlighet att orientera analysperspektivet i tid och rum genom att dels kunna pendla mellan ett makroperspektiv och en mikroorienterad fokusering, dels att reflektera över förhållanden mellan tidigare händelser, händelser i nuet och framtida möjliga händelseförlopp. Jag försöker gestalta det tidsgeografiska synsättet på rörligheten i tiden och rummet med följande enkla modell. I korspunkten mellan historia och framtid placerar jag ett "händelseöga".



Figur 16. Nuets utkikspunkt på historien och framtiden.

Det som jag i modellen vill kalla "händelseöga" är den utkikspunkt från vilken jag försöker konstruera mitt forskningsobjekt. Samtidigt markerar jag min egen position som konstruerande subjekt. Det samtidsporträtt av rörelser i tiden som jag försöker skapa kan därmed ses som ett resultat av en slags deltagande observation i vid mening. Mina observationer grundar sig på en aktuell verklighet, medan mina reflektioner utgår från vissa logiska slutsatser av de iakttagelser jag gör. Dessa bildar i sin tur underlaget för min teori- och begreppsbyggnad kring pedagogiska processer i musik.

Tidigare har jag beskrivit de grundläggande föreställningar om verkligheten som tidsgeografin bygger på. Jag använder tidsgeografin som ett redskap för att kunna orientera reflektionerna över tid och rum. I ett avseende tillskrivs tiden egenskapen av en framåtriktad rörelse när det gäller mänskligt liv i fysikalisk mening. I ett annat avseende kan tanke och upplevelse pendla mellan det förgångna, nutid och framtid, så även mina reflektioner. I den rumsliga dimensionen kan en växling ske mellan yttre strukturer och inre meningsbärande betydelser. Det innebär att jag tar fasta på tidsgeografins föreställning om två världar som är relaterade till varandra; en meningsvärld och en mer kroppslig värld eller ett yttre och ett inre socialt rum om man så vill. Hänsyn tas därmed både till materiella och meningsbärande sammanhang i pågående utvecklingsprocesser. Det är spelet mellan dessa relationer och skärningspunkter jag reflekterar över.

Kapitel 7

SKOLAN SOM KULTURELL MÖTESPLATS I TID OCH RUM

I tidigare kapitel har en principmodell presenterats för att beskriva rörligheten i relationen mellan skola och samhälle på makronivå. Min avsikt är att vidareutveckla modellen mot mikroorienterade studier av pedagogiska processer. Jag vill i det sammanhanget se skolan som en mötesplats mellan å ena sidan skolan med dess historiskt givna och framväxta traditioner och å andra sidan de lärare och elever som ger musikundervisningen innehåll och mening. Det innebär att skolans musikundervisning ses som en relation mellan en skolkultur och en mer fritidsorienterad ungdomskultur.

I detta avslutande kapitel skisseras ett musikpedagogiskt forskningsperspektiv som är inspirerat av det tidsgeografiska begreppssystemet. Utifrån detta synsätt försöker jag finna de faktorer som belyser musikundervisningens villkor och utveckla begrepp som är nödvändiga för att beskriva och förstå musikundervisningens inre liv. Avslutningsvis diskuterar jag möjligheten att utarbeta ett empiriskt analysredskap för undervisningsprocesser i musik.

7.1 Musik i tid och rum

I de teoretiska och empiriska diskussionerna hittills har försök gjorts för att forma ett perspektiv som problematiserar relationen mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Det framväxande kunskaps- och informationssamhället förändrar på ett radikalt sätt såväl produktionen som distributionen av musik i samhället. Unga människor är särskilt känsliga för tidsandans rörlighet och skickliga på att tolka musikburna transkulturella budskap. Musik- och medieindustri ger barn och ungdom tillgång till ett stort utbud av olika typer av musik. Vad betyder det för skolan som musikalisk socialisationsmiljö? Jag ger nedan några exempel på företeelser som på olika sätt har relevans för att förstå musikens roll i skola och samhälle.

7.1.1 Musikens sociala och kulturella sammanhang

Två perspektiv kan anläggas på musiken och dess betydelser. Det ena är de sammanhang *som finns i musiken*. Det andra är de sammanhang *som musiken finns i*. Det första innebär musikens inre struktur och process. Det senare berör musikens sociala och kulturella sammanhang. Dessa två aspekter är nödvändiga förutsättningar för att förstå musikens betydelse i samhället och hur musiken påverkar människor. Jag anlägger här ett tidsgeografiskt synsätt på musikens meningsbärande innehåll i förhållande till musikens sociala och kulturella inramning.³⁰⁷

Musiken är aldrig tidlös utan ständigt i rörelse. Man kan säga att musiken utnyttjar tiden och rummet som primär uttrycksmodalitet. Den tidsliga dimensionen i musikaliska förlopp innebär ett framåtriktat flöde av rytmiserade toner medan den rumsliga dimensionen motsvaras av rörelser i det tonala klangrummet. Den fysikaliskt definierade rumsliga dimensionen har betydelse inom akustiken, dels i samband med ett rums eller ett instruments egenskaper som resonanskropp och hur ljud alstras och förmedlas, dels kan den rumsliga dimensionen förknippas med musikpsykologiska aspekter på hur ljud och toner upplevs.

Musik, i likhet med dans, drama eller film, kan ses som en form av händelsekonst, där den tidsliga och rumsliga gestalten är bärare av det konstnärliga uttrycket.³⁰⁸ Musiken har både en fysikalisk och en meningsbärande dimension. I det musikaliska flödet kodifieras känslor och uttryck via musikens innehåll, form och framåtriktade process. När man avlyssnar eller utövar musik inordnas det musikaliska tonflödet i ett tidsförlopp med puls och rytm. Det tonala klangrummet fylls av framåtriktade musikaliska gestalter.³⁰⁹

³⁰⁷ För en något utförligare diskussion se Sandberg, 1995, s. 19-30.

³⁰⁸ Sällström, 1991.

³⁰⁹ I musikaliska förlopp är inte den ena tonen orsak till den kommande utan musikens betydelsestruktur verkar på ett annat sätt. Varje element i den musikaliska väven får mening, funktion och uttryck i relation till hur musiken klingade strax innan, hur bredvid varandra liggande stämmor klingar ihop och hur tonväven sedan spinner sig vidare.

Musikaliska flöden har en början och ett slut, följer ett tidsförlopp och utnyttjar vissa tonomfång där musikens meningsbärande klangvärld består så länge lyssnaren minns dem. Men när man minns musiken kan man höra ”allt på en gång”. I den intellektuella bearbetningen blir musiken upplöst i ett totalt intryck, ett tillstånd där tid och rum antar en annan dimension. Dessa fenomen gränsar till ontologiska frågor kring musikens väsen: I vilket förhållande står tiden och rummet till musikaliska förlopp? Var existerar musiken någonstans? Finns musiken i ljudförloppet, i tonsättarens föreställningsvärld, i notskriften eller i musikerns och lyssnarens upplevelsevärld? Hur återskapas musikaliska erfarenheter och kulturformer?

Musiken som levande konst är förbunden med tiden och den direkta upplevelsen. Genom musikupplevelse verkar en igenkännande dimension, en omedelbart upplevd dimension och en dimension framåt i tiden mot det förväntade eller överraskande. Denna process innefattar på samma gång rumsliga sociala, kommunikativa och estetiska dimensioner. Människors musikaliska upplevelser och minnen kommunicerar med den gemensamma musikaliska kulturen, som bygger på olika samlade musiktraditioner genom skilda tidsepoker.³¹⁰

Det man kan kalla en kulturell kommunikationsprocess påbörjas när den skapade musiken lösgör sig från sina tillkomstbetingelser och inplaceras sig i olika sociala och kulturella kontexter.³¹¹ Musiken pånyttföds varje gång den avlyssnas i ett sammanhang. Även om musiken är starkt tidsbunden, kan ett musikverk skapa resonans hos efterlevande generationer.³¹² Genom tiderna skapas, vidmakthålls och utvecklas olika musikaliska föreställningar, stilideal, normer och värderingar. Musiken får liv och mening i relation till det sociala och kulturella sammanhang som den verkar i, förhållanden som kan få speciella musikpedagogiska implikationer.

7.1.2 Skolan som socialt rum i en föränderlig tid

De yttre villkoren för skolans musikundervisning har de senaste decennierna radikalt förändrats. Bidragande orsaker är medie- och informationsteknikens snabba utveckling med ett allt starkare internationellt inflytande och en förändrad musikproduktion och distribution av musik i samhället. Massmedia och det ökade utbudet

³¹⁰ Enligt Ling är buller, ljud och musik tre nivåer som existerar i naturen och samhällsmiljön. De emotionella och intellektuella bearbetningarna av ljudmiljön till musik är en speciell mänsklig kompetens som via känslor, tankar och handlingar skapar olika musikaliska strukturer och fenomen. Det musikaliska fenomenet uppstår med andra ord genom en konstnärlig bearbetning av ljudmiljön eller genom att olika kommunikativa ljud, till exempel språket, givits en organiserad klanglig dimension. Denna musikproduktion har skett i alla kända historiska perioder, men tagit mycket olika uttrycksformer, beroende på vad som har ackumulerats av den föregående periodens musik (Ling, 1982).

³¹¹ Ricoeur menar att en text eller ett konstnärligt verk äger en trefaldig autonomi: gentemot författarens eller komponistens intentioner, den kulturella situationen och de sociologiska betingelserna vid produktionen av verket och slutligen en autonomi gentemot den ursprungliga mottagaren av verket (Ricoeur, 1988, s. 150).

³¹² Elias diskuterar musikens historiska och samhälleliga funktioner och menar att till de intressantaste – och obesvarade – frågorna om vår tid hör: ”vad är det för kvalitet hos ett visst konstverk som gör att det överlever generationers urvalsprocess och omsider blir en del av de socialt sanktionerade och erkända konstverken medan andra sjunker ner i glömskans skuggtillvaro?” (Elias, 1991, s. 45).

av satellitkanaler gör att musik överskrider kulturgränserna. Dominerande musik-kulturer får därmed en stor geografisk spridning över stora delar av världen. Musik kan genom inspelning och återgivning bli hörd på andra tider och platser än där den uppförs. Musikaliska mikrofenomen kan via den massmediaburna spridningen också växa till kulturella makroprocesser. Musikutbudet från den globala arenan kan dominera över den mer lokalt betingade musikkulturen. Medieteknikens utveckling innebär att gränserna för bruket av musik upplöses över tid och rum.

Den massmediala spridningen av musik har inneburit en kulturell revolution genom tillgänglighet, blandning och sammansmältning av olika musikformer och genrer från olika kulturer och samhällen.³¹³ Musik är den kulturföreteelse som snabbast verkar nå fram till barn och ungdom via medietekniken.³¹⁴ En ny generation erövrar också kulturprodukter på ett helt annat sätt än tidigare och bygger därmed upp en modern identitet, under intryck av bland annat ungdomskulturens musik. Dagens ungdomar kan kombinera medieteknik med musikalisk meningsproduktion, kroppsliga estetiska utlevelser och språklig mellanmänsklig kommunikation.³¹⁵

Nyare massmedie- och ungdomsforskning visar att barn och ungdomar ofta har ett aktivt förhållningssätt till massmediamusiken.³¹⁶ Många ungdomar är alltså inte passiva och förslöade konsumenter, utan har blivit något av skapande mottagare och nya kulturproducenter. De har på sin fritid uppövat en särskild skaparförmåga att göra sina egna musikproduktioner via vardagsrummets inspelningsstudio, de klipper, mixar och framställer egna musikband som de skickar till varandra, och som används på danser, disco och musikträffar. Ungdomar kan skapa musik med hjälp medieteknik, vilket ger dem alltmer långtgående möjligheter till såväl musikalisk meningsproduktion som kommunikation mellan varandra.

Skolans musikundervisning kan mot denna bakgrund ses som ett möte mellan en skolkultur och en mer fritidsorienterad ungdomskultur. Musikundervisningen i skolan står i den meningen i en särskild relation till musiken i samhället.³¹⁷ Enligt mina empiriska studier baseras skolans musikundervisning på vissa traditioner som mer eller mindre tillmötesgår elevernas önskemål och musikaliska intressen. Dessutom organiseras undervisningen på särskilda villkor och har vissa inriktningar som sammanhänger med den skolkultur och kunskapsorganisation som tillhör skolans värld. Man kan då fråga sig om barns och ungdomars fritidsmusik och skolans musikundervisning är två helt skilda världar.

³¹³ Tagg, 1988; Fornäs, Boëthius, Ganetz & Reimer, 1993; Ziehe, 1993; Bjurström, 1993.

³¹⁴ Norberg & Nylöf, 1983-89, 1988.

³¹⁵ Fornäs uppmärksammar i sin musik- och medieforskning inom ungdomsområdet hur den fysiska kroppens subjektiva betydelse har ökat i en värld som överflödar av språkliga tecken. Musikvideon hör till de medieteknologier som å ena sidan inbjuder till en ny tematisering av kroppen och den visuella estetiken som också i sin tur bygger på ett ökat intresse för kroppens utlevelse och estetik i dagens samhälle (Fornäs, 1993).

³¹⁶ Sundin, 1977, 1978, 1995; Roe, 1983, 1984, 1991; Löfgren & Norell, 1992; Jönsson, Trondman, Arnman & Palme, 1993; Bjurström, 1993; Reimer, 1993.

³¹⁷ Jag har i tidigare arbeten utvecklat detta synsätt genom en läroplansteoretisk modell som relaterar musikundervisningen i skolan till samhällets musikliv (Sandberg & Ljung, 1990, s. 11; Sandberg, 1993, s. 17; Sandberg, 1994, s. 110).

7.1.3 Urvalet av kunskaper och kunskaper om urvalet

En angelägen fråga är hur skolan och lärarna förmår att bemöta elevernas musikaliska preferenser. I nya läroplaner ställs krav på nya former av kunskaper jämsides med att etiska och humanistiska värden, historia och kulturarv framhålls. Urvalet av innehåll och arbetsmetoder för att uppnå läroplanens mål överlämnas i högre grad till de lokala aktörerna. I den pågående förändringen av skola och samhälle har samtidigt det klassiska bildningsbegreppet fått förnyad aktualitet.³¹⁸ Det nya läroplanstänkandet innebär i sig att ställningstaganden till bildningsfrågor i djupaste mening måste tas.

Den ökade kunskapsmassan i samhället gör att enskilda individer måste kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. När kunskapsmängden ökar, uppstår stofffrånsel och urvalsproblem inom samhällets alla områden. Informationstekniken kommer också att öka kunskapernas tillgänglighet. Kunskapen om urvalet blir i sig en alltmer väsentlig fråga för lärare och elever i en demokratisk skola, rent av en grundläggande bas-kunskap eller "nyckel" till kunskap. Den senare läroplansutvecklingen kan därför sägas vara präglad av en övergång från *urvalet av kunskaper* till *kunskaper om urvalet*. En situation där somliga individer "vet innan de väljer" och andra "väljer innan de vet". Denna urvalsproblematik innehåller en rad konfliktpunkter och pedagogiska dilemman.

Ett exempel är de förändrade demokrati- och auktoritetsförhållandena i samhället och den snabba omvandlingen av barns och ungdomars mentalitet, vilket kan höra samman med en övergång från en samhällscentrerad till en mer individcentrerad demokratisyn.³¹⁹ Man kan idag också se effekter av tidigare demokratiska reformer i skolan bland annat genom att nya generationer har skolats till kritiskt tänkande. Undervisning i musik kan enligt min empiri också sägas ha en större "frihetsgrad" än ämnen med mer artikulerad kunskapsstruktur. Musikämnet inbjuder till en större öppenhet för förhandlingar eller att överenskommelser kan träffas mellan lärare och elever beträffande undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer.

Genom förskjutningar av den musikaliska bildningsstrukturen har vidare lärar- och elevrollerna tydligt förändrats inom musikämnet, vilket man bland annat kan utläsa av min tidigare litteraturgenomgång av musikpedagogisk klassrumsforskning jämfört med nationella utvärderingens material. Detta sammanhänger sannolikt med ungdomskulturens och mediemusikens inflytande som nämnts ovan. Barn och ung-

³¹⁸ Broady, 1992.

³¹⁹ Enligt en utbredd uppfattning har en värdeförskjutning de senaste decennierna skett i det västerländska samhället från en tidigare dominerande uppfattning om materiellt välstånd och fysisk trygghet över till en större accent på livstillfredsställelse och självförverkligande. Vidare går en rörelse hos människor, särskilt de yngre, mot att ställa större krav än tidigare generationer på personlig handlingsfrihet och ökat utrymme för den egna individualiteten (SOU 1991:36, s. 42). Dagens unga verkar ta alltmer avstånd från fasta åtaganden och intar en slags nomadiserande hållning till tid, rum och kultur (Melucci, 1989; Melucci, 1992, s. 218; Ödman, 1995, s. 626 f.).

domar har idag helt andra musikaliska förebilder än tidigare generationers skolelever. Via musikmedieteknik och datorer kan de ta del av en annan musikvärld än den som läraren kommer i kontakt med.

7.1.4 Musik i och utanför skolan – två skilda världar?

Samhällets musikliv och de snabba växlingarna inom ungdomskulturen påverkar barns och ungdomars uppfattningar om skolans musikundervisning och dess innehåll. Musikundervisningen har genom sitt musikaliska och estetiska ämnesinnehåll en direkt förbindelse med det omgivande samhället och dess kultur- och musikliv. Detta har särskild relevans i den betydelsen att barn och ungdomar ofta har ett nära förhållande till ungdomskulturen via bland annat musik- och medietekniken. Omvänt kan det finnas en distans till samhället och dess musikliv genom skolans egen autonomi och att musikämnet är inordnat i redan upparbetade kunskapstraditioner inom skolans organisation.

Skolan är på grund av sin relativt autonoma ställning fortfarande oerhört tidsstyrd och präglas av en rad restriktioner och värdesystem som andra offentliga rum saknar. Vad får man göra i skolan och vad får man inte göra? Vad får man tala om och vad talar man inte om? Vilka kunskaper skall förmedlas och vilka kunskaper skall inte förmedlas? Vad hinner man med att genomföra inom givna tidsramar?

Inom den ramfaktorteoretiska forskningstraditionen har studier genomförts som visar hur de yttre strukturella ramarna för skolan påverkar den inre verksamheten, hur den språkliga diskursen inom klassrummets väggar styrs och regleras av olika pedagogiska, administrativa och skoljuridiska texter, hur tiden reglerar vad det talas om samt hur kunskaper förmedlas och vad som förstås av det som förmedlas. Men detta är inte tillräckligt när man vill studera samspelet mellan samhällets dynamiska musikliv, ungdomskulturens musik och den musikaliska kunskapsförmedling som sker i skolan.

I min empiriska studie har jag tecknat en översiktlig bild av hur lärare arbetar med musikundervisningen i skolan och de föreställningar som finns om undervisningens mål, innehåll och arbetsformer. I materialet blottläggs i vissa fall betydande praktiska problem i skolans musikundervisning som rör den musikaliska mångfalden och de förändrade förutsättningarna för skolans arbete. Därvid har jag berört vissa styrningsproblem och urvalsproblem i samband med musikpedagogisk verksamhet. Frågan är: vilken musik är möjligt att reproducera i skolans undervisning?

De problem som diskuterats ovan kräver en mer preciserad musikpedagogisk ansats som inriktar sig på mötet mellan lärare och elever, hur undervisningsprocesser i musik faktiskt gestaltar sig och hur det musikaliska lärandet sker.

7.2 Ett musikpedagogiskt perspektiv

I tidigare avsnitt har jag beskrivit rörligheten i relationen mellan skola och samhälle. Likaså har jag antytt vissa konsekvenser för musikämnet under inflytande av det dynamiska musiklivet och ungdomskulturens musikvärld. Ett ämnesdidaktiskt perspektiv på musikundervisningen måste med detta synsätt anläggas i skärningspunkten mellan musiken i skolan och musiken i samhället. Mitt studieobjekt är med andra ord den undervisning som bedrivs inom ramen för skolans verksamhet.³²⁰ Men likafullt måste hänsyn tas till hur skolan som kunskapsorganisation förhåller sig till kommunikativa och meningsproducerande processer i samhället. Med dessa utgångspunkter skisserar jag ett musikpedagogiskt forskningsperspektiv.

7.2.1 Ett samhällsteoretiskt perspektiv på musikundervisning

Ett samhällsteoretiskt perspektiv på musikundervisningen förutsätter för det första vetenskapligt grundade antaganden om vad skola och undervisning är i sina sociala och kulturella sammanhang. För det andra måste musikundervisningen förstås utifrån sina särskilda villkor. Musikpedagogik kan med denna utgångspunkt innebära studiet av musikalisk fostran, undervisning och utveckling. Studierna kan utgöras av kartläggning och analys av hur musiktraditioner uppkommer i samhällslivet och reproduceras via utbildningssystem eller genom andra socialisationsmönster, hur musikaliska kunskaper förmedlas samt hur det musikaliska lärandet sker hos individer i samband med musikundervisning.

Jag utgår vidare från att aktörerna hela tiden konstruerar sin sociala verklighet, på grundval av det sociala sammanhangets villkor. Olika föreställningar om skolan är utifrån denna tanke konstruerade i en social kontext. Denna föreställningsvärld är vidare en projektion av olika erfarenheter, upplevelser och handlingar. Analyser av pedagogiska processer inom klassrummets väggar förblir därför svårtolkade så länge de inte relateras till de sociala och kulturella faktorer som konstituerar den pedagogiska situationen.

Musiken produceras av människor, kommuniceras mellan människor och ger resonans inom människor. Med detta sätt att se kan musik och musikaliska fenomen och yttringar definieras utifrån deras sociala, estetiska och kommunikativa mellanmänskliga betydelser. Musikpedagogiska frågor berör därmed relationen mellan människan, musiken och samhället. Fortsättningsvis försöker jag knyta samman perspektivet och skapa angreppspunkter för frågor som rör musikundervisningens roll i en skola i förändring.

³²⁰ Detta perspektiv utesluter inte att det förekommer musikaliskt lärande utanför skolan. Min vy över barns och ungdomars aktiva användning av musik på sin fritid antyder detta. Min uppgift är emellertid att utveckla kunskap om hur musikundervisningen tar konkret gestalt inom ramen för skolans verksamhet. Begreppet "inom ramen för" antyder också att undervisningen i skolan sker under vissa villkor som i viss mening är begränsad i tid och rum.

7.2.2 Förändringar i skolans kultur- och arbetsmiljö

Med stöd av en läroplansteoretisk ansats har jag beskrivit skolan som en institution med betydelse för samhällets kulturella reproduktion och återskapande av mänskliga kunskaper, värden och symboler över historisk tid. Framväxten av skolans kunskapsorganisation och undervisningstraditioner måste förstås som ett avspiegling av tidsandan. I min empiriska studie har jag kartlagt en aktuell bild av skolans kultur- och arbetsmiljö genom exempel från musikundervisningen. Vidare har jag reflekterat över hur förändringar av skolans yttre villkor kan påverka den inre pedagogiska verksamheten. Det kan antas att det för närvarande sker kraftfulla förändringar i relationen skola – samhälle under inverkan av en framväxande kommunikativ läroplanskod.³²¹

Skolans traditionella sätt att organisera tiden och rummet har förankring i det industriella masssamhällets behov av samplanering. Skolans kunskapsorganisation delas in i olika ämnen som i stort sett återspeglar en traditionell arbetsdelning i samhället. I det nya informationssamhället omvandlas arbetsplatsers struktur och organisation i snabb takt. Sannolikt kommer skolan att förändras inte bara genom en anpassning till nya omvärldsvillkor utan också till nya livsstilar, förändrade sociala och kulturella mönster och nya former av kunskaper och bildningsbehov bland människor. Klassrummets tidsliga och rumsliga avgränsning mot omvärlden får måhända en större betydelse för den nära sociala samvaron, men tillgängligheten av kunskap överskrider klassrummets väggar.

Utvecklingen går mot en öppnare och mer påverkbar skola med ett större medborgarinflytande.³²² Nya demokrati- och auktoritetsförhållanden förändrar lärar- och elevroller och synen på vad som är värdefull kunskap. Den vanliga klassrumsundervisningen kommer alltmer att bytas ut mot arbetssätt som i högre grad använder informationsteknik och kunskapsökande strategier. Skolan och lärarna, som tidigare hade kontroll över informations- och kunskapsförmedlingen, får nu konkurrens som kunskapsförmedlare genom media- och informationsteknologin med ett större utbyte av information i samhällslivet. Lärarbetet kräver mer av kommunikativ kompetens baserad på överblick och reflektion samt förmåga att alltmer bearbeta etiska, existentiella och estetiska frågor.

Förändringarna i omvärlden och omformningen av skolans kultur- och arbetsmiljö är inte oproblematiska. Den horisontella reproduktionen inom skolan gör att traditioner, värde- och regelsystem kan överleva yttre förändringar genom skolans relativa slutenhet. Detta kan medföra ökade spänningar mellan traditionella sätt att organisera undervisningen och förnyelseinriktade processer. Frågan är hur yttre

³²¹ Ödman, 1995, s. 611 ff.

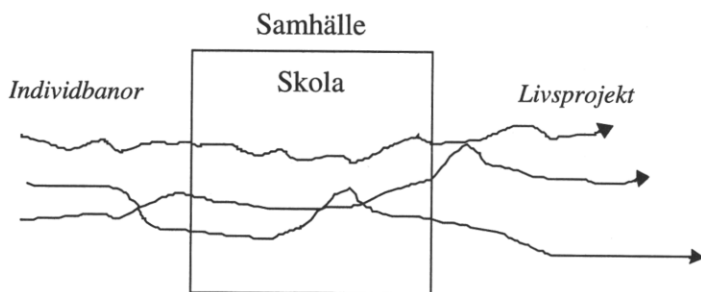
³²² Englund talar om en medborgarbaserad sociologi och läroplansteori som innebär en fokusering på större kommunikativ rationalitet kring diskussioner om kunskapsurval. Englund talar om att de institutionella socialisationsprocesserna är inordnade inom någon form av demokratisk kontroll. Samtidigt övergår socialisationsprocesser till kommunikativa processer som inte bara rör formerna av kunskaper utan deras meningsbärande innehåll och normativa värden (Englund, 1986, 1990, 1992, 1995).

strukturella förändringar av socialisations- och kommunikationsmönster kommer att påverka det inre arbetet i skolan och vilka problem som kan uppstå. Delvis har detta berörts i min empiriska studie, delvis i mina reflektioner.

Det forskningsperspektiv som här skall formas bör bygga på tanken att skolan är en tillfällig genomgångsstation för barn och ungdomar. Med hjälp av perspektivet bör vidare musikaliska läroprocesser såväl i som utanför skolan uppmärksammas. Det innebär samtidigt en omformning av den prövade ramfaktorteoretiska ansatsen till att mer tillvarata innehållsliga och ämnesdidaktiska dimensioner med sikte på musikpedagogiska problemställningar som relaterar skolans musikundervisning till samhällets och ungdomskulturens musikvärld. En ämnesdidaktisk inriktning bör kunna innebära en forskning som tar större hänsyn till musikundervisningens sociala och kulturella inramning.

7.2.3 Skolan som social och kulturell mötesplats

Ett studium av skolans musikundervisning bör enligt det skisserade teoretiska perspektivet ske ur två synvinklar: å ena sidan skolan med dess kunskapsorganisation och arbetsmiljö – å andra sidan de levande människor som befolkar skolan och ger musikundervisningen innehåll och mening. Det innebär att studiet av musikundervisningen sker i ett skolsammanhang, vid ett bestämt tillfälle och med vissa aktörer involverade i undervisningen. Från elevernas horisont är skolan endast en genomgångsstation.³²³ Ur lärarnas synvinkel utgör skolan mer ett professionellt fält.³²⁴ Jag ser därmed skolan som en kulturell mötesplats i tid och rum. Denna mötesplats illustreras med följande enkla skiss.



Figur 17. Skolan som mötesplats i tid och rum.

³²³ Begreppet *genomgångsstation*, som delvis är lånat från tidsgeografien, antyder att något är rörligare och någonting är mindre rörligt. I Hägerstrands begreppsarsenal ingår *station* som ett begrepp för att beteckna platser i samhällsrummet där *verksamhetsknippen* eller *projekt* av olika slag är samordnade, förtätade eller knutna till vissa institutioner. Utbildningssystemet kan till exempel ses som ett kollektivt projekt (Hägerstrand & Lenntorp, 1974).

³²⁴ Broady har använt begreppet *genomgångsstation* för att i Bourdieus mening benämna skolan som ett fält knuten till en viss lärarprofession och som tillfälligt befolkas av elever med viss habitus (Broady, 1993).

Modellen beskriver skolan som kulturell mötesplats där människor med olika traditioner, kunskapsperspektiv och skilda erfarenheter och upplevelser av musik och kultur konfronteras med varandra. Eftersom mötet sker i skolan fokuserar studierna framför allt den specifika pedagogiska situation som uppstår. Inom detta avgränsade *pedagogiska rum*³²⁵ anordnas någon form av undervisning som är knuten till ett visst ämne, har ett visst innehåll och består av vissa pedagogiska handlingar som har ett visst syfte eller idé om vart man vill nå. De som befolkar det pedagogiska rummet har ett liv även utanför skolan. På samma sätt har den institution som anordnar den pedagogiska verksamheten en förhistoria av redan upparbetade traditioner innan aktörerna träder in.

7.2.4 Individbanor och livsprojekt

Min ingång i studierna av pedagogiska processer grundas på uppfattningen att människor konstruerar sina liv och sin uppfattning om omvärlden. Mentalitetsutvecklingen i samhället har inneburit en värderingsförskjutning från en samhällscentrerad demokratisyn till ett mer individcentrerat förhållningssätt. Individualism, särskilt hos unga människor, har skapat en vilja till ett större personligt handlingsutrymme, självförverkligande och eget välbefinnande.³²⁶ Ungdomar idag kräver ökade valmöjligheter, flexiblare tider och möjligheter att vara var man vill. Utvecklingen i omvärlden går mot ett alltmer internationellt kommunicerande samhälle på samma gång som en mer lokal värld bildas med uppdelningar i mindre regioner. De globala kontaktnäten skapar samtidigt mer direkta förbindelser mellan makrostrukturer och mikrosystem i samhället.

Det officiella och det privata håller delvis på att flyta ihop. Samhälleliga strukturer är heller inte längre något som enbart existerar utanför individerna eller den mellanmänskliga kommunikationen, de tränger in och internaliseras inom människor i form av handlingsmönster, livsstilar och kulturella koder.³²⁷ Utvecklingen inom ungdomskulturen måste förstås både från ett makrosociologiskt perspektiv och utifrån individuella erfarenheter av vardagslivet. Olika individers eller grupper livsbanor levs i åtskilda regioner men det snabba informationsutbytet ger upphov till nya rörelser och möten mellan människor i tid och rum.³²⁸ Det är mot

³²⁵ Begreppet *pedagogiskt rum* används av Pettersson och Åsén för att beteckna det avgränsade utrymme, företrädesvis klassrummet, där pedagogiska processer sker (Pettersson & Åsén, 1989). Steget är inte långt att kalla skolan för ett *pedagogiskt tidrum* i tidsgeografisk betydelse; händelser och processer som äger rum i skolan tar viss tid och kräver vissa utrymme samt måste samordnas med individers förutsättningar, undervisningstraditioner och mål för skolan.

³²⁶ Ödman, 1995, s. 625 f.

³²⁷ Enligt Habermas teorier om "den kommunikativa människan" flyttar systemvärlden (staten och samhällsstrukturen) alltmer in i livsvärlden (den privata sfären) och omstrukturerar det inre livet (Habermas, 1981, 1988; jfr även Harvey, 1989).

³²⁸ Giddens har med utgångspunkt i sin struktureringsteori studerat olika grupper livsbanor och livscyklar utifrån en tidsgeografisk begreppsmodell genom att se dessa som rörelser och möten i tid och rum som uttrycker relationella och kommunikativa handlingsprocesser (Giddens, 1984, 1985).

denna bakgrund som skolans verksamhet och även musikundervisningens villkor skall ses.

Jag föreslår här begreppen *individbanor* och *livsprojekt*³²⁹ som dynamiska begrepp för att studera hur individer förhåller sig till skolan som avgränsad socialisationsmiljö. Det tidsgeografiska begreppet individbana innebär sambandet mellan individen och den samhälleliga omgivningen sett över tid och rum. Individbanornas rörelser bildar en väv av händelser, erfarenheter och intryck. Livsprojekt kan ses som mer målinriktade verksamheter som kan knytas till utnyttjande av utbildning eller andra självförverkligande aktiviteter. Därmed vill jag försöka ge de begreppsliga förutsättningarna för att kunna förstå skolans speciella roll i förhållande till unga människors liv och personliga utveckling i ett föränderligt samhälle.

Mitt intresse är att kartlägga förhållandet mellan samhällets musikliv, ungdomskulturens musik och den musikaliska kunskapsreproduktion som sker i skolans musikundervisning. Med denna utgångspunkt försöker jag finna de unika faktorer som belyser musikundervisningens villkor och utveckla de specifika begrepp som är nödvändiga för att beskriva och förstå en bestämd musikpedagogisk praktik.

³²⁹ Lindblad och Pérez Prieto har genomfört undersökningar av individernas levnadsbanor och livsprojekt som bl.a. är inspirerade av Hägerstrands tidsgeografi. Utifrån parallella analyser av händelser och elevers och lärares sätt att "läsa" dessa händelser utifrån olika positioner, erfarenheter och intressen, erhålls en bild av undervisning som en kommunikativ process. Undervisningen ses som ett interaktivt system där lärare och elever går in med olika perspektiv och agerar utifrån olika uppfattningar av vad som sker och vad som är viktigt att genomföra (Lindblad, 1993, 1995; Lindblad & Pérez Prieto, 1990, 1995; Pérez Prieto, 1989, 1992; jfr även Fornäs & Forsman, 1989; Czaplicka, 1993; Löfgren, 1993; Lieberg, 1993; Jonsson, 1995 a, 1995 b; Rosén, 1995; Andersson, 1995).

7.3 Studier av undervisningsprocesser i musik

Avslutningsvis försöker jag skissera konturerna av några möjliga analysbegrepp för att beskriva och förstå pedagogiska processer i musik. Jag har tidigare kritiserat den musikpedagogiska klassrumsforskningen för att bland annat vara normativ och styrd av olika förhandsinställningar om vad musikundervisning är och hur den skall gå till. Likaså har jag haft invändningar mot vissa mikrosociologiska ansatser som tar undervisningens sociala och kulturella inramning för given. Med tidsgeografin har jag funnit ett mer öppet och nyfiket redskap för att följa pågående processer och relatera händelseförlopp och individers handlande till olika yttre och inre förutsättningar. Tidsgeografin ger vidare möjlighet att förstå något av musikens och musikundervisningens tidsliga och rumsliga dynamik.

7.3.1 Musikaliska och musikpedagogiska processer

I min empiriska studie har jag kartlagt en översiktlig bild av musikundervisningens villkor, vilken inriktning den har och vilka praktiska svårigheter som arbetet innefattar. Det forskningsperspektiv som jag nu skisserat kräver emellertid djupare studier av hur pedagogiska processer i musik faktiskt gestaltar sig inom förändrade ramvillkor. Min empiri kan tjäna syftet att ge en viss förförståelse för musikundervisningens karaktär och ge vägledning för hur man empiriskt ska närma sig dessa processer.

Musikaliska aktiviteter under musiklektionen utgår ofta från upplevelser, intryck och erfarenheter av praktiskt musicerande, lyssnande och kreativt skapande. Lärarens förhållningssätt i undervisningen färgas överlag av en lyhörddhet för elevernas uppfattning, känsloläge och motivation för de musikaliska övningarna. Musikundervisningen kan här ses som en *upplevelseproducerande* verksamhet som i hög grad handlar om ett samspel mellan människor kring ett estetiskt och musikaliskt meningsbärande innehåll.

Huvuduppgiften för läraren består mestadels i att försöka samordna undervisningsförloppet kring ett dynamiskt händelsefokus. Tidsdimensionen är med andra ord påtagligt kopplad till undervisningsförloppet. Lärarens "timing" eller förmåga att fånga elevernas uppmärksamhet kring ett gemensamt musikaliskt material, skapa förväntningar och utnyttja dynamiken i ett musikaliskt flöde samt ge eleverna nya upplevelser, erfarenheter och bestående intryck av musik är betydelsefulla faktorer i undervisningsprocessen och det musikaliska lärandet.³³⁰

Med dessa utgångspunkter ser jag musikundervisningen eller musiklektionen som ett *samordningsprojekt* som innefattar en väv av handlingar och händelser vil-

³³⁰ Jag ger här speciell uppmärksamhet på läraren som professionellt ansvarig för att samordna förutsättningarna för elevernas musikaliska lärande. Därmed ansluter jag till mina empiriska frågeställningar i tidigare analyser. Naturligtvis medverkar även eleverna i lika hög grad med sin tid och koncentration i samspelet under lektionen.

ka kan samverka med eller motverka varandra.³³¹ Det gäller att göra rätt handlingar vid rätt tillfälle eller att "ha tid på rätt ställe".³³² Dessa händelsekedjor sker samtidigt och i rumslig närhet av varandra eftersom samspelet baseras på att lärare och elever träffas vid en viss tidpunkt, man har ett visst tids- och handlingsutrymme till förfogande för samvaron samt vissa avsikter med mötet. Med andra ord finns det ett närhetsperspektiv och ett samtidigthetsperspektiv invävd i det pedagogiska skeendet.

Den tidsanpassning eller "timing" som jag talade om ovan kan ses som en sammansmältning av begreppen *närhet* och *samtidighet* till begreppet *närvaro*.³³³ Denna dramatiska mötespunkt för uppmärksamheten i den pedagogiska processen utgör också en styrpunkt för undervisningsprocessers vidare förlopp. Jag ser denna punkt som liktydig med mitt tidigare använda begrepp *händelseöga*.

7.3.2 Att beskriva pedagogiska processer

Undervisningen i ett klassrum kan innefatta många aktörer som är inblandade i en mångfacetterad händelsestruktur. För att återge händelsepelets växlingar under en musiklektion behöver man begreppsligt konstruera en idé eller tanke om händelseutvecklingens förlopp och struktur. Förekomsten av ett sammanhang gör att analysen kan bli begriplig. Med användning av tidsgeografins begreppssystem erbjuds en rörlig modell som kan föras närmare den pedagogiska processens händelsecentrum och relateras till aktörernas omedelbara omgivningsstruktur.³³⁴

I den pedagogiska processen sätts olika pedagogiska handlingar i rörelse av de inblandade aktörerna. Undervisningsprocessen förs framåt genom olika former av ingripanden i händelseförloppet. Dessa kan styras av de inblandade aktörernas varierande avsikter, motiv och viljor i ett samspel med vissa roller och relationer mellan aktörerna som kan samverka eller stå i konflikt med varandra. Individens målsättning, idéer och fria vilja måste ses utifrån det praktiska handlandets problem och de villkor som både begränsar och ger förutsättningar för att förverkliga intentionerna.³³⁵

Den svåra frågan om aktörernas frihet i en institutionaliserad arbetsmiljö måste studeras nära den pedagogiska processen och förstås utifrån relationen mellan aktö-

³³¹ Man kan inte bortse från att en samvaro också innehåller motstridiga viljor, konkurrens om tid och utrymme, olika krav på uppmärksamhet eller integritet, icke avsedda konsekvenser av handlingar, misslyckade strategier etc., bara för att nämna några exempel som måste räknas in i de faktorer som utmärker en normal undervisningssituation.

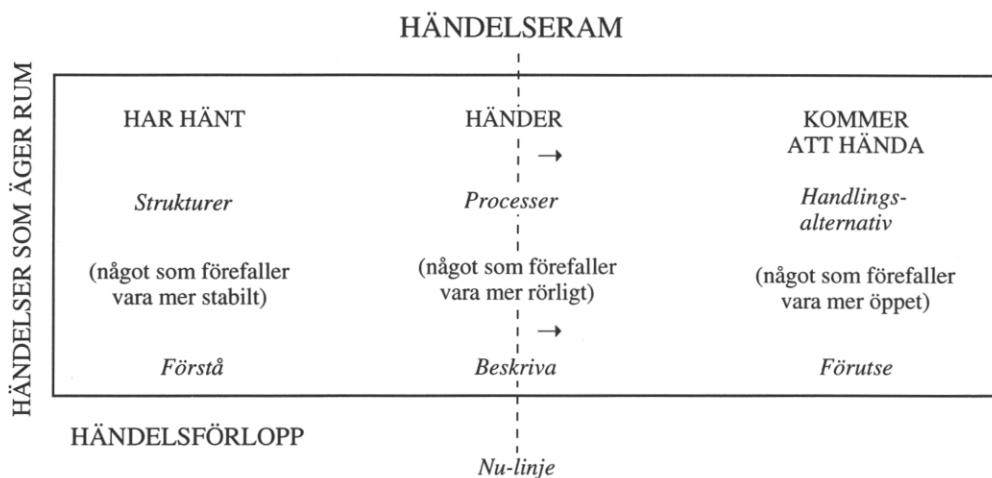
³³² Jfr Åquist, 1992, s. 52. Detta är också exempel på förhållanden som gäller det musikaliska samspelets speciella villkor. Varje toninsats och rytmiska gestalt måste passas in tidsmässigt och samordnas vad gäller klang, tempo och musikaliskt uttryck.

³³³ Giddens använder begreppet *närvaro* i samband med sin struktureringsteori. En interaktion som är förknippad med närvaro kan vara både språklig och fysisk i den sociala praktiken. Social integration är ett resultat av social praktik som baseras på närvaro i tid och rum (Giddens, 1985; se Åquist, 1992, s. 113).

³³⁴ Hägerstrand, 1970; Hägerstrand & Lenntorp, 1974.

³³⁵ Jfr Kapitel 5, avsnitt 5.3.2, s. 211-213.

rernas intentioner, det faktiska händelseförloppet och det givna handlingsutrymmet som medges i klassrummet. Utan att bortse från vanskligheten att försöka beskriva svårfångade och dynamiska händelseförlopp skisseras en preliminär principmodell för analyser av undervisningsprocesser med utgångspunkt i ett tidsgeografiskt tänkande.



Figur 18. Analysram för pedagogiska processer.

Den skisserade principmodellen innebär en form av "rörlig" abstraktion av händelsestrukturens dynamik med möjlighet att kunna elaborera analysen av den pedagogiska händelseväven utifrån varierande temporala positioner. Därmed skapas en analysram som hjälper till att ordna händelsekedjorna i deras logiska sekvensering i förhållande till vad som *har hänt*, det som just *händer* och det som *kommer att hända*. Detta erbjuder ett analytiskt redskap för att beskriva och tolka en ström av händelser eller ett antal parallella händelsekedjor i pedagogiska situationer.

Det preliminära begreppssystemet skall försöka ge möjligheter att förstå händelseförlopp med utgångspunkt i ett tidsligt och rumsligt perspektiv. Förståelse innebär i detta sammanhang ett *bakåtseende*, medan handlingar är *framåtriktade* enligt det tidsgeografiska sättet att tänka. Det som *har hänt* bildar undan för undan observerbara strukturer, vilka kan analyseras i efterhand. Strukturer är något som förefaller vara mer *stabil*. Det som *händer* har karaktären av framåtriktade processer som förefaller vara mer *rörliga*. Det som *kommer att hända* förefaller då vara mer *öppet* till sin karaktär, dvs. ett antal *handlingsalternativ* ligger möjliga att väljas.

Med utgångspunkt i det tidsgeografiska tänkandet kan handlingar bygga på vissa bestämda avsikter medan händelser kan vara konsekvenser av handlingarna, vilka inte alltid behöver överensstämma med de avsedda effekterna. Grundläggande frågor kan då vara vilka av en rad möjliga handlingsalternativ som aktörerna väljer inom givna ramar. Vid studier av undervisningsprocesser kan frågor ställas om händelseutvecklingen är bestämd av faktorer som ligger på strukturell nivå eller på

aktörsnivå, om läroplanen styr, i vilken grad ramfaktorer påverkar, om lärarens planering är avgörande, om undervisningen är påverkbar av individernas vilja eller bara "blir som den blir".

7.3.3 Att förstå pedagogiska processer

Min tanke är att den pedagogiska kunskapsbildningen vid processtudier bör ske genom någon form av förståelseakt som baseras på de sammanhang som de pedagogiska händelserna sker i. Här använder jag mig av tidsgeografins begreppsliga redskap för att beskriva och analysera pågående processer i tidrummets kontext. Vidare utgår jag från kunskapsformer som genereras av autentiska pedagogiska problem och som använder tolkning och förståelse som centrala tankeredskap i forskningsarbetet.³³⁶ Den språkfilosofiska forskningsansatsen med inriktning på klassrumsstudier inom den ramfaktorteoretiska traditionen är i det här sammanhanget intressant när det gäller att undersöka hur den språkliga och musikaliska diskursen används i musikundervisningen, hur olika undervisningstraditioner framträder och hur det musikaliska lärandet går till.

Det innebär att *pedagogiska processer* ses som ett samlingsbegrepp för de handlingar hos lärare och elever och de händelseförlopp som bygger upp undervisningen, dess innehåll, struktur och förlopp.³³⁷ I grunden handlar det också om förståelse för verkligheten som en process. Enligt ett tidsgeografiskt sätt att se är *processer* framåtriktade rörelser i form av kontinuerliga sekvenser av händelser. Processer sker i en kontext där olika händelseförlopp utspelas samtidigt. Kontexten är upplad i en materiell värld och en levande mänsklig värld.

Världen levs och upplevs av människor i en samverkande väv av pågående yttre och inre processer i tidrummet. Levda processer är utsträckta i tiden och är utrymeskrävande. Upplevda processer är däremot mer fria i förhållande till tid och rum genom individernas minne, närvaro i nuet och förväntningar framåt. Det innebär att levande processer sker i två världar som är relaterade till varandra, en inre meningsvärld och en yttre mer kroppslig värld.

Mina centrala tolkningsbegrepp är således *levda processer*, som kan förknippas med yttre villkor, och *upplevda processer*, som är sammanvävda med inre meningsbärande liv. Dessa två begrepp står i ett särskilt förhållande till tidsliga och rumsliga flöden. Man kan med detta synsätt förknippa inre processer med den estetiska upplevelsens dimension, medan yttre processer närmare kan sammanbindas med själva förutsättningen för att erfara och uppleva situationen. Dessa dubbla skeenden kan antas vara intimt förbundna med undervisningsprocesser och lärande. Detta förhållande kanske verkar oproblematiskt men innebär en viktig distinktion bland annat för att förstå samspelet mellan upplevelsens natur och det musikaliska lärandets villkor.

³³⁶ Ödman, 1979, 1992, 1994, s. 10-15, 1995; Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 313-370.

³³⁷ Jfr Gustafsson & Lundgren, 1981.

Med utgångspunkt i de föreslagna tidsgeografiska analysbegreppen *individbanor* och *livsprojekt* samt *levda processer* och *upplevda processer* försöker jag forma ett begreppssystem för att beskriva och förstå den musikpedagogiska praktiken som studeras. Därmed ges förutsättningar att tolka skolans och lärarnas roll i förhållande till unga människor och deras utveckling. I studierna uppmärksammas mötet mellan lärares och elevers musikaliska föreställningsvärldar.

Vidare presenteras ett tidsgeografiskt perspektiv som belyser hur musikundervisningens yttre villkor kan samspela med inre musikaliska läroprocesser. Begreppet *händelseöga* tjänar här syftet att överbrygga mellan analyser på makronivå och mikroorienterade fokuseringar av pedagogiska processer. Det tidsgeografiska betraktelsesättet innebär att förstå utvecklingen i skolan mot bakgrund av ett historiskt och samhällsligt perspektiv. Uppfostran och utbildning av växande människor kan i det sammanhanget ses som en möjlighet att påverka framtiden genom att återskapa, bearbeta och förändra olika föreställningar om kulturen.

I det fortsatta arbetet kommer jag att försöka vidareutveckla det föreslagna forskningsperspektivet och begreppssystemet som en grund för fördjupade studier av undervisningsprocesser i musik.³³⁸

³³⁸ Jag har tillsammans med några medarbetare utvecklat ett datorbaserat analysinstrument för pedagogiska processer som inspirerats av det tidsgeografiska tänkesättet. Det datorbaserade analysinstrumentet använder en tidsstrukturerande strategi och forskaren kan simultant handskas med ljud, bild, grafik och textanalyser vid studier av inspelade undervisningsprocesser, vilka återges i noterad form på datorskärmen med hjälp av ett tidsgeografiskt *händelsepartitur*. Arbetssättet möjliggör ett parallellt arbete mellan å ena sidan processdatabearbetning och å andra sidan reflektion, tolkning och teoribildning (Sandberg, 1992 b; 1995; Sandberg, Sandquist, & Scheja, 1995).

Summary

Background and Purpose

During the past few decades, the external conditions for music education in schools have changed drastically. Contributory factors include the rapid development of media and information technology entailing an increasingly strong international influence and changes in the production and distribution of music in society. Nowadays, young people live in a dynamic world of music and are particularly sensitive to the changeable spirit of the times. Youth develop a modern identity much under the influence of a world characterized by the expanding presence of music. However, changes in our circumstances also mean that it is likely that we stand on the threshold of a major transformation and a redefinition of the school's mission in a new world. A new approach to curriculum is appearing, making demands on new forms of knowledge alongside a strengthening of historical, humanist, and ethical values. The question is how these changes will impact the conditions and possibilities for music in schools.

The study touches upon such problems as relate to the relationship between a society's musical life, the music culture of youth, and the school as an environment for musical socialization. This dissertation's empirical material has been gathered chiefly from the national evaluation of music as a subject in Swedish compulsory school that was conducted in 1989 for grades 2 and 5 and in 1992 for grade 9. The evaluation illuminates how the intentions of the curriculum concerning music are realized in interaction with specific conditions in the cultural and working environment of the school. The study will hopefully contribute to knowledge of what music education is and its conditions in the development of schools today. This means outlining, on the basis of the empirical material, a theoretical perspective and a conceptual framework for music pedagogy to describe and understand how music education takes concrete form within the boundaries of the school and how changes in the musical life of society can influence music education in the schools.

The main purpose of this dissertation is to develop theoretical and methodical tools for studying educational processes in music. The work discusses theoretical preconditions for generating knowledge concerning music pedagogy as well as the empirical possibilities for obtaining knowledge about how pedagogical processes occur in the school as an environment for musical socialization. In this regard, music education in the schools can be seen as the interplay of a school culture and a more leisure-oriented music world. However, one problem is that, in general, music pedagogy as a science still lacks the research traditions for studying how music education is constituted in society and how music education is realized in a certain way under certain specific social and cultural conditions. These aspects become the themes of the dissertation's three parts—one theoretical, one empirical, and one reflective part.

Theoretical Perspective

In the first part of the dissertation, I present a critical review of classroom research in pedagogy and music pedagogy. The review has a perspective of change from the 1960s onward. The development of various research traditions is described as an interplay between factors within and outside the discipline. My critical approach focuses on the conditions for how pedagogical and music pedagogical knowledge is generated and how these processes interact with the practical field of activity. Thus, I also attempt to narrow my focus on my area of research and problematize my fundamental question: What theoretical and methodical tools can be used to study educational processes in music?

The literature dealing with the development of empirical systems of methods in classroom research exhibits remarkable scope, especially during the 1960s and 1970s, which can be explained by the powerful expansion of education and increase in education research after World War II. Practical problems in teacher education, the demands of society for efficiency in the schools and in education, education policy, and other normative aspects appear to have dominated the choice of problems, research perspectives, and preparation of methodical systems for studies of pedagogical processes. This has not always worked to the advantage of the development of scientific theories or methods, which in my opinion is particularly characteristic of research in music education. There is little knowledge about how changes in the structure of music education and the production of music in society influence the way music teaching takes place in schools.

These deficiencies mean that fundamental questions must be asked about how music teaching appears in schools and how teaching processes in music develop. My approach to these issues and to the theoretical analysis are predicated first of all on scientifically based assumptions about what schools and teaching are in their social and cultural contexts. Second, music teaching must be understood based on its own particular conditions. Music pedagogy as a science can entail, in this perspective, studies of musical training, teaching, and development. From this point of view, music can be defined in terms of its social, aesthetic, and communicative significance and functions. Consequently, issues in music education concern the relationships between people, music, and society.

Curriculum Theory as a Model for Cultural Reproduction in Society

To illuminate how music teaching takes shape in the school and society and how music curricula have evolved, I establish a curriculum-theoretical perspective as proposed by Ulf P. Lundgren.³³⁹ Curriculum theory describes the school as an institution with significance for the cultural reproduction of the society and recreation of human knowledge, values, and symbols over a historical period. In

³³⁹ Lundgren, 1979, 1983 a, 1986.

one sense, a curriculum reflects the public debate on schools and education. In another sense, curriculum theory illuminates how knowledge is selected, organized, and conveyed via schools and education. The starting point is the anchoring in society and the structural boundaries of the schools and the dynamic change in these characteristic factors. The purpose of the curriculum interpretation approach is to try to form an analytical tool for understanding current developments in curricula and the role of music against the background of a socio-theoretical perspective.

Curriculum theory in this sense deals with the relationships between education and society and how the development of and changes in society influence various ways of organizing schools and education. The model uses the dialectically related analytical concepts *production* and *reproduction*. According to Lundgren, social production entails generating the necessities of life and material objects, creating symbols and knowledge that inform material objects and life with purpose, and producing the conditions in society under which such production may take place. Social reproduction consists of those processes that recreate the material base and culture in a broad sense. This relationship has shifted during various historical periods and in various cultures.

Cultural reproduction in societies with limited division of labor and with a homogenous culture occurs chiefly in the upbringing that young people receive in their primary group, the family or village collective, which is sufficient to transmit the necessary knowledge and skills demanded by life in that society. In such a society, upbringing is based on a direct interplay with one's surroundings. The value and purpose of the work is taught simultaneously with the knowledge and skills required for the work itself. The concept of schooling arises when material objects, knowledge, experience, and values must be represented in some way other than direct learning in the context where experience is created and knowledge is produced. The need for pedagogical texts arises. Things and processes must be given philological names and represented by text and pictures. In other words, it becomes necessary to "think" in a pedagogic way and to establish special institutions for nurture and teaching.

Curriculum theory views schools and education as the institutions in society that contribute to reproducing and recreating the social and cultural order, accumulated knowledge and cultural traditions. Principles for how upbringing, teaching, and education take shape in a specific culture are linked to how the society is structured and how social, economic, and political structures of life in that society look like. Thus, curriculum theory focuses on social and cultural production, and on the reproduction of knowledge, experience, and traditions via the society's educational system. In this context, the term "curriculum code" is used as a concept for describing how education is influenced by significant tendencies in the development of the society over time and in space. Naturally, this also includes artistic, aesthetic, and musical dimensions.

Empirical Study

In the second part of the dissertation, I report the results of an empirical study aimed at charting how music education is realized in interaction with the schools' pedagogical, organizational, and material terms of reference. The material is restricted to illuminating conditions in compulsory school in the transition from the previous Swedish curriculum Lgr 80 to the new curriculum Lpo 94. This entails a transition from a regulation-driven school system to one oriented towards goals and results. The study is critical and seeks out problems with the aim of investigating which factors govern, constrain, and regulate educational processes in music.

A number of questions were asked on a questionnaire sent to 421 class teachers and music teachers drawn from grades 2, 5, and 9 in the national evaluation. The empirical material provides an up-to-date illustration of how goals for music are interpreted by the teachers, how teachers and students work with music, and how teachers perceive their working conditions. The study focuses on a few central issues: What preconceptions do different categories of teachers have about the goals and focus of music education? How are the intentions of the curriculum expressed in concrete terms in the schools' music education? What is the significance of a school's cultural and working environment for the conditions and possibilities of music education?

Teachers Interpret the Curriculum's Intentions in Music

Analyses of how teachers in the survey view the task of music teaching at various stages are intended to illuminate the role of the curriculum as a management tool, how teachers interpret the intentions of the curriculum in music, and what the practical conditions for teaching look like for various categories of teachers. In a democratic school system, the schools' official objectives are formulated with a high degree of concurrence at the same time as there are great opportunities for individual interpreters to inform the objectives with specific meaning. The overall objectives for the subject of music in the curriculum appear to teachers to be open to and free for interpretation within broad ideological limits. In the Lgr 80 curriculum, the subject of music is characterized by a high concurrence on diverse approaches. My study shows that music teaching is directed to a greater extent by a teacher's own interests, goals, and musical competence than by the intentions of the curriculum. These factors which depend on the individual differ considerably among various groups of teachers.

Four main emphases in teaching have been identified: teachers who emphasize the students' *personal and social development*; those who emphasize *enduring values and ideals*; those who emphasize the *students' development of musical knowledge*; and those teachers who stress *musical communication and perception*. These emphases vary in the three grades surveyed. Certain approaches can be associated with a communicative approach, others with a aesthetic-normative approach. Some

teachers use music as a means, others as a goal in itself for realizing their educational aims. The ideological terms of reference for music are broad, while the materialistic framework is considerably more confining. This situation creates a troublesome gap between ideology and reality.

The various approaches to music education each have their own problems. Conflicting interests and demands concerning the goals and content of music teaching offer certain problems of selection and difficulties in handling musical diversity. A aesthetic-normative approach can make the musical selection easier but at the same time create problems when various wishes and needs concerning content shall be satisfied. On the other hand, a communicative approach can make it difficult for the teacher to deepen the content of teaching. It appears just as problematic to make specific selections in an effort to preserve certain cultural values or particular forms of musical knowledge. However, most teachers strive to develop their students' personal, social, and communicative competence through music education.

Teachers Plan and Carry Out Music Education

Further, the study provides a picture of how teachers plan their teaching and choose and organize its content and study tasks. One can claim that the structure of knowledge in the subject of music is not articulated particularly well and that teachers do not often use teaching materials with set study tasks or content of a repertory character. Rather, music teaching consists of a series of more or less planned musical activities aimed at creating desire and commitment at the time of performance. The teaching situation is characterized by a multitude of competing *social goals, perceptual goals, activity goals, and learning goals.*

Another observation is that teachers are as active as students in the educational context. Teachers conduct lessons by becoming co-performers in the musical exercises, by playing or singing themselves, or by leading sessions of listening to and talking about music. The activities in music lessons are most often collective and based on group singing or playing music on instruments together in groups. Dance and movement are less common as is independent music-making. As the students' age increases, more mass-media music products are used. Music education in the first six grades of compulsory school is more activity-oriented, while that of the last three grades can be more focused on music theory and listening to music. On the whole, teachers are open to their students' opinions, emotional state, and motivation for the exercises, which often govern the choice of content in teaching.

The background information used for planning is often produced by the teachers themselves according to the wishes and interests of the students. These are more important than curricula or the local study plan, which both play a subsidiary role in planning. Class teachers use more ready-made educational materials in the form of songbooks and teaching guides, while music teachers often use their own materials for songs and games. Music-making occurs to a greater extent in teaching by music teachers than class teachers. Music teachers in grades 7 through 9 spend

much time keeping up with young people's music and put much effort into producing music materials which are up-to-date for their instruction.

Some music activities in school are displayed in musicals, Christmas programs, and end-of-term ceremonies. Preparations for these events can take up a large part of music lessons each school year. These projects seem to make the planning of music education more long-term, while normal lessons not seldom take on a short-term and temporary character. In grades 1 through 3, music can sometimes be nothing but respite and relaxation from work in other subjects. In grades 4 through 6, music can be found as a part of school work aimed at creating concentration and a feeling of togetherness. Music teaching in grades 7 through 9 can fluctuate between practical and theoretical tasks, although it is most often under strict time restraints.

Teachers Evaluate their Teaching

One can claim that music teaching is not based on a rational plan that specifies goals, content, and methods. Teaching is not directed by evaluations or tests for the results of education, either. Rather, the content of the teaching, the musical activities themselves, and other contextual factors appear to have more influence on directing and regulating instruction. Analyses suggest that it is difficult for certain teachers to grasp the concept of evaluation and that they lack the tools for appraising musical knowledge or activities. Music as a subject in school is perceived by many teachers as unstructured and based on experiences. There is also a problem of teachers being able to define knowledge and skills in music in connection with the judgement and appraisal of students' knowledge.

The judgment of music teaching can shift between *process-oriented* and *product-oriented* evaluations as well as between an *informal* and *formal* basis for judgment. Those teachers who apply informal and process-oriented methods in evaluations generally have weak control of the development of students' knowledge or their own teaching. On the other hand, those teachers who use written or oral tests do not make contact with the aesthetic, perception-based, and communicative dimensions of the subject of music. Rather, their evaluations focus on measuring knowledge based on narrow criteria represented in certain test tasks that concern music.

More or less formalized conversations used as a method of evaluation can constitute an attractive tool for teachers and students alike in evaluating their education but can be both time-consuming and governed by temporary trends of the moment. Music instruction can be characterized by short-sightedness, instability, and lack of planning in which casual ideas and constant discussions of goals can change the course of instruction. Process-oriented evaluations are about how a teacher finds a point of equilibrium between student influence and the teacher's responsibility for a pre-planned course of study.

Teachers Consider Various Obstacles and Limitations to their Work

This part of the study exposes factors that seem to obstruct and limit the realization of the goals of the curriculum. According to the teachers, factors that have proved problematic concern the teachers' own competence in teaching music, collaboration with other teachers, class size, composition of classes, access to suitable premises and equipment, time for planning at their disposal, and time at their disposal for teaching. These delimiting factors constitute very real problems in the practical execution of music education within the work environment of the schools.

Most class teachers believe that they have major difficulties with their own competence for teaching music. More than half of the class teachers in grade 2 and more than two-thirds in grade 5 believe their own educations are an obstacle or a restriction to a great extent to their conducting music instruction according to the intentions of the curriculum. Only one of 10 music teachers in grade 9 responded that his or her own education is a problem for fulfilling the requirements of the curriculum. The need for competence and further training is greatest among class teachers in grade 5 but is also evident among class and music teachers in grade 2.

Four out of every five class teachers and almost two-thirds of music teachers in grade 5 see major deficiencies in the possibilities of collaborating with other teachers. Among music teachers in grade 9, only one in five responded that the possibilities for collaboration with other teachers obstruct or limit their teaching to a great extent. The condition of teaching facilities is a crucial factor in determining what working methods can be applied in music teaching. Dance and movement, playing instruments, and music-making demand space and equipment. For almost three-fourths of music teachers in grades 2 and 5, access to facilities is to a great degree a problem.

Music teachers in grade 9 are relatively well-equipped to carry out their teaching, but for teachers in grades 2 and 5, equipment and resources are a big problem. The size and composition of classes can be experienced as a major problem by teachers. In grade 5, two-thirds of class teachers and three-fourths of music teachers believe that the size of their classes is an obstacle to conducting music instruction. In grade 9, more than half of the music teachers think that excessively large classes present a difficulty for being able to adhere to the intentions of the curriculum.

Time available to the subject of music according to the school schedule is a burning issue for teachers. The administrative regulation of the schedule comes into play as a restrictive delimiting factor for various teacher groups: 86% of music teachers in grade 2, 78% in grade 5, and 90% in grade 9 believe that the schedule's scope for music as a subject serves as an obstructing and limiting factor in carrying out music instruction according to the intentions of the curriculum. Thus, in the opinion of most teachers, the amount of time allocated for music in school is a crucial precondition for being able to fulfill the goals of the curriculum.

Teachers Consider their Work Teaching Music

The study provides a picture of what teachers think is positive and negative about teaching music. The study revealed four aspects that teachers appreciate in their work: *joy and togetherness through music*, *working with students*, the *special character of the subject of music*, and the *teacher's interest in music*. Those teachers who emphasize joy and togetherness through music report that they have fun with their students, that the feeling of belonging in the class is reinforced, and that the students' personalities are strengthened through joint musical activities. Further, they believe that music education is easy to work with and often gives direct results as the experience of music. Teachers in grade 2, more than any others, consider the personal and social aspects positive.

Teachers in grade 2 call attention to the children's spontaneous involvement and that children like making music together. In grade 5, teachers point out the response from students, that they contribute with their own ideas, and that it is fun to sing and play together with one's students. Teachers in grades 7 through 9 stress the students' great interest in music, the inspiring contact with youth, and providing them with important impulses and experiences for their cultural lives and futures. Teachers call attention to their enthusiasm for their work and creative attitudes together with their students as positive aspects of their work. The music is used to create a social togetherness, feeling of belonging, and pleasure in school work.

The positive aspects expressed by teachers can be divided into departure points that are either *social* or *subject-related*. These in turn can be divided into an emphasis on *work environment* or *competence*. The negative opinions can be summarized as the delimiting factors related to *material conditions* and *time restraints* as well as *delimiting factors depending on the individual*. The material and time-related factors can be associated with viewpoints concerning *difficult working conditions*, *lack of access to material resources*, and *too little time for the subject of music*. The delimiting factors more closely dependent on the individual are associated with *lack of competence*, *restless students*, and *negative attitudes toward the subject of music*.

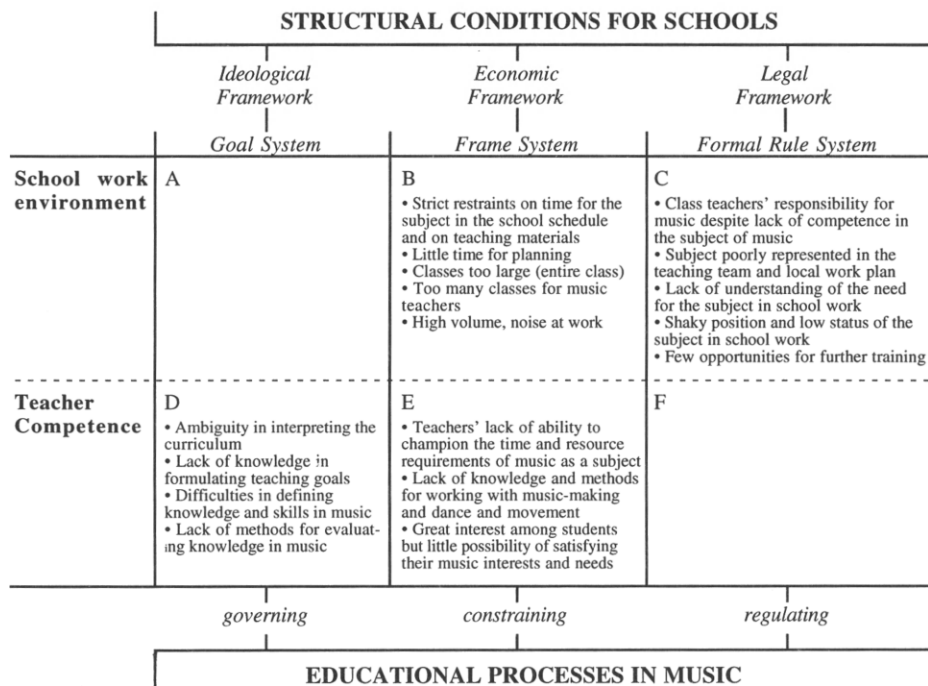
Analysis of Results based on a Theory of Delimiting Factors

With the support of the empirical data, I have developed a number of preliminary analytical concepts and categories with the aim of illuminating the field of tension between the external conditions and the inner pedagogical activities of music education. In the following analysis, the results are placed in a conceptual framework based on a theory of delimiting factors.³⁴⁰ This model of the theory of delimiting factors is based on the assumption that teaching is enclosed by factors that govern, regulate, and limit the formulation and course of teaching. The delimiting factors

³⁴⁰ Dahllöf, 1967, 1969, 1971; Lundgren, 1972, 1977, 1984, 1986.

place certain time-related and spatial restraints on those parts of the educational process that take place in school. What these have in common is that the systems of goals, limitations, and rules operate chiefly in the form of external political, economic, and administrative factors determining how the schools' activities should be conducted. These influence the conditions for activities all the way down to the classroom level.

The complex of these frameworks is divided into three categories: (1) a *goal system* that is connected with ideological factors, such as the goals of the curriculum, specifications of content, and pedagogical instructions, which can be classified as a number of governing factors; (2) a *frame system* can be linked with organizational and administrative factors which, in various ways, constrain teaching, such as the size of the school, the form of schooling, the size of classes, the school schedule, etc.; and (3) a *formal rule system* which consists of a number of restrictions in the form of a Compulsory Schooling Act, legal regulations and orders concerning schools' work, labor agreements, and teachers' obligation to teach, which regulate work at school. The following model has been used in the analyses of the material.³⁴¹



³⁴¹ Cf Lundgren, 1977, p. 38.

Simply put, the analyses should be able to lead to answers to the questions of what happens on the path between the goals set and how instruction is conducted in concrete terms. We deal with the material in three stages. A primary aspiration is to identify those delimiting factors that apply specifically to the subject of music. A secondary ambition is to demarcate those delimiting factors that serve to hinder the conduct of music teaching. As a third stage, the demarcated material is systematized using a conceptual framework based on a theory of delimiting factors. In this stage, the empirical and theoretical analyses fuse.

In the empirical analyses, I exposed practical problems and difficulties in music teaching in the border zones between various delimiting factors and courses of action by the players. The analyses focus on the relationships which in different ways are problematic and which can arise when the agents act in their work environment. By using the theory's concepts and categories to elaborate the data in the study, we can understand nuances and points of equilibrium between the limits and possibilities of music education in the school work environment. By charting the practical problems and difficulties that exist, I have drawn a picture of where the borders go for what is possible and what is impossible to carry out within the given delimitations of music teaching in school. This entails, on the one hand, a search for explanations among the factors that can be associated with the organization of the school, division into subjects, schedule, and other material conditions of work and, on the other hand, an attempt to understand the influence of various traditions and value systems that have been formed by teachers, their view of the subject of music, and certain competence issues.

Discussion of the Transition to a Goal and Results-Oriented School System

The results of the empirical study provide a basis for reflections concerning the probable effects of various changes in the school system. With the transition from a regulation-driven school system to a more goal-driven school, dramatic changes occur in the points of equilibrium between a school's goal system, frame system, and formal rules system, which can have particular consequences for how the work environment takes shape in school. It is of theoretical and empirical interest that the conditions limiting the schools' activities are now undergoing considerable change. A shift is occurring toward the local level, with a more pronounced division of responsibility in the work of the schools, clearer goals for their activities, increased freedom of choice, and a freer distribution of resources within each school. These changes disturb various equilibrium relationships in the systems that govern, constrain, and regulate educational processes.

Changes in the governing system will likely lead to a more open organization of the schools' activities that is also more prone to conflict. The problems concerning the gap between the intentions in the curriculum and music education as it is actually carried out can be said to arise from a discrepancy between spoken or written discourse and the context for practical action. My study sheds light on how sensitive

the subject of music is to fluctuations in teacher competence or narrow time restraints and lack of material resources for carrying out the intentions of the curriculum for music. In the event of changes in conjunction with the introduction of a new curriculum, openings and obstructions can occur in the scope for action of the agents. The transition can accentuate previous problems in music education, give rise to new difficulties, or disturb various power shifts. At the same time, new opportunities may open up and previously rigid boundaries and rule systems can be transgressed.

The empirical study tested the delimiting factor theory's range and ability to explain. The purpose was to describe a social reality restricted to specific practical problems concerning the goals, content, and working methods of music teaching. However, the delimiting factor theory model can be criticized for being static and governed by a predetermined idea of how the movements between the external and internal system work. There is a risk that the theoretical explanations provided by the model acquire a deterministic overemphasis on the external phenomena governing teaching processes. I used the empirical data as building blocks to develop various preliminary concepts and categories of analysis. The curriculum theory served as a blueprint for constructing the concepts. In this context, I used the delimiting factor theory as a temporary scaffold for my construction of theories of music pedagogy. However, now I am tearing down the scaffolding for the benefit of time geography's more flexible and dynamic treatment of the relationships between music education's external, structural conditions and its inner, meaningful life.

External Conditions and Inner Life of Music Education

The third part of the dissertation further develops the theoretical and conceptual frameworks for music pedagogy through the interplay of a curriculum theoretical and a time-geographical perspective. Thus, I attempt to broaden the framework of understanding and reflect on current developments in society and musical life and changes in the school system. In the theoretical and empirical discussion, I attempted to formulate a music pedagogical perspective that problematizes the relationship between the external conditions and inner life of music education. From this viewpoint, a subject-didactic perspective on music must be positioned at the intersection of music in the schools and music in society. I pay attention chiefly to the transition to a knowledge and information society and its consequences for the cultural and work environment of schools. In this context, I sketch the contours of a *communicative curriculum code*, a concept that Per-Johan Ödman uses to designate ongoing development in schools and education.³⁴²

³⁴² Ödman, 1995, p. 628.

Time Geography as Descriptive Metaphor

The curriculum theoretical model is complemented by a time-geographic conceptual framework that Torsten Hägerstrand³⁴³ has constructed. Time geography provides a flexible and dynamic picture of the development of a society. The time-geographic conceptual framework deals with how the organization of time and space influences social conditions and how we perceive our existence. The time-geographic method of observation is an integration of the natural and human sciences that stresses human values and cultural qualities. Like curriculum theory, time geography divides production in society into one side concerning material production and one side related to the production of human purpose.

The time-geographic way of thinking integrates the reality that has purpose and the reality that constitutes our material existence. The term *meaning* has two definitions: *subjective meaning*, i.e. the individual's perceptions, and *intersubjective meaning* which is purpose informed and structured by the society. According to time-geography, we live in two worlds related to one another: a world of purpose and a more physical world. Thus, the time-geographic model provides the pre-conditions for illuminating the *inside* as well as the *outside* of our structure of events. The time-geographic conceptual model thereby contains possibilities for describing human situations based on external, material conditions as well as internal, purposeful contexts. It is the *relationship* between these two levels of description that I attempt to bring out by constructing theories revolving around pedagogical processes.

The fundamental departure point for time geography is that everything that happens happens in time and space. These two concepts form the basic concept *time-space context*. This time-space framework is inhabited by human beings. Hägerstrand divides the time concept into *symbolic* and *embedded* time. In embedded time, the order of time is captured in the form of events and sequences of events. In a similar manner, the space concept is divided into an absolute and a relative concept of space. In a sense, space is viewed as a "frame" with which time can be associated as a "framework." In another way, space is brought in as the space for embedded time. Based on these fundamental relationships, the conceptual model is built up with the central concepts *time-space context*, *life trajectory*, *project*, *activity cluster*, *stations*, *surrounding structure*, and *restrictions*.

The external limits and internal dynamics of development processes and courses of events are treated in time geography by a way of thinking based on a theory of delimiting factors. The concepts time and space themselves suggest that there is some form of limitation. Human activity entails many possibilities but is, according to this approach, always circumscribed by various limitations. The restrictions are assigned a particular expository capacity in that one first ascertains the limits of what is possible. Individuals' actions and choices of actions within the given scope

³⁴³ Hägerstrand, 1970, 1975, 1978, 1982, 1983, 1985.

for action are therefore a central theme in time geography. Thus, the time and space restrictions for a given situation are sought by drawing defined boundaries for what *can* occur and what *cannot* occur.

In time geography, on the one hand, a movement of events is defined by the goals or intentions for which the individual is striving; on the other hand, a process or movement forward is seen as a sequence of actions and events necessary for the goal to be achieved or the intention to be realized. However, an individual's goals, ideas, and free will cannot be divorced from the problem of practical action and the conditions that provide the basis for as well as restrict the realization of those intentions.

Hägerstrand's "world-view" is reminiscent of an orchestral score in which he uses musical terms as metaphors to provide a perspective on the world. According to the time-geographic perspective, life in society follows an external, material progression but simultaneously produces an internal *fugue-like structure* of human thoughts, actions, and perceptions. This aggregate of knowledge and experiences, cultural traditions, and products of art is constantly created, kept alive, and changed over the course of time. Events in the world are illustrated with the help of various forms of time-geographic event scores that describe a fabric of events and development processes.

Musical notation as a descriptive metaphor and research tool constitutes the foundation for the time-geographic theory. Using time-geography, I further develop the curriculum theoretical model with the aim of finding new angles of approach for tackling questions concerning changes in the relationship between music production in society and the reproduction of musical knowledge that occurs in schools. Inspired by a time-geographic conceptual model, I have constructed a curriculum theoretical "societal score" with the purpose of analyzing development and change in the schools and education.

		Time before 1800	1800 – 1900	1900 – 1970	1970 –		
STRUCTURES IN SOCIETY	Production	Economic structures	Agricultural production Commerce	Industrial production	Economic expansion	Economic stagnation	Economic decline
	Social structures	Humanism		Materialism		Individualism	
	Cultural structures	Agricultural society		Technology society		Information society	
	Political structures	Formation of the State		Orchestration of the State		Disintegration of the State	
	Reproduction	Educational period	The Formative period	The Mass Education period	The Pragmatic period	Period of expansion and centralization	Period of decentralization
School system	Church school Bourgeois schools	Compulsory school		Vocational schools	Comprehensive schools	Profile schools	
Curriculum codes	The classical curriculum code	The realistic curriculum code	The moralistic curriculum code	The rational curriculum code	"The invisible" curriculum code	The communicative curriculum code	
Music subject codes	Classical ideal for education	Aesthetic ideal	Nationalism and religious ideal		Pluralistic ideal	Freedom of choice Special focus	

SOCIETAL DEVELOPMENT →

In the curriculum theoretical “societal score,” various curriculum codes are positioned in their historical context, from early educational endeavors up to today’s changes in curricula. From a time-geographic point of view, movements and changes in the relationship between schools and society are neither individual nor accidental phenomena but are structurally determined by a fabric of ongoing, historically given processes of development in the social, political, economic, and cultural areas of society. In various ways, these dynamic processes have an impact on each society’s educational system and are codified in the schools’ curricula. The theoretical framework thus drawn will supply a perspective for interpreting the empirical study.

Changes in the Relationship between School and Society

Under the probable influence of an evolving communicative curriculum code, powerful changes are now taking place in the relationship between school and society. With my approach, the evolution of curricula and teaching traditions must be understood as a reflection of the needs of the spirit of the time. The schools’ traditional methods for organizing time and space are based on the industrial, mass-production society’s need for coordinated planning. The schools’ epistemological system is divided into different subjects which on the whole reflect a traditional division of labor in society. Now, we find ourselves in the midst of an era when society is moving from an industrial society to a cultural society. Rationalism in education is starting to loosen its hold. At the same time, greater political instability in society creates difficulties in governing public, organized education. The main tendency is towards increased decentralization, market orientation, and management of the schools by objectives and results.

The development of media and information technology simultaneously broadens the structural framework for cultural communication among people through time and space. New technologies dissolve former boundaries and enable more direct connections between macrostructures and microsystems in society. Electronic information networks are becoming accessible in a completely different way than previously, and the classroom can effectively get into contact with and utilize global sources of knowledge.

As funding in society decreases, the need for evaluation and control over the application of resources, as well as the production of knowledge in the schools, is increasing. A field of tension is arising between the need for recreating, via the schools, that which has been lost and simultaneously creating the future. Enhanced choice in the schools will become increasingly knowledge-dependent when the knowledge of the choice becomes more important than the choice of knowledge in the new approach to curricula. Further, traditional classroom teaching will be replaced to a growing extent by working methods that utilize information technology and the search for knowledge for more specific needs and individual images. The work of teachers will demand more communicative competence based on under-

standing, a general view, and personal guidance which will increasingly relate to existential, ethical, and aesthetic issues.

The School as a Cultural Meeting Place in Space and Time

To understand this rapid development, we must take into account how the schools, as knowledge-based organizations, relate to communicative and purpose-generating processes in society. Media and information technology are resulting in sudden change in the formative structure for music in society that has an impact on the subject of music in the schools. Through its musical and aesthetic subject content, music education in the schools has a direct connection to the surrounding society and its cultural and musical life. This has particular relevance in the sense that children and youth often have a close relationship to youth culture, via music and media technology for example. Contemporary musical life is characterized to a great degree by international youth culture. Young people are especially open to expressing quickly disseminated transcultural shifts in style within the field of music. In this context, music is becoming the bearer of ideas between cultures.

With this perspective, school can be seen as a cultural meeting place between, on the one hand, its historically given and evolved traditions and, on the other hand, the teachers and students who, through their experience, fill the school with life. Schools can serve as an opportunity for children and youth to work with and deepen impressions and experiences in an increasingly hard and conflict-ridden world. In this context, aesthetic knowledge can serve the purpose of a tool enabling the individual to understand himself and his world. In my opinion, school should be able to describe two perspectives of knowledge: one that deals with the world *within* children and young people's own experiences, and another perspective of the world as it appears *beyond* one's own experience. The question is, how does music education in the schools make use of young people's own musical knowledge and experience? At the same time we can ask: In what respects can schools in today's music and media society offer children and youth something that broadens their world?

Following this approach, I attempt to find the unique factors that illuminate the conditions for music education and to develop specific concepts that are necessary for describing and understanding individual practices in music pedagogy. A subject-didactic focus on studies should also be able to comprise research that takes into account cultural and musical aspects and their treatment in education. We can open up a research perspective that views the school more as a temporary way station for children and youth, that views musical learning processes inside as well as outside the school. This would simultaneously entail a sharper focus on the theoretical approach using content and subject-didactic dimensions aimed at music pedagogic definitions of problems that relate music education in the schools to the musical world of society and youth.

Studies of Teaching Processes in Music

My entry into the study of pedagogical processes is based on human beings constructing their lives and their understanding of their surroundings. From this departure point, I make the basic assumption that schools and education are a social construction and that music education is based on certain objectives, has a specific content, and is surrounded by a number of factors that influence the situation and the actions of agents. Thus, analyses of pedagogical processes within the walls of the classroom must be related to the social and cultural factors that constitute the pedagogical situation. With this view, music and musical phenomena and expressions can be defined based on their social, aesthetic, and communicative significance between human beings.

According to the theoretical perspective outlined here, a study of music education in the schools should be conducted from two angles of approach: on the one hand, the school and its knowledge-based organization and work environment; on the other, the human beings who populate the school and inform music education with its content and purpose. Within this limited *pedagogical space*³⁴⁴ some form of teaching is arranged that is tied to a certain subject, has a certain content, and is based on certain pedagogical actions that have a certain aim or idea about the desired outcome. A fundamental point of departure is that those individuals who populate the “pedagogical space” have a life outside school, too. In the same way, the institution that arranges pedagogical activities has a history of already evolved traditions prior to the players’ entry.

In this context, I use the concepts *life lines* and *life project*³⁴⁵ as dynamic concepts for studying how individuals relate to school as a restricted venue for socialization. Thus, I wish to attempt to give the conceptual preconditions for being able to interpret the special role of the school in young people’s lives and personal development in a changing society. The time-geographical concept “life lines” refers to the connection between the individual and his social surroundings as seen through space and time. Movements in life lines form a fabric of events, experiences, and impressions. “Life project” can be seen as more goal-oriented activities that can be coupled to the utilization of education or other self-actualizing activities.

According to my empirical study, music teaching is often based on collective working methods in which the teacher is more or less as active as the students. I see music teaching as an *experience generating* activity which, to a great degree, revolves around the interplay between people concerning an aesthetically and musically purposeful content. The main task for the teacher chiefly consists of trying to coordinate the course of education around a dynamic focus of events. In other words, the time dimension is tangibly linked to the course of teaching. The

³⁴⁴ Pettersson and Åsén, 1989.

³⁴⁵ Hägerstrand, 1975, 1982, 1985; Giddens, 1985, 1986; Lindblad, 1993, 1995; Lindblad and Pérez Prieto, 1990, 1995.

teacher's "timing" or ability to attract the attention of students to common musical material, to create expectations and utilize the dynamic of a musical flow, as well as to give students new perceptions, experiences, and lasting impressions of music are significant factors in the teaching process and musical learning.

Understanding Pedagogical Processes

My idea is that the pedagogical formation of knowledge should take place through some act of understanding which is based on the context in which the pedagogical events occur.³⁴⁶ This means that pedagogical processes are considered a collective term for the actions of teachers and students and the courses of events that form education, its content, structure, and course, which constitute the preconditions themselves for teaching and development within the framework of the schools. The time-geographic viewpoint entails being able to view the course of education as a series of acts which form a fabric of events that reel onwards, a course that has a history, that occurs in the present, and that moves toward a future. Essentially, this is about understanding reality as a process.

In the pedagogical process, various pedagogical acts are set in motion by the agents involved. The educational process is driven forward through various forms of intervention in the course of events. These can be governed by the various intentions, motives, and wills of the players involved through an interplay with certain roles and relationships among the players who can collaborate or be in conflict with each other. With this approach, the teaching situation also contains limitations that influence what can happen and what cannot happen. In other words, the individual's goals, ideas, and free will must be viewed based on the problem of practical action and those conditions that limit but also provide the preconditions for the realization of intentions.

From the theoretical point of view of limitations in time geography, the actions of individuals are seen as a fluctuation between a number of material *restrictions* and *possibilities*. From the point of view of the individual, the scope for action can be considered the shift between varying degrees of social *freedom* and *determination*. Process studies entail being able to follow a fabric of events made up of the various actions of individuals that occur side by side in an affiliation made up of individuals' intentions, perceptions, and experiences in interaction with the framework and limitations that apply to the pedagogical situation in question in its immediate surrounding structure.

According to the time-geographic way of seeing things, *processes* are movements headed forward in the form of continuous sequences of events. Processes take place in a context in which various courses of events are played out simultaneously. The context is divided into a material world and a living, human world. The world is lived in and perceived by people in a collaborative fabric of ongoing external and

³⁴⁶ Ödman, 1979, 1992, 1994, 1995.

internal processes located in time-space. Processes lived through stretch through time and demand space. On the other hand, perceived processes are more free with respect to time and space through memories, presence in the “here and now,” and expectations for the future. This means that living processes take place in two worlds that are related to one another: an inner world of purpose and an external, more physical world. Thus, my central concepts in the pedagogical studies are *processes lived through*, which can be associated with external conditions, and *processes perceived*, which are interwoven with inner, purposeful life.

In my study, I have tried to draft an initial approach to research that will provide certain theoretical and methodical tools for studying mutually dependent relationships between the external conditions and inner life of music education. My future studies will develop the proposed theoretical and conceptual system further around studies of pedagogical processes in music.

Referenser

- Abel-Struth, S. & Groeben, U. (1979) *Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes*, Musikpädagogik – Forschung und Lehre, Mainz: hg. von Abel-Struth, S., Bd. 15.
- Abel-Struth, S. (1984) ”Deutsche Ansätze Musikpädagogischer Unterrichtsforschung”, i Froehlich-Rainbow, H.: *Systematische Beobachtung als Methode Musikpädagogischer Unterrichtsforschung*, Eine Darstellung anhang amerikanischer Materialien, Musikpädagogik band 21, Forschung und Lehre, Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1985) *Grundriß der Musikpädagogik*, Mainz: Schott.
- Abeles, H. F., Hoffer, C. R. & Klotman, R. H. (1984) *Foundations of Music Education*, New York: Schirmer Books.
- Achtenhagen, F. (ed.) (1982) *Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse*, Düsseldorf.
- Adams, R. S. (1971) ”A Sociological Approach to Classroom Research”, i Westbury & Bellack (eds.): *Research into Classroom Processes, Recent Developments and Next Steps*, Teachers College Press, New York: Columbia University.
- Alexandersson, C. (1974) *Målprecisering på låg-, mellan- och högstadiet*, Interimsrapport, Projekt ÖM, Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet.
- Allen, D. W. (1966) ”Microteaching, A New Framework for in-service Education”, i *High School Journal* 49, s. 355-362.
- Allen, D. W. & Ryan, K. (1969) *Microteaching*, Reading, Massachusetts: Addison & Wesley Publishing Company.
- Alman, I. & Rogoff, B. (1987) ”World views in Psychology: Trait, International, Organismic, and Transactional Perspective”, i D. Stokols & Alman, I. (eds.): *Handbook of Environmental Psychology*, New York: Wiley & Sons.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion*, Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod, Lund: Studentlitteratur.
- Amidon, E. & Hough, J. B. (1967) *Interaction Analysis, Theory, Research and Application*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, USA: Inc., Reading.
- Amidon, E. & Hunter, E. (1967) ”The Verbal Interaction in the Classroom, The Verbal Interaction Category System”, i Amidon, E. & Hough, J. B. (eds.): *Interaction Analysis, Theory, Research and Application*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, USA: Inc., Reading.

Anderson, H. H. (1939, 1967) "The Measurement of Dominant and of Socially Integrative Behavior in Teachers' Contact with Children", i Amidon, E. & Hough, J. (eds.): *Interaction Analysis, Theory, Research and Application*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, USA: Inc., Reading.

Anderson, H. H. & Brewer, H. M. (1946) "Studies of Teachers' Classroom Personalities", i *Dominative and Socially Integrative Behavior of Kindergarten Teachers*, Stanford, California.: Stanford University Press.

Andersson, B.-E. (1985) *Som man frågar får man svar*, En introduktion i intervju- och enkätteknik, Stockholm: Rabén & Sjögren.

Andersson, B.-E. (1995) "Does School Stimulate Young People's Development?", i Jonsson, B.(ed.): *Studies on Youth and Schooling in Sweden*, Stockholm Institute of Education Press, Centre for Child and Youth Research, Stockholm: HLS Förlag.

Anward, J. (1983) *Språkbruk och språkutveckling i skolan*, Lund: Liber.

Anward, J. & Lundgren, U. P. (1978) "Undervisningsspråket", i Jiveskog, L.-O., Lundgren, U. P. & Mattsson, K. (eds.): *Språk och socialisation*, Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984) *Skolpersonal och skolkoder*, Om arbetsplatser i förändring, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Asklings, B. (1983) *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*, Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction, No. 7, Lund: Liber.

Asplund, J. (1985) *Tid, rum, individ, kollektiv*, Kontenta, Stockholm: LiberFörlag.

Asplund, J. (1989) *Rivaler och syndabockar*, Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Bales, R. F. (1950) *Interaction Process Analysis*, Reading, Massachusetts: Addison & Wesley.

Bales, R. F. (1970) *Personality and Interpersonal Behavior*, Harvard University, Holt: Rinehart and Winston.

Bales, R. F. & Stroedbeck, R. (1967, 1971) "Phases in Group Problem-solving", i Amidon, E. & Hough, J. (ed.): *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*, Reading, Massachusetts, USA: Addison-Wesley Publishing Company.

Bastian, H. G. (1980) *Neue Musik im Schülerurteil*, Eine empirische Untersuchung zum Einfluß von Musikunterricht, Mainz: hg. von Just, E., Musikwissenschaftlichen Instituts der Justus-Liebig-Universität Gießen.

- Bellack, A. A. (1967) *Theory and Research in Teaching*, Teachers College Press, Columbia University, New York: Teachers College.
- Bellack, A. A. (1968) *Methods for Observing Classroom Behavior of Teachers and Students*, Columbia University, New York: Teachers College.
- Bellack, A. A. (1969) "History of Curriculum Thought and Practice", i *Review of Educational Research*, Vol. 39 No., 3 s. 283-292.
- Bellack, A. A. (1978) *Competing Ideologies in Research on Teaching*, Uppsala Reports on Education 1, Department of Education, University of Uppsala.
- Bellack, A. A., Kliebard, Herbert M., Hyman, Ronald T. & Smith, Frank L. (1966) *The Language of the Classroom*, Teachers College Press, Columbia University, New York: Teachers College.
- Bengtsson, I. (1974) "Vår underutvecklade forskning i musik", i *Humanistisk forskning*, 1974/2, s. 19-23.
- Bergson, H. (1889, 1992) *Tiden och den fria viljan*, En undersökning av de omedelbara medvetenhetsfakta, Nora: Bokförlaget nya Doxa.
- Berliner, D. (1976) "Impediment to the Study of Teacher Effectiveness", i *Journal of Teacher Education*, 27/1976, s. 5-17.
- Bernstein, B. (1971) "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", i Young, M. D. (ed.): *Knowledge and Control*, New Directions for the Sociology of Education, London: Crowell Collier and Macmillan.
- Bernstein, B. (1973) "A Critique of the Concept of Compensatory Education", i Bernstein, B. (ed.): *Class, Codes and Control*, Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, St. Albans, Herts: Paladin.
- Bernstein, B. (1975, 1977) "Class and Pedagogues: visible and invisible", i Bernstein, B. (ed.): *Class, Codes and Control*, Volume 3: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1980) *Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction*, A Model, Pedagogical Bulletin, 7, University of Lund.
- Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (1983) *Makt, kontroll och pedagogik*, Studier av den kulturella reproduktionen, Lund: Liber.
- Bjurström, E. (1993) *Spelar rocken någon roll?*, Kulturell reproduktion och ungdomars musiksmak, Stockholm: Statens ungdomsråd.

- Blankertz, H. (1969, 1987) *Didaktikens teorier och modeller*, Stockholm: HLS Förlag.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York: McGraw Hill. S. 61.
- Bourdieu, P. (1979) *La distinction*, Critique sociale de jugement, Paris Ed de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980, 1990) *The Logic of Practice*, Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993) *The Field of Cultural Production*, Essays on Art and Literature, Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1968, 1992) *The Craft of Sociology, Epistemological Preliminaries*, Berlin: de Gruyter.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970) *La reproduction*, Éléments pour une théorie de système d'enseignement, Paris: Ed de Minuit.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, Educational Reform and the Contradiction of Economic Life, New York: Basic Books.
- Broadly, D. (1981) *Den dolda läroplanen*, Kritisk utbildningstidskrift, Vol. 16, nr. 16, Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Broadly, D. (1982) *Perspektiv på samhällsvetenskaplig utbildningsforskning*, Arbetsmaterial från Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Högskolans för lärarutbildning i Stockholm.
- Broadly, D. (1990) *Sociologi och epistemologi*, Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin, Stockholm: HLS Förlag.
- Broadly, D. (1992) "Bildningstraditioner och läroplaner, Bilaga 5, s. 347-370", i SOU 1992:94: *Skola för bildning*, Huvudbetänkande av Läroplanskommittén, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Broadly, D. (1993) *Forum för studier av utbildning och kultur*, Plan för ett forskarnätverk i anslutning till Skolverkets basprogram Skolan som kultur- och arbetsmiljö, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm (mimeo.).

- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1969) *Teacher-child Dyadic Interaction*, A manual for coding classroom behavior, (Report Series No. 27), Austin, TX: The Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin.
- Broudy, H. S. (1988) *The Uses of Schooling*, Philosophy of Education Research Library, New York and London: Routledge.
- Brown, R. (1958) *Words and Things*, The Free Press, Illinois: Glencoe.
- Brusling, C. (1974) *Microteaching – A Concept in Development*, Göteborg Studies in Education Sciences, nr. 12, Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995) *Två musikpedagogiska fält*, En studie om kommunal musikskola och musiklejarutbildning, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Brömse, P. & Kötter, E. (1971) *Zur Musikrezeption Jungendlicher*, Eine psychosomatische Untersuchung, Mainz: hg. von Abel-Struth, S., Bd. 4.
- Burton, D. (1981) "The Sociolinguistic Analysis of Spoken Discourse", i French, P. & MacLure, M. (eds.): *Adult-Child Conversation*, London: Croom Helm.
- Buss, A. R. (1979) *A Dialectical Psychology*, New York: Irvington Publishers.
- Callewaert, S. & Nilsson, B. A. (1979) *Samhället, skolan och skolans inre arbete*, Lunds bok och tidskrifts AB.
- Callewaert, S. & Nilsson, B. A. (1980) *Skolklasser som socialt system*, Lektionsanalyser I och II, Lunds bok och tidskrifts AB.
- Carlgren, I. (1986) *Lokalt Utvecklingsarbete*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Chanan, G. & Delamont, S. (1975) *Frontiers of Classroom Research*, NFER, Windsor: Publishing Company.
- Chomsky, N. (1980) *Rules and Representation*, New York: Columbia University Press.
- Colwell, R. (1970) *The Evaluation of Music Teaching and Learning*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Colwell, R. (ed.) (1990) *The Quarterly*, vol. I, s. 49-62, Published by the Center for Research in Music Learning and Teaching (CRIMLAT), Colorado: University of Northern.

Colwell, R. (ed.) (1992) *Handbook on Research on Musical Teaching and Learning*, New York: Schirmer Books.

Cremin, L. A. (1961, 1964) *The Transformation of the School*, New York: Alfred Kopf.

Czaplicka, M. (1993) "Vägen till självförsörjning, om ungdomars skolgång och inträde i arbetslivet", i Fornäs, J., Boëthius, U. & Reimer, B. (1993) *Ungdomar i skilda sfärer*, FUS-rapport nr. 5, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.

Daellenbach, C. C. (1970) *Identification and Classification of Overt Musical Performance Learning Behaviours using Videotape Recording Techniques*, University of Rochester, New York.

Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Dahllöf, U. (1969) *Ability Grouping, Content Validity, and Curriculum Process Analysis*, Report from the Institute of Education, University of Göteborg, No. 7.

Dahllöf, U. (1971) *Ability Grouping, Content Validity, and Curriculum Process Analysis*, New York: Teachers College Press.

Dahllöf, U. & Lundgren, U. P. (1970) *Project Compass 23: Macro- and micro Approaches combined for Curriculum Process Analysis*, A Swedish Educational Field Project, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis.

Dahrendorf, R. (1962) "Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts", i Dahrendorf, R. (ed.): *Gesellschaft und Freiheit*, München, s. 197 ff.

Davidson, L. & Scripp, L. (1990) "Tracing Reflective Thinking in the Performance Ensemble", i Colwell, R. (ed.): *The Quarterly*, vol. I, s. 49-62, Published by the Center for Research in Music Learning and Teaching (CRIMLAT), Colorado: University of Northern.

Delamont, S. (1976) *Interaction in Classroom*, London: Methuen.

Delamont, S. & Hamilton, D. (1984) "Revisiting Classroom Research, A Continuing Cautionary tale", i Delemont, S. (ed.): *Readings on Interaction in the Classroom*, Contemporary Sociology of the School, London: Methuen.

Dewey, J. (1916, 1966) *Democracy and Education*, New York: The MacMillan Co.

- Dietrich, G. (1972) "Die Auswirkung von Unterrichtsstilen Auf das Leistungs- und Sozialverhalten von Schülern", i *Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe*, Donauwörth, s. 137 ff.
- Du Rietz, L., Lundgren, U. P. & Wennås, O. (1987) *Ansvar för delning och styrning på skolområdet*, Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet, DsU 1887:1.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974) *The study of Teaching*, University of Missouri, Holt: Rinehart and Winstone.
- Durkheim, E. (1893) *De la division du travail social*, Étude sur l'organisation des sociétés supérieures, Paris.
- Durkheim, E. (1922, 1926) *Éducation et sociologie*, Paris: Librairie Felix Alcan.
- Eaton, E. J. (1966) "Toward the Development of a Methodological Model", i *Journal of Teacher Education*, no. 17.
- Edfeldt, Å. W. & Janson, U. (1976) *Beteendevetenskapliga förhållningssätt*, Stockholm: Akademitlitteratur.
- Edwards, J. A. & Lampert, M. D. (ed.) (1993) *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Egglestone, J., Galton, M. J. & Jones, M. (1975) "A Conceptual Map for Interaction Studies", i Chanan, G. & Delamont, S. (eds.): *Frontiers of Classroom Research*, Windsor: NFER Publishing Company.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977) "Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule", i *Sprachverhalten im Unterricht*, s. 36 ff, München: Unitaschenbücher Bd. 642.
- Elias, Norbert (1991) *Mozart*, Sociologiska betraktelser över ett geni, Malmö: Aldebaran Förlag.
- Elliott, D. J. (1991) "Music Education as Aesthetic Education: A Critical Inquiry", i *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 2 (3), s. 48-66.
- Elliott, D. J. (1994) "Rethinking Music: First Steps to a New Philosophy of Music Education", i *International Journal of Music Education*, no. 24, s. 9-20.
- Englund, T. (1986) *Curriculum as a Political Problem*, Changing Educational Conceptions with special reference to Citizenship Education, Lund: Studentlitteratur.

- Englund, T. (1990) "På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet", i *Forskning om utbildning*, vol. no. 1, s. 19-35.
- Englund, T. (1992) "På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet", i Selander: *Forskning om utbildning*, s. 115-135, Stockholm: Brutus Östlings Förlag Symposium.
- Englund, T. (1995) "Läroplansteori och didaktik", i *Didaktika Minima*, nr. 33, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Erbes, R. L. (1972) *The Development of an Observational System for the Analysis of Interaction in the Rehearsal of Musical Organization*, University of Illinois at Urbana-Champaign. Reviewed by Rainbow. E. L. (1974) in the Council for Research in Music Education, 40 (Winter).
- Erickson, F. (1979) *On Standards of Descriptive Validity in Studies of Classroom Activity* (Occasional Paper, No. 16), East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Ervin, Ch. L. (1975) *Systematic Observation and Evaluation of Conductors Effectiveness*, West Virginia University.
- Evertson, C. M. & Green, J. L. (1986) "Observation as Inquiry and Method", i Wittrock, M. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, A Project of the American Educational Research Association, New York: Macmillan Publishing Company.
- Feigl, H. (1949) "Logical Empirism", i Feigl, H. & Sellars, W. (eds.): *Readings in Philosophical Analysis*, New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Filson, T. N. (1957) *Factors Influencing the Level of Dependence in the Classroom*, University of Minnesota.
- Flanders, N. A. (1965) *Teacher Influence, Pupils Attitudes and Achievement*, Washington D. C.: Government Printing Office.
- Flanders, N. A. (1966) *Interaction Analysis in the Classroom*, A manual for observers, School of Education, University of Michigan (mimeo.).
- Flanders, N. A. (1967) "Teachers Behavior and in-service Programs", i Amidon, E. & Hough, J. B. (eds.): *Interaction Analysis, Theory, Research and Application*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, USA: Inc., Reading.
- Flanders, N. A. (1970) *Analyzing Teaching Behavior*, Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, USA: Inc., Reading.

Fornäs, J. (1993) "Rockens morgondag", i Karlsson, H. (ed.): *Musik & morgondag i framtiden*, Kungliga Musikaliska Akademien i samarbete med Institutet för Framtidsstudier, Göteborg: Bo Ejeby Förlag.

Fornäs, J., Boëthius, U., Ganetz, H. & Reimer, B. (1993) *Unga stilar och uttrycksformer*, FUS-rapport nr. 4, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.

Fornäs, J. & Forsman, M. (eds.): (1989) *Rum och rörelser*, Om ungas inre och yttre livsrum, Stockholm: Byggnadsforskningsrådet T6:1989.

Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1981 a) *Att värdera utbildning*, Del 1, Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1981 b) *Att värdera utbildning*, Del 2, Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Franke-Wikberg, S. (ed), 1989 *Skolan och utvärderingen*, Fem professorer tar ordet, Stockholm: HLS Förlag.

Franke-Wikberg, S. (1992) "Teoriinriktad utvärdering – ett fruktbart alternativ för en pedagogisk utvärderare?", i Selander, S. (ed.): *Forskning om utbildning*, Stockholm: Brutus Östlings Förlag Symposion.

Froehlich, H. C. (1976) *An Investigation of the Relationship of Selected Observational Variables to the Teaching of Singing*, University of Texas at Austin.

Froehlich, H. C. (1981) "The Use of Systematic Classroom Observation in Research on Elementary General Music Teaching", i *Council for Research in Music Education*, 66-67 (Summer), s. 15-19.

Froehlich-Rainbow, H. (1984) *Systematische Beobachtung als Methode Musikpädagogischer Unterrichtsforschung*, Eine Darstellung anhand amerikanischer Materialien, Musikpädagogik band 21, Forschung und Lehre, Mainz: Schott.

Froehlich-Rainbow, H. (1993) "Systematische Beobachtung in Musikpädagogischer Unterrichtsforschung", Ein nachtrag zur Methodologie, i Kaiser, H., Nolte, E. & Roske, M. (eds.): *Vom Pädagogischen Umgang mit Musik*, Mainz: Schott.

Froehlich-Rainbow, H. C. & Rainbow, E. (1987) *Research in Music Education*, An Introduction to Systematic Inquiry, A Division of Macmillan, Inc., New York: Schirmer Books.

Gage, N. L. (1963) *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand MacNally.

- Gallagher, J. J., Nuthall, G. A & Rosenshine, B. 1970: *Classroom Observation*, American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, N. W.
- Gardner, H. (1982) *Art, Mind & Brain*, A Cognitive Approach to Creativity, A Division of Harper Collins Publishers, USA: BasicBooks.
- Gardner, H. (1983, 1994) *De sju intelligenserna*, Stockholm: Brain Books AB.
- Gardner, H. (1985) *Frames of Mind*, The Theory of Multiple Intelligence's, A Division of Harper Collins Publishers, USA: BasicBooks.
- Gardner, H. (1990) "Assessment in Context, The Alternative to Standardized Testing", i *Report to the Commission on Testing and Public Policy*, USA.
- Garefalakis, J. (1994) *Läroboken som traditionsbärare*, Om hemspråksundervisningen i grekiska, ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv, Stockholm: HLS Förlag.
- Garpelin, A. & Lindblad, S. (1993) *Hur fångar man ungdomars livsprojekt och mikro-politiska strategier i skolan*, Erfarenheter från en pilotstudie, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*, Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1985) "Time, Space and Regionalisation", i Gregory, D. & Urry, J. (eds.): *Social Relations and Spatial Structures*, London: Macmillan.
- Giddens, A. (1987) *Social Theory and Modern Sociology*, Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Illinois: Aldine.
- Goeppert, H. (1977) "Schulunterricht als Beziehungsfalle", Kritische Anmerkung zur Brauchbarkeit des Double-Bind-Konzeptes, i Goeppert, H. (ed.): *Sprachverhalten im Unterricht*, Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation, München: Unitaschenbücher Bd. 642.
- Good, T. L. & Brophy, J. E., (1973) *Looking in Classrooms*, New York: Harper & Row, Publishers.
- Goodman, N. (1976) *Languages of Arts*, Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Goodman, N. (1978) *Ways of Worldmaking*, Indianapolis: Hackett Publishing Co.

Grahn Stenbäck, M. (1995) *Sång eller musik?*, Om musikundervisningen i årskurs 2 och 5 sett ur den nationella utvärderingen, Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.

Graml, K. & Reckziegel, W. (1982) *Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht*, Mainz: Musikpädagogik – Forschung und Lehre, hg. von Abel-Struth, Bd. 6.

Granström, K. (1992) *Dominans och underkastelse hos tonårspojkar*, En studie av icke-verbala kommunikationsmönster, *Studies in Communication*, nr. 34.

Granström, K. (1993) *Informal interaction among pupils and traditional settings intended to inhibit such interactions*, Paper presented at The International Conference, Teaching Education: From Practice to Theory, Tel Aviv, Israel, July, 1993.

Graumann, C. F. (1974) "Mikroanalyse des Unterrichtsverhaltens", i Graumann, C. F. & Hofer, M (eds.): *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten*, Pädagogische Psychologie, Frankfurt am Main: Bd. 1, s. 523 ff.

Green, J. (1983) "Exploring Classroom Discourse, Linguistic perspectives on teaching-learning processes", i *Educational Psychologist*, no. 18, s. 180-199.

Green, J. L. & Wallat, C. (eds.) (1981) *Ethnography and Language in Educational Settings*, Volume V in the Series Advances in Discourse Processes, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Green, J. L. & Smith, D. (1983) "Teaching and learning, A linguistic perspective", i *The Elementary School Journal*, no. 83, s. 353-391.

Greer, R. D. (1975) "Music Instruction As Behavior Modification", i Madsen, C. K., Greer, R. D. & Madsen, Ch. H. Jr. (eds.): *Research in music behavior, Modifying music behavior in the classroom*, New York: Teachers College Press.

Grzenik, H. (1976) *Die Steuerung von Lernprozessen im Unterricht*, Heidelberg.

Gustafsson, C. (1975) *Process Analyses of Teaching*, A Theoretical Survey and the Outline for an Empirical Study, Mölndal: Pedagogiska Institutionen.

Gustafsson, C. (1977) *Classroom Interaction*, A Study of Pedagogical Roles in the Teaching Process, Stockholm Institute of Education, Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction, Lund: Liber.

Gustafsson, C. (1984 a) *Utvecklingsarbete "Barn och teknik", Hur gick det?*, Slutredovisning från utvärderingsarbetet, Rapport nr. 49, Pedagogiska institutionen Uppsala universitet.

- Gustafsson, C. (1984 b) *Utvecklingsarbete "Barn och teknik"*, Appendix, Sju arbetsrapporter, Rapport nr. 50, Pedagogiska institutionen Uppsala universitet.
- Gustafsson, C. (1984 c) *Några huvuddrag i klassrumsforskningens utveckling och nuvarande inriktning*, Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Gustafsson, C. & Lundgren, U. P. (1981) "Observationsstudier av undervisning", i Gustafsson, C. & Lundgren, U. P. (eds.): *Pedagogisk processanalys*, Noteringar om metodik, Rapport 13, Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Gustavsson, L. (1988) *Language Taught and Language Used*, Dialogue processes in dyadic lesson of Swedish as a Language compared with non-didactic conversations, Linköping: Linköping Studies in Arts and Science.
- Habermas, J. (1981, 1988) *Kommunikativt handlande*, Texter om språk, rationalitet och samhälle, Göteborg: Daidalos.
- Hammersley, M. (1986) "Some Reflections Upon the Macro-Micro Problem in the Sociology of Education", i Hammersley, M. (ed.): *Controversies in Classroom Research*, Milton Keynes & Philadelphia, Philadelphia: Open University Press.
- Hannan, A. (1975) "The Problem of the 'Unmotivated' in an Open School: A Participant Observation Study", i Chanan, G. & Delamont, S. (eds.): *Frontiers of Classroom Research*, Windsor: NFER Publishing Company.
- Hargreaves, A. & Woods, P. (eds.) (1984) *Classrooms & Staffrooms*, The Sociology of Teachers & Teaching, Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1986) "Whatever Happened to Symbolic Interactionism?", i Hammersley, M. (ed.): *Controversies in Classroom Research*, Milton Keynes & Philadelphia, Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, D. J. (1986) *The Development Psychology of Music*, Cambridge: University Press.
- Hartman, S. & Lundgren, U. P. (1980) *Individ, skola och samhälle*, Pedagogiska texter av John Dewey, Stockholm: Natur och Kultur.
- Harvey, D. (1989) *The Condition of Postmodernity*, An enquiry into the origins of Cultural Change, Cambridge: Basil Blackwell.
- Haug, P. (1992) *Educational reform by experiment*, The Norwegian experimental programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform, Stockholm: HLS Förlag.

Hedrick, G. L. (1976) *The Development of a Verbal Analysis System for Self-Evaluation of Preservice Music Teachers*, The Florida State University.

Heidegger, M. (1992) *Varat och tiden*, Del 1 och 2, Göteborg: Daidalos.

Henderson, C. E. (1972) *The Effect of In-Service Training of Music Teachers in Contingent Verbal and Nonverbal Behavior*, Columbia University.

Hicks, Ch. E. (1976) *The Effect of Training in Interaction Analysis on the Verbal Teaching Behaviours and Attitudes of Prospective School Instrumental Music Education Students*, Michigan State University.

Hoeker, R. & Ahlbrandt, P. A. Jr. (1969) "The Persistence of Recitation", i *American Educational Research Journal*, Vol. 6, No. 2, March.

Horn, E. (1914) "Distribution of Opportunity for Participation among the Various Pupils in Classroom Recitation", i *Teachers College Contributions to Education*, No. 67.

HSFR (1986) *Forskning om kultur*, Rapport från en arbetsgrupp inom HSFR, Stockholm: Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.

Hägerstrand, T. (1970) "Tidsanvändning och omgivningsstruktur, Bilaga 4", i SOU 1970:14: *Urbaniseringen i Sverige, en geografisk samhällsanalys*, Bilagedel 1: Balanserad regional utveckling, Stockholm.

Hägerstrand, T. (1975) "Space, Time and Human Conditions", i Karlqvist, A., Lundqvist, L. & Sickars, F. (eds.): *Dynamic Allocation of Urban Space*, Saxon Haouse, Farnborough: Lexington Books.

Hägerstrand, T. (1978) "Att skapa sammanhang i människans värld – problemet", i *Att forma regional framtid*, En rapport från Expertgruppen för regional utredningsverksamhet (ERU), Stockholm: Liber förlag.

Hägerstrand, T. (1982) "Diorama, Path and Project", i *Tijdschrift voor Economische en sociale geografi* (TESG), nr. 6.

Hägerstrand, T. (1983) *Escapes from the Cage of Routines*, Observations of Human Paths, Projects and Personal Scripts, University of Lund.

Hägerstrand, T. (1985) *Time and Culture*, Paper till konferensen "Time preferences", december 1985, Wissenschaftszentrum, Berlin.

Hägerstrand, T. (1991 a), "Tidens vidd och tingens ordning, Några synpunkter på innovationsförloppens historiska geografi", i Carlestam, G. & Sollbe, B. (eds.): *Om tidens vidd och tingens ordning*, Texter av Torsten Hägerstrand, Stockholm: Bygghälsningsrådet.

Hägerstrand, T. (1991 b) "Tidsgeografi", i Carlestam, G. & Sollbe, B. (eds.): *Om tidens vidd och tingens ordning*, Texter av Torsten Hägerstrand, Stockholm: Bygghälsningsrådet.

Hägerstrand, T. & Lenntorp, B. (1974) "Samhällsorganisationen i tidsgeografiskt perspektiv", i SOU 1974:2, *Ortsbundna levnadsvillkor*, Stockholm.

Höghielm, R. (1985) *Undervisning i Komvux*, Ideal och verklighet i grundskolekurser, Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research.

Jackson, P. W. (1968) *Life in Classroom*, New York: Holt, Rinehart & Winstone.

Jiveskog, L.-O., Pettersson, S. & Åsén, G. (1978 a) *Kommunikation och kreativitet?*, Bakgrund och utgångspunkter för ett studium av skolämnena musik och teckning, Rapport nr. 2, Forskningsgruppen för läroplansteori och kultur-reproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Jiveskog, L.-O., Pettersson, S. & Åsén, G. (1978 b) *Lärare om teckning och musik i grundskolan*, Rapport nr. 4, Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Jiveskog, L.-O., Lundgren, U. P. & Mattsson, K. (1978) *Språk och socialisation*, Rapport 3, Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Institutionen för pedagogik, HLS.

Jonsson, B. (1995 a) "Youth Life Project and the Modernisation Process", i Jonsson, B. (ed.): *Studies on Youth and Schooling in Sweden*, Stockholm Institute of Education Press, Centre for Child and Youth Research, Stockholm: HLS Förlag.

Jonsson, B. (1995 b) "Youth Life Project in Contemporary Sweden A Cross-sectional Study", i Jonsson, B. (ed.): *Studies on Youth and Schooling in Sweden*, Stockholm Institute of Education Press, Centre for Child and Youth Research, Stockholm: HLS Förlag.

Jönsson, I., Trondman, M., Arnman, G. & Palme, M. (1993) *Skola – fritid – framtid*, Lund: Studentlitteratur.

Kallós, D. & Lundgren, U. P. (1975) "Educational Psychology: Its Scope and Limits", i *British Journal of Educational Psychology*, no. 45, s. 111-121.

- Kallós, D. & Lundgren, U. P. (1979) *Curriculum as a Pedagogical Problem*, Stockholm Institute of Educational Research.
- Kallós, D. (1976) *The Study of Pedagogical Processes*, Pedagogical Reports, no. 3, Department of Education, University of Lund.
- Karabel J. & Halsey, A. H. (1978) *Power and Ideology in Education*, London: Oxford University Press.
- Kilhborn, W. & Lundgren U. P. (1973) *En presentation av ett forskningsprojekt rörande svagpresterande elevers undervisning i matematik*, Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Kirkwood, G. (1974) *Teacher Behavior and Pupil Achievement in Selected Elementary Music Classrooms*, The University of Texas at Austin.
- Koskenniemi, M. & Komulainen, E. (1974) *Investigations into the Instructional Process*, Research Bulletin, No. 39, Institute of Education, University of Helsinki.
- Koskenniemi, M. (1971) *Elemente der Unterrichtstheorie*, München: Erforschung und Veränderung der Schule (Opetuksen teorian perusaineksia, Helsinki o. J.).
- Kuhn, T. L. (1972) *The Effect of Teacher Approval and Disapproval on Attentiveness, Musical Achievement, and Attitude of Fifth-Grade Students*, The Florida State University.
- Kursplaner för grundskolan (1994) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Källström, P. (1992) "Identitet och livsstil, Teoretiska infallsvinklar", i Löfgren, A. & Norell, M. (eds.): *Att förstå ungdom*, Identitet och mening i en föränderlig värld, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposium.
- Lander, R., Thång, P.-O. & Torper, U. (eds.) (1994) *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1987 – 1994*, Rapport nr. 1994:14, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Langer, S. (1953) *Feeling and Form*, New York: Scribner.
- Lee, G. C. (1961) *Crusade Against Ignorance*, New York: Teachers College Press, Classics in Education, No. 6.
- Lehman, P. R. (1968) *Tests and Measurements in Music*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lévi-Strauss, C. (1958) "Linguistics and Anthropology", i Lévi-Strauss, C.(ed.): *Structural Anthropology*, New York: Basic Books.

Lewin, K., Lippitt, R. & White R. K. (1939) "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates'", i *Journal of Social Psychology*, no. 210, s. 271-299.

Lewis, K. G. (1978) *The Development and Validation of a System for the Observation and Analysis of Choral Conductor Gestures*, Chicago.

Lewis, M. M. (1975) *Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter*, 3 Aufl. Düsseldorf (Language, Thought and Personality in Infancy and Childhood, London, 1963).

Lgr 80 (1980) *Läroplan för grundskolan*, Allmän del – Mål och riktlinjer, timplaner och kursplaner, Skolöverstyrelsen, Stockholm: Liber UtbildningFörlaget.

Lidén, E. (1974) *Sociolingvistiska aspekter på klassrumsspråket*, En litteraturren gång, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg: Forskningsrapport från Map-gruppen (mimeo.).

Lidén, E. (1977) *Analyser av språkfunktioner i undervisningsprocessen*, En rapport om en datainsamling, Forskningsrapport från MAP-gruppen, Pedagogiska Institutionen, Göteborgs universitet.

Lieberg, M. (1989) "Stamställen och stråk", i Fornäs, J. & Forsman, M. (eds.): *Rum och rörelser*, Om ungas inre och yttre livsrum, Stockholm: Byggnadsforskningsrådet T6:1989.

Lieberg, M. (1992) "Vi ses på Domus, Om varuhuset som ungdomsmiljö", i Löfgren, A. & Norell, M. (eds.): *Att förstå ungdom*, Identitet och mening i en föränderlig värld, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.

Lieberg, M. (1993) *Ungdomarna, staden och det offentliga rummet*, i Fornäs, J., Boëthius, U. & Reimer, B. (1993) *Ungdomar i skilda sfärer*, FUS-rapport nr. 5, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.

Lindblad, S. (1993) *Skolkarriärer och levnadsbanor: Om elevers erfarenheter av ungdomsskolan och formandet av levnadsbanor*, Bidrag presenterat vid Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning (NFPF) kongress i Linköping, mars 1993, Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet (mimeo.).

Lindblad, S. (1994) *Lärarna – samhället och skolans utveckling*, Utforskning och analyser av lärarledd verksamhet, Stockholm: HLS Förlag.

Lindblad, S. (1995) "Läraryrke, levnadsbana och livserfarenhet", i Hasselgren, B., Carlgren, I., Jonsson, M. & Lindblad, S. (eds.): *Lära till lärare*, Stockholm: HLS Förlag.

Lindblad, S. & Pérez Prieto, H. (1990) *Experiences of Schooling in the Welfare State*, A Longitudinal Study of Life Trajectories and Legitimation of Education in Sweden, Department of Education, Uppsala University, Sweden.

Lindblad, S. & Pérez Prieto, H. (1995) "On Youth, Life Project and Experiences of Schooling", i Jonsson, B. (ed.): *Studies on Youth and Schooling in Sweden*, Stockholm Institute of Education Press, Centre for Child and Youth Research, Stockholm: HLS Förlag.

Lindensjö, B. (1981) "Högskolereformen, En studie i offentlig reformstrategi", i *Stockholm Studies in Politics*, No. 20.

Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (1986) *Politisk styrning och utbildningsreformer*, Gymnasieskola i utveckling, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Lindgren, K. (1985) *En analys av förutsättningarna för musikpedagogisk forskning – steg 3*, Ansökan om medel för forskningsanknytning 1986/87, Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning (mimeo.).

Lindgren, K. (1986 a) *Den aktuella utvecklingen inom musiklärarlinjen*, Förslag till enstaka kurser, stöd- och innovationsåtgärder, forskningsanknytning samt överbryggande kurser budgetåret 1987/88, Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning (mimeo.).

Lindgren, K. (1986 b) *Till sökandet efter analysinstrument för studier av den musikkulturella reproduktionen*, Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning (mimeo.).

Lindgren, K. (1986 c) *Musikproduktionens föränderlighet och musikpedagogiska 'textproblem'*, Institutionen för pedagogik, Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm (mimeo.).

Lindgren, K. (1988 a) *Verksamhetsberättelse för FoU-projektet "Musikämnet i den allmänna bildningsstrukturen"*, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Musikhögskolan i Stockholm.

Lindgren, K. (1988 b) "Sådan musik – sådant samhälle, En betraktelse över musikens ställning i den allmänna bildningsstrukturen", i Berfelt, G. & Kättström, P. (eds.): *Den förförda barnkulturen?*, Om den kommersiella masskulturen, Rapport nr. 13, Centrum för barnkultur vid Stockholms universitet.

Lindgren, K. (1988 c) "Från forskningsanknytning till Centrum för musikpedagogisk forskning", i *Tema Forskning*, HLS – Tema nr. 2, 1988, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

- Lindgren, K. (1989) *Rapport från grupparbete*, Sö:s konferens, 1986, MPC:s skriftserie 10, Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning.
- Ling, Jan (1982) Musikens sociologi, i Hannertz, U., Liljeström, R. & Löfgren, O. (eds.): *Kultur och medvetande*, En tvärvetenskaplig analys, Stockholm: Akademi-litteratur.
- Lippitt, R. (1940) "An Experiment Study of Authoritan and Democratic Group Atmosphere", i *Study of Child Welfare*, no. 16, s. 43-195.
- Loch, W. (1970) "Sprache", i Speck, J. & Wehle, G. (eds.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, s. 481 ff, München: Bd 2.
- Lpo 94/Lpf 94 (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, U. P. (1972) *Frame Factors and Teaching Process*, A contribution to curriculum theory and theory on teaching, Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1977) *Model Analysis of Pedagogical Process*, Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction 2 from Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research, Lund: Liber Läromedel.
- Lundgren, U. P. (1979) *Att organisera omvärlden*, En introduktion till läroplansteori, Stockholm: LiberFörlag.
- Lundgren, U. P. (1983 a) *Between Hope and Happening*, Text and Context in Curriculum Development, Geelong: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1983 b) "Utbildning och arbete, Ett försök att bestämma utbildningens förhållande till den samhälleliga produktionen", i Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (eds.): *Makt, kontroll och pedagogik*, Studier av den kulturella produktionen, Lund: Liber.
- Lundgren, U. P. (1984) "Ramfaktorteorins historia", i Broady, D. & Lundgren, U. P. (eds.): *Skeptron 1*, Rätten att tala, Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Lundgren, U. P. (1986) *Att organisera skolan*, Om grundskolans organisation och ledning, Stockholm: LiberUtbildningsFörlaget.
- Lundgren, U. P. (1989) "Att värdera utbildning och att styra den", i Franke-Wikberg, S. (ed): *Skolan och utvärderingen*, Fem professorer tar ordet, Stockholm: HLS Förlag.

Lundgren, U. P. & Pettersson, S. (eds.) (1979) *Code, Context and Curriculum Processes*, Seven papers presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Lund: Liber Läromedel.

Lundgren, U. P., Svingby, G. & Wallin, E. (1981) *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning*, Rapport 14, Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Lutz, F. W. (1986) "Ethnography: The Holistic Approach to Understanding Schooling", i Hammersley, M. (ed.): *Controversies in Classroom Research*, Milton Keynes & Philadelphia, Philadelphia: Open University Press.

Löfgren, A. (1993) "Ungdomstid – i skärningspunkten mellan livsprojekt och arena", i Fornäs, J., Boëthius, U. & Reimer, B. (1993) *Ungdomar i skilda sfärer*, FUS-rapport nr. 5, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.

Madsen, C. K., Greer, R. D. & Madsen, Ch. H. Jr. (1975) *Research in Music Behavior*, Modifying Music Behavior in the Classroom, New York: Teachers College Press.

Madsen, C. K. & Madsen, Ch. H. Jr. (1975) "Selection of Music Listening or Candy as a Function of Contingent versus Non contingent Reinforcement and Scale Singing", i Madsen, C. K., Greer, R. D. & Madsen, Ch. H. Jr., (eds.): *Research in Music Behavior*, Modifying Music Behavior in the Classroom, New York: Teachers College Press.

Madsen, C. K. & Madsen, Ch. H. Jr. (1981) *Teaching/Discipline – A Positive Approach for Educational Development*, Boston, Toronto.

Madsen, C. K. & Lee, T. (1978) *Contemporary Music Education*, AHM Publishing Corporation.

Madsen, C. K. & Yarbrough, C. (1975) "The Effect of Experimental Design on the Isolation of Dependent and Independent Variables", i Madsen, C. K., Greer, R. D. & Madsen, Ch. H. Jr., (eds.): *Research in Music Behavior*, Modifying Music Behavior in the Classroom, New York: Teachers College Press.

Madsen, C. K. & Yarbrough, C. (1980) *Competency-based Music Education*, New Jersey: Englewood Cliffs.

Magnusson, D. & Allen, V. L. (eds.) (1983) *Human development*, An interactional perspective, New York: Academic Press.

Mark, M. L. (1986) *Contemporary Music Education*, New York: Schirmer Books.

- McAdams, Ch. D. Jr. (1970) *A Comparison of Behavior Patterns of Music Teachers in Selected Universities Utilizing Interaction Analysis and the Fundamental Interpersonal Relations Orientation-Behavior Scale*, East Texas State University.
- McClellan, J. E. (1971) "Classroom-Teaching Research: A Philosophical Critique", i Westbury, I. & Bellack A. A (eds.): *Research into Classroom Processes, Recent Developments and Next Steps*, Teachers College Press, New York: Teachers College, Columbia University.
- McPherson, G. E. (1982) *Ear Training Through Group Instrumental Performance*, Master of Music Education Practicum, Indiana University.
- McPherson, G. E. (1992) *Factors and Abilities Influencing the Development of Visual, Aural and Creative Performance Skills in Music and Their Educational Implications*, Australia: University of Sydney.
- Medley, D. M. & Mitzel, H. E. (1963) "Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation", i Gage, N. L. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand MacNally.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons, Social Organization in the Classroom*, Massachusetts: Harvard University Press.
- Melucci, A. (1992) "Möjligheternas tid, tid utan möjligheter, Ungdomars tidsperspektiv i ett komplext samhälle", i Löfgren, A. & Norell, M. (eds.) *Att förstå ungdom, Identitet och mening i en föränderlig värld*, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.
- Melucci, A. (1989) *Nomader i nuet*, Sociala rörelser och individuella behov i dagens samhälle, Göteborg: Daidalos.
- Merrell, R. C. (1973) *The Development and Evaluation of a Self-Instructional Packet to Change the Questioning Technique of Music Student Teachers*, Pennsylvania State University.
- Meyer, L. B. (1956) *Emotion and Meaning in Music*, Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, L. B. (1989) *Style and Music: Theory, History and Ideology*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, Chicago: University of Chicago Press.
- Moore, R. S. (1976) "Effect of Differential Teaching Techniques on Achievement, Attitude, and Teaching Skills", i *Journal of Research in Music Education*, no. 24, s. 129-141.

Moore, R. S. (1981) "Comparative Use of Teaching Time by American and British Elementary Music Specialists", i *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66/67, s. 62-68.

MPC:s skriftserie 12 (1991) *Datorer i musikundervisningen*, Dimu-projektet, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning.

NAEP (1974) *National Assessment of Education Progress*, The First National Assessment of Musical Performance, report no. 02-Mu-01, Wasington, D.C.: U.S. Government Printing Office, s. 29.

NAEP (1981) Education Commission of the States, Music 1971-79: Results from the Second National Assessment, November 1981, report no. 10-Mu-01, Wasington, D.C.: U.S. Government Printing Office, s. xiii.

Nolin, H. W. (1969) *Patterns of Teacher-Student Interaction in Selected Junior High School General Music Classes*, The Ohio State University.

Norberg, J. & Nylöf, G. (1983-1989) Material ur samtliga publikationer i serien *Kulturbarometern*, akumulerad databas, Stockholm: SR/PUB

Norberg, J. & Nylöf, G. (1988) *Kulturbarometern i detalj: Tema Musik*, Stockholm: SR/PUB (PUB informerar 1988:III).

Olsson, B. (1993) *SÄMUS – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?*, En studie om en musikutbildning på 1970-talet, Göteborgs universitet, Musikhögskolan.

Pagano, A. L. (1972) *A Study of the Classroom-Interaction Patterns of Selected Music Teachers in First-Grade and Six-Grade General Music Classes*, The American University.

Pape, W. (1974) *Musikkonsum und Musikunterricht, Ergebnisse*, Analysen und Konsequenzen einer Befragung von Hauptschülern, Düsseldorf.

Papke, R. E. (1972) *An Investigation of Instrumental Music Directors' Rehearsal Behavior Utilizing an Evaluative Instrument with Implications for Broadening Perspectives in Secondary School Instrumental Music Curricula*, Michigan State University.

Pedro, E. (1981) *Social Stratification and Classroom Discourse*, Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction, No. 6, Lund: Liber.

Pedro, E. (1983) "Klassrumsspråket, En sociolingvistisk studie", i Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (eds.): *Makt, kontroll och pedagogik*, Studier av den kulturella reproduktionen, Lund, Liber.

- Pérez Prieto, H. (1989) *Genom utbildningsstrukturen och in i samhället*, En empirisk analys av en grupp elevers skolkarriärer, Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Pérez Prieto, H. (1992) *Skola och Erfarenhet*, Elevernas perspektiv, Skolkarriärer och erfarenheter i ett longitudinellt perspektiv, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Perkins, H. V. (1965) "Classroom Behavior and Underachievement", i *American Educational Research Journal*, no. 17.
- Pettersson, S. & Åsén, G. (1989) *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*, Avdelningen för studier av utbildningspolitik och kulturreproduktion, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Stockholm: HLS Förlag.
- Piaget, J. (1926, 1973) *The Child's Conception of the World*, London: Palodin.
- Power, C. (1971) *The Effects of Communication Patterns on Student Sociometric Status, Attitudes and Achievement in Science*, Australia: University of Queensland.
- Priesemann, G. (1971) "Zur Theorie der Unterrichtssprache", i Loch, W. & Priesemann, G. (eds.): *Sprache und Lernen*, Düsseldorf: Bd. 11.
- Prop. 1986/87:80, *Bilaga till budgetpropositionen 1987*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1986/87:100, *Bilaga till budgetpropositionen 1987*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1988/89:4, *Skolans utveckling och styrning*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1989/90:41, *Om kommunalt huvudmannaskap*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1990/91:18, *Ansvar för skolan*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1992/93:220, *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Puckett, R. C. (1928) "Making supervision objective", i *School Review* 36, s. 209-212.
- Rainbow, E. L. & Froehlich, H. C. (1987) *Research in Music Education, An Introduction to Systematic Inquiry*, New York, London: Schirmer Books.

Reimer, B. (1993) "Senmoderna miljöer, Massmedier och organisation av det privata och det offentliga", i Fornäs, J., Boëthius, U. & Reimer, B. (1993) *Ungdomar i skilda sfärer*, FUS-rapport nr. 5, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.

Reimers, L. (1976 a) "Musikutbildning i internationellt perspektiv, Bilaga 5, s. 349-357", i SOU 1976:33, *Musiken, människan, samhället*, Musikutbildning i framtidsperspektiv, Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS), Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Reimers, L. (1976 b) "Musikutbildning i de nordiska länderna, Bilaga 6, s. 359-371", i SOU 1976:33, *Musiken, människan, samhället*, Musikutbildning i framtidsperspektiv, Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS), Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Reimers, L. (1989) *Musik och informationsteknologi*, MPC:s skriftserie nr. 7, Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning.

Reynolds, K. (1975) "Modification of the Observational System for Instructional Analysis Focusing on Appraisal Behavior of Music Teachers in Small Performance Classes", i *Contributions to Music Education*, no. 3, s. 75-89.

Ricoeur, P. (1988) *Från text till handling*, En antologi om hermeneutik, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.

Rigol, R. (1977) "Sprechtätigkeit im Unterricht, Analyse eines Protokolls", i Goeppert, H.(ed.): *Sprachverhalten im Unterricht*, Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation, s. 269 ff, München: Unitachenbücher Bd. 642.

Roe, K. (1983) *Mass Media and Adolescent Schooling: Conflict or Co-existence?*, Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Roe, K. (1984) "Skola och ungdomskultur", i Lundmark, L. E. & Stridsman, K. (eds.): *Se'n kommer en annan tid*, En antologi om barns och ungdomars livsformer, Socialstyrelsen, Stockholm: Liber, Allmänna Förlaget.

Roe, K. (1991) *Different Destinies – Different Melodies*, School Achievement, Anticipated Status and Adolescents' Music Taste (mimeo.).

Rosén, A.-S. (1995) "Life Project in Adolescence and Personality Development", i Jonsson, B. (ed.): *Studies on Youth and Schooling in Sweden*, Stockholm Institute of Education Press, Centre for Child and Youth Research, Stockholm: HLS Förlag.

Rosenshine, B. & Furst, N. (1973) "The Use of Direct Observation to Study Teaching", i Travers, R. M. W. (ed.): *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally & Company.

Roshong, J. C. (1978) *An exploratory study of nonverbal communication behaviours of instrumental music conductors*, Ohio State University.

Ryans, D. G. (1969) "Einige Beziehungen zwischen Schülerverhalten und gewissen Verhaltensweisen des Lehrers", i Weinert, F (ed.): *Pädagogische Psychologie*, Köln: Neue Wissenschaftliche Bibliothek, s. 323 ff.

Sandberg, R. (1983) "Musikverkstad i skolan", i *Vi ser oss omkring*, Stockholm: Natur och Kultur.

Sandberg, R. (1985) *Ämnesmetodiskt utvecklingsarbete i samband med musikpedagogisk projektverksamhet vid musiklärlinjen*, Ansökan om medel för forskningsanknytning 1986/87, Musikhögskolan i Stockholm (mimeo.).

Sandberg, R. (1987) *Musikämnets framväxt ur läroplansteoretiskt perspektiv*, Ett försök till teoribildning inför utvärderingen av musikpedagogisk projektverksamhet vid musikhögskolan i Stockholm, 1980–1985, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Sandberg, R. (1992 a) *Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Musikhögskolan i Stockholm*, Förslag till PU-program, Nämnden för pedagogiskt utvecklingsarbete, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm (mimeo.).

Sandberg, R. (1992 b) *Ett tidsgeografiskt analysinstrument för studier av undervisningsprocesser*, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm (mimeo.).

Sandberg, R. (1993) *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992*, Musik – Huvudrapport, Rapport nr. 23, Skolverket, Stockholm: Liber Distribution.

Sandberg, R. (1994) *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1989*, Musikämnets villkor och möjligheter, Från Lgr 80 till Lpo 94, Rapport nr. 64, Skolverket, Stockholm: Liber Distribution.

Sandberg, R. (1995) *Musik i tid och rum*, Några reflektioner kring en tidsgeografisk begreppsmodell, MPC:s skriftserie nr. 39, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning.

Sandberg, R. & Gårdare, S. (1992) "Kommentarer till kursplaneförslag i musik för grundskolan, Bilaga 7, s. 403-435", i SOU 1992:94, *Skola för bildning*, Huvudbetänkande av Läroplanskommittén, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sandberg, R. & Ljung, B.-O. (1990) *Musikämnet i nationell utvärdering*, Teoretisk referensram, utvärderingsmodell och praktiskt genomförande, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Sandberg, R., Sandqvist, T. & Scheja, J. (1995) *Qualitative Process Analysis Tool*, Royal University College of Music in Stockholm, Center for Research in Music Education.

Schaffrath, H. (1982) *Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen*, Mainz: hg. von Abel-Struth, S., Musikpädagogik – Forschung und Lehre, Bd. 20.

Schmidt, H. Ch. (1975) *Jugend und Neue Musik*, Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung Neuer Musik durch Jugendsliche, Köln.

Scripp, L. (1990) *Transforming Teaching Through Arts PROPEL Portfolios*, A Case study of Assessing Individual Student Work in the High School Ensemble, (mimeo.).

Scriwen, M. (1969) "The Methodology of Evaluation", i Tyler, R. W. (ed.): *Perspective of Curriculum Evaluation*, Chicago: Rand McNally.

Sharp, R. & Green, A. (1984) "Social stratification in the Classroom", i Hargreaves, A. & Woods, P. (eds.): *Classrooms & Staffrooms*, The Sociology of Teachers & Teaching, Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.

Simon, A. & Boyer, E. G. (1967) *Mirrors for Behavior, An Anthology of Classroom Observation Instruments*, Vols. 1-6, Philadelphia: Research for Better Schools Inc.

Simon, A. & Boyer, E. G. (1970) *Mirrors for Behavior, An Anthology of Classroom Observation Instruments*, Vols. 7-14, Philadelphia: Research for Better Schools Inc.

Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*, The English used by Teachers and Pupils, London: Oxford University Press.

Skog-Östlin, K. (1975) *Microteaching i klasslärarutbildningen*, Några försök att praktiskt använda microteaching i lärarutbildningen, 1. Rapportdel, Rapport 10, Pedagogiska institutionen vid Lärarhögskolan i Stockholm.

SKOLFS 95:66 (1995) *Skolverkets föreskrifter och allmänna råd*, Om betygs-kriterier för grundskolans ämnen, Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1992) *Den Nationella Utvärderingen av Grundskolan*, Syfte, genom-förande och metoder, Öquist, O. , Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (1992) *Bilden av skolan*, Fördjupad anslagsframställning 1994/95–1996/97, Skolverkets rapport nr. 32, Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1988) *Inriktning på nationella utvärderingen*, PM 1988-03-01, Planeringssekretariatet, Löwgren, E., Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Smith, B. O. (1963) "Toward a Theory of Thinking", i Bellack (ed.): *Theory and Research in Teaching*, New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Smith, B. O. (ed.) (1971) *Research in Teacher Education*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Smith, B. O. & Meux, M. O. in collaboration with Coombs, Jerrold, Eierdam, Daniel & Szoke, Ronald (1962 [mimeo.], 1970) *A Study of the Logic of Teaching*, College of Education, Urbana, Chicago, London: University of Illinois Press.
- Snapp, D. (1967) *A Study of the Accumulative Musical and Verbal Behavior of Teachers and Students in Fifth Grade*, Ohio: The Ohio State University.
- SOU 1976:33, *Musiken, människan, samhället*, Musikutbildning i framtidsperspektiv, Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS), Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1988:20, *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1991:36, *Ny Kunskap Förnyelse*, Betänkande av utredningen om forskningsprogram för den offentliga sektorn, Stockholm: Civildepartementet.
- SOU 1992:86, *Ett nytt betygssystem*, Slutbetänkande av Betygsberedningen, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:93, *Svensk skola i världen*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning*, Huvudbetänkande av Läroplanskommittén, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1993:2, *Kursplaner för grundskolan*, Slutbetänkande av Läroplanskommittén, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Spanhel, D. (1971, 1977) "Die Sprache des Lehrers, Grundformen des didaktischen Sprechens", i Loch, W., Passchen, H. & Priesemann, G. (eds.): *Sprache und Lernen*, Düsseldorf: Bd. 12.

Stellmacher, D. (1977) "Kommunikation und Redesituation, Zur Analyse des Sprachverhaltens von Schülern in einer soziolinguistischen Untersuchung", i

Goeppert, H. (ed.): *Sprachverhalten im Unterricht*, Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation, München: Unitaschenbücher Bd. 642, s. 303 ff.

Stubbs, M. (1975) "Teacher and Talking: A Sociolinguistic approach to classroom interaction", i Chanan, G. & Delamont, S. (eds.): *Frontiers of Classroom Research*, Slough: National Foundation for Educational Research.

Stubbs, M. (1976) *Language, Schools and Classrooms*. London: Methuen.

Stubbs, M. (1986) "Scratching the Surface: Linguistic data in Education Research", i Hammersley, M. (ed.): *Controversies in Classroom Research*, Milton Keynes & Philadelphia, Philadelphia: Open University Press.

Stubbs, M. & Delamont, S. (eds.) (1976) *Explorations in Classroom Observation*, London: Wiley.

Stukåt, K.-G. (1970) "Observationer af læreradfærd i klasserummet", i Ålvik, T. (ed.): *Undervisningslære, Aktuelle synspunkter og problemer*, Copenhagen: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.

Sundin, B. (1977) *Barnets musikaliska värld*, Påverkan och utveckling i förskoleåldern, Socialstyrelsen, Lund: LiberLäromedel.

Sundin, B. (1978, 1995) *Barns musikaliska utveckling*, Lund: LiberLäromedel.

Sundin, B. (1981) "Swedish Research into the Psychology, sociology and Pedagogy of Music", i *Basic Musical Function and Musical Ability*, Stockholm: Kungliga Musikaliska Akademien.

Svingby, G. (1978) *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola*, Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Swanwick, K. (1988) *Music, Mind and Education*, London: Routledge.

Swanwick, K. (1993) "Music Curriculum Development and the Concept of Features", i Jørgensen, R. E. (ed.): *Perspective on Music Education*, University of Illinois Press.

Switalla, B. (1977) "Verständigungskritik im Unterricht – zur methodischen Rekonstruktion unterrichtlicher Argumentation", i Goeppert, H. (ed.): *Sprachverhalten im Unterricht*, München: Unitaschenbücher Bd. 642, s 158 ff.

- Sällström, Pehr (1991) *Tecken att tänka med*, Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Tagg, Philip (1988) "Musiken som kommunikationsform", i Strömqvist, S. & Strömqvist, G. (eds.): *Kulturmöten, kommunikation, skola*, Stockholm: Norstedts Förlag.
- Thomas, L. G. (1970) *Philosophical Redirections of Educational Research*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Thurman, V. L. (1978) *A Frequency and Time Description of Selected Rehearsal Behaviours Used by Five Choral Conductors*, Chicago.
- Torper, U. (1982) *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan*. Studiaii Psychologica et Peadagogica, 61, Lund: Liber.
- Travers, R. M. W. (ed.) (1973) *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally.
- Trost, J. (1994) *Enkätboken*, Lund: Studentlitteratur.
- Tyler, R. W. (1950) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1969) *Educational Evaluation: New Roles, New Means*, Yearbook of the National Society for the Study of Education Chicago: University of Chicago Press.
- Törnebohm, H. (1984) Kulturella metabolismer och paradigm, i Welin, S. (ed.): *Att förstå världen*, Vetenskapsteoretiska essäer, Nora: Bokförlaget nya Doxa.
- Törnvall, A. (1982) *Läraren och läroplanen*, En undersökning av mellanstadielärares grundsyn i förhållande till Mål och riktlinjer för grundskolan (Lgr 69), Linköpings universitet.
- Urbach, F. (1966) *The Study of Recurring Patterns of Teaching*, University of Nebraska.
- Verrastro, R. E. (1970) *An Experimental Investigation of Verbal Behavior Analysis as a Supervisory Technique with Student Teachers of Music*, Pennsylvania State University.
- von Wright, G. H. (1971) *Explanation and Understanding*, London: Routledge & Kegan Paul.
- von Wright, G. H. (1983) *Practical Reason*, Oxford: Blackwell.

von Wright, G. H. (1993) *Filosofi, logik, språk*, Strömningar och gestalter i modern filosofi, Nora: Bokförlaget nya Doxa.

von Wright, G. H. (1994) *Att förstå sin samtid*, Tanke och förkunnelse och andra försök, Stockholm: Bonniers.

Wagner, M. J. & Strul, E. P. (1979) "Comparisons of Beginning Versus Experienced Elementary Music Educators in the Use of Teaching Time", i *Journal of Research in Music Education*, no. 27, s. 113-125.

Walker, D. & Soltis, J., (1986) *Curriculum and Aims*, Thinking About Education Series, New York: Teachers College, Columbia University.

Walker, R. & Adelman, C. (1972) *Towards a Sociography of the Classroom*, Report to SSRC (mimeo.).

Walker, R. & Adelman, C. (1975) *A Guide to Classroom Observation*, London: Nethuen.

Walker, R. & Adelman, C. (1976) "Strawberries", i Stubbs, M. & Delamont, S. (eds.): *Explorations in Classroom Observation*, London: Wiley.

Walker, R. (1992) "Auditory-visual Perception and Musical Behavior", i Colwell, R. (ed.): *Handbook on Research on Musical Teaching and Learning*, New York: Schirmer Books.

Wallat, C. & Piazza, C. (1988) "The Classroom and Beyond: Issues in the Analysis of Multiple Studies of Communicative Competence", i Green, J. L. & Harker, J. O. (eds.): *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse*, Volume XXVIII in the Series *Advances in Discourse Processes*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Weitzman, E. A. & Miles, M. B. (1995) *Computer Programs for Qualitative Data Analysis*, Sage Publication.

Wellendorf, F. (1977) "Rituelles Handeln in der Schule", i Goepfert, H. (ed.): *Sprachverhalten im Unterricht*, Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation, München: Unitaschenbücher Bd. 642.

Westbury, I. & Bellack, A. A. (1971) *Research into Classroom Processes*, Recent Developments and Next Steps, Teachers College Press, New York: Teachers College, Columbia University.

Whitehill, Ch. D. (1970) *The Application of Flanders' System of Classroom Interaction Analysis to General Classroom Music Teaching*, Virginia: The University of West Virginia.

- Whybrew, W. E. (1962) *Measurements and Evaluation in Music*, Dubuque, Iowa: William C. Brown Co.
- Wilhelmi, J. (1995) *Språk och mänsklig förståelse*, En kritisk undersökning av några samhällsvetenskapliga tolkningar av den senare Wittgenstein, Nora: Bokförlaget nya Doxa.
- Willis, P. (1990) *Common Culture*, Philadelphia: Open University Press.
- Willis, P. (1992) Ungdomars symboliska arbete, i Löfgren, A. & Norell, M. (eds.): *Att förstå ungdom*, Identitet och mening i en föränderlig värld, Stockholm: Brutus Östlings Förlag Symposion.
- Withall, J. & Lewis, W. W. (1963) "Social Interaction in the Classroom", i Gage, N. L. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand MacNally.
- Withall, J. (1949) "The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms", i *Journal of Experimental Education*, Vol. XVIII, No. 3 March.
- Wittgenstein, L. (1958, 1992) *Filosofiska undersökningar*, Stockholm: Thales.
- Witrock, M. (ed.) (1986) *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, A Project of the American Educational Research Association, New York: Macmillan Publishing Company.
- Wolf, D. P. & Pistone, N. (1991) *Taking Full Measure*, Rethinking Assessment Through the Arts, New York: The College Board.
- Yarbrough, C., Wapnick, J. & Kelley, R. (1979) "Effect of Videotape Feedback Techniques on Performance, Verbalisation, and Attitude of Beginning Conductors", i *Journal of Research in Music Education*, no. 27, s. 103-112.
- Ziehe, T. (1993) *Kulturanalyser*, Ungdom, utbildning, modernitet, Stockholm: Brutus Östlings Förlag Symposion.
- Åquist, A.-C. (1992) *Tidsgeografi i samspel med samhällsteori*, Meddelanden från Lunds universitets Geografiska institutioner, Lund: University Press.
- Ödman, P.-J. (1979) *Tolkning, förståelse, vetande*, Hermeneutik i teori och praktik, Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Ödman, P.-J. (1987) *Konformismens triumf*, Utvecklingslinjer i svensk 1600-talspedagogik, Delrapport 5, Forskningsrapport nr. 38 från pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Ödman, P.-J. (1990) *Tid av tvång, tid av frihet*, Utvecklingslinjer i svensk 1700-talspedagogik, Delrapport 6 i projektet Faser i svensk pedagogikhistoria i belysning av källexempel, Forskningsrapport nr. 52 från pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Ödman, P.-J. (1992) "Interpreting the past", i *Qualitative Studies in Education*, Vol. 5, no. 2, s. 167-184.

Ödman, P.-J. (1994) *Musikpedagogik som vetenskap*, MPC:s skriftserie, 1 a, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning, MPC.

Ödman, P.-J. (1995) *Kontrasternas spel*, En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria, Stockholm: Norstedts.

Tidigare avhandlingar m.m. från Högskolan för Lärarutbildning/Lärarhögskolan i Stockholm

Studies in Education and Psychology (ISSN 0348-291X)

Utgivna av Almqvist & Wiksell, distribueras av HLS Förlag

1. Christina Gustafsson: Classroom Interaction: A study of pedagogical roles in the teaching process. Stockholm 1977.
2. Ulf P. Lundgren: Model Analysis of Pedagogical Processes. Stockholm 1977.
3. Lars Lundman: Socioekonomisk differentiering i grundskolan. Stockholm 1979.
4. Siv Fischbein: Heredity-Environment Influences on Growth and Development During Adolescence. Stockholm 1979.
5. Gunilla Westin-Lindgren: Physical and Mental Development in Swedish Urban School-children. Stockholm 1979.
6. Ulf P. Lundgren & Sten Pettersson (Eds.): Code, Context and Curriculum Processes. Seven papers presented at the annual meeting of the American Educational Research Association 1979. Stockholm 1979.
7. Daniel Kallós & Ulf P. Lundgren: Curriculum as a Pedagogical Problem. Stockholm 1979.
8. Robert Höghielm & Kjell Rubenson (Eds.): Adult Education for Social Change. Research on the Swedish Allocation Policy. Stockholm 1980.
9. Ulf P. Lundgren: Model Analysis of Pedagogical Processes. 2nd Edition. Stockholm 1981.
10. Emilia Ribeiro Pedro: Social Stratification and Classroom Discourse. A socio-linguistic analysis of classroom practice. Stockholm 1981.
11. Pia Björklid: Children's outdoor environment. A study of children's outdoor activities on two housing estates from the perspective of environmental and developmental psychology. Stockholm 1982.
12. Berit Askling: Utbildningsplanering i en lärarutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan. Stockholm 1983.
13. Kerstin Mattsson: Yrkesvalsfrågan. Idéer och idétraditioner inom den statliga yrkesvägledningen för ungdom. Stockholm 1984.
14. Kerstin Skog-Östlin: Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarutbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan. Stockholm 1984.
15. Staffan Selander: Textum Institutionis. Den pedagogiska väven. En studie av texttraduktion utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken i Sverige. Stockholm 1984.
16. Lars Arvidson: Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse. Stockholm 1985.
17. Gerhard Arfwedson: School Codes and Teacher's Work. Three studies on teacher work contexts. Stockholm 1985.
18. Robert Höghielm: Undervisning i Komvux. Ideal och verklighet i grundskolekurser. Stockholm 1985.
19. Gunilla Dahlberg: Context and the Child's Orientation to Meaning. A study of the child's way of organizing the surrounding world in relation to public, institutionalized socialization. Stockholm 1985.
20. Margareta Furu: Life Patterns and Health. A longitudinal study of men from childhood to middle age. Stockholm 1985.
21. Jarl Stormbom: Pedagogik och didaktik: den Herbartianska grunden. En studie med utgångspunkten i tre pedagogiska strömningar och med tyngdpunkten lagd på den pedagogisk-didaktiska utvecklingen i Finland. Stockholm 1986.
22. Sven G Hartman: Children's philosophy of life. Stockholm 1986.

23. Karin Sandqvist: *Fathers and Family Work in Two Cultures. Antecedents and concomitants of fathers' participation in child care and household work.* Stockholm 1987.
24. Gunilla Dahlberg, Janet Holland & Gella Varnava-Skouras: *Children, Work and Ideology. A cross-cultural comparison of children's understanding of work and the social division of labour.* Stockholm 1987.
25. Astrid Pettersson: *Att utvecklas i matematik. En studie av elever med olika prestationsutveckling.* Stockholm 1990.
26. Ulla Kihlblom: *Barns utveckling och mödrars arbete. En longitudinell studie av barns utveckling i relation till deras mödrars arbetsförhållanden.* Stockholm 1991.
27. Hiroshi Katoda: *Health and sex education of schoolchildren with intellectual handicaps. A study in Japan and Sweden.* Stockholm 1991.
28. Britta Alin Åkerman: *Dom är ju två!! Att vänta tvillingar och en longitudinell studie av 34 tvillingpars metala utveckling.* Stockholm 1991.
29. Rose-Marie Ahlgren: *Skolelevs självvärdering.* Stockholm 1991.
30. Kajsa Ohrlander: *I barnens och nationens intresse. Socialliberal reformpolitik 1903–1930.* Stockholm 1992.
31. Svend Pedersen: *Om elevers förståelse av naturvetenskapliga förklaringar och biologiska sammanhang.* Stockholm 1992.

Avhandlingar utgivna av HLS Förlag

- Donald Broady: *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin.* Stockholm 1991.
- Peder Haug: *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental education programme for 6-year-olds (1986–1990) and the subsequent reform.* Stockholm 1992.
- Catharina Elsner: *Expressionismens framväxt. August Brunius skriver om konst 1904–1913.* Stockholm 1993.
- Gunilla Fredriksson: *Integration förskola, skola, fritidshem – utopi och verklighet. Ett försök att skapa en annorlunda skola i traditionell miljö.* Stockholm 1993.
- Katrin Goldstein-Kyaga: *The Tibetans – School for Survival or Submission. An Investigation of Ethnicity and Education.* Stockholm 1993.
- Per Nilsson: *Fotbollen och moralen. En studie av fyra allsvenska fotbollsföreningar.* Stockholm 1993.
- Jannis Garefalakis: *Läroboken som traditionsbärare. Om hemspråksundervisningen i grekiska, ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv.* Stockholm 1994.
- Ingrid Hårsman: *Dagliga separationer och tidig daghemsstart.* Stockholm 1994.

Studies in Educational Sciences (ISSN 1400-478X)

Utges och distribueras av HLS Förlag

1. Ove Karlsson: *Att utvärdera mot vad? Om kriterieproblemet vid intressentutvärdering.* Stockholm 1995.
2. Rolf Beckne: *Studieavbrott i svensk skola. En uppföljningsstudie av en årskull elever från 10 till 26 års ålder.* Stockholm 1995.
3. Kerstin Göransson: *"De liknade varandra men inte mer än andra". Begåvningshandikapp och interpersonellt samspel.* Stockholm 1995.
4. Inez Kapborg: *Evaluation of Swedish Nursing Education and Professional Practice.* Stockholm 1995.

De yttre villkoren för skolans musikundervisning har radikalt förändrats under de senaste decennierna. Bidragande orsaker är medie- och informationsteknikens snabba utveckling med ett allt starkare internationellt inflytande och en förändrad produktion och distribution av musik i samhället. Unga människor lever idag i en dynamisk musikvärld och är särskilt känsliga för tidsandans rörlighet. De utvecklar en modern identitet till stor del under påverkan av sin musikaliserade omvärld.

I doktorsavhandlingen *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv* ges teoretiska och metodiska redskap för studier av undervisningsprocesser i musik. Tidigare klassrumsforskning inom pedagogik och musikpedagogik granskas kritiskt i ett sociohistoriskt perspektiv – från 1960-talet och framåt. Genom en kombination av läroplansteori och tidsgeografi skisseras ett musikpedagogiskt forskningsperspektiv, som belyser relationen mellan samhällets musikliv, ungdomarnas musikvärld och skolans musikundervisning.

Ralf Sandberg behandlar problem och möjligheter inom grundskolans musikundervisning vid skiftet från läroplan Lgr 80 till den nya läroplanen Lpo 94. Vidare kartläggs hur lärare tolkar målen för skolans musikundervisning och hur läroplanens intentioner förverkligas i samspel med skolans kultur- och arbetsmiljö. Skolan ses här som en kulturell mötesplats, mellan å ena sidan historiskt givna och framväxta traditioner, å andra sidan de lärare och elever som ger musikundervisningen innehåll och mening.

Utifrån detta synsätt urskiljs unika faktorer för musikundervisningens villkor i dagens skolutveckling. I texten formuleras specifika begrepp för att tolka och förstå vad musiken och musikaliskt lärande betyder i ett föränderligt samhälle för unga människor och deras personliga utveckling. *Ralf Sandberg* presenterar därmed ett sätt att tänka om pedagogiska processer som med fördel kan tillämpas också i andra skolämnen än musik.

Ralf Sandberg är lärare och forskare vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Som lärare i gitarrspel och metodik har han utbildat ett stort antal gitarrpedagoger och musiklärare. Han var ämnesansvarig för musikdelen i nationella utvärderingen av grundskolan och expert i läroplanskommittén.

RALF SANDBERG

är lärare och forskare vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm och forskarstuderande vid Lärarhögskolan i Stockholm. Han har under åren som lärare undervisat i gitarrspel och metodik, utbildat ett stort antal gitarrpedagoger och musiklärare samt initierat en rad musikpedagogiska utvecklingsprojekt. Från 1987 var han ämnesansvarig för musikdelen i nationella utvärderingen av grundskolan och arbetade från 1991 som expert i läroplanskommittén. 1993 blev han projektledare för ett forskningsprojekt vid Centrum för musikpedagogisk forskning.

De yttre villkoren för skolans musikundervisning har de senaste decennierna radikalt förändrats. Bidragande orsaker är medie- och informationsteknikens snabba utveckling med ett allt starkare internationellt inflytande och en förändrad produktion och distribution av musik i samhället. Unga människor lever i dag i en dynamisk musikhvärld och är särskilt känsliga för tidsandans rörlighet. De utvecklar en modern identitet till stor del under påverkan av sin musikaliserade omvärld.

I doktorsavhandlingen *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv* utvecklas teoretiska och metodiska redskap för att studera undervisningsprocesser i musik. Tidigare klassrumsforskning inom pedagogik och musikpedagogik granskas kritiskt i ett sociohistoriskt perspektiv från 1960-talet och framåt. Genom en kombination av läroplansteori och tidsgeografi skisseras ett musikpedagogiskt forskningsperspektiv som belyser relationen mellan samhällets musikliv, ungdomarnas musikhvärld och skolans musikundervisning.

Ralf Sandberg behandlar problem och möjligheter inom grundskolans musikundervisning vid skiftet från läroplanen Lgr 80 till den nya läroplanen Lpo 94. Vidare kartläggs hur lärare tolkar målen för skolans musikundervisning och hur läroplanens intentioner förverkligas i samspel med skolans kultur- och arbetsmiljö. Skolan ses här som en kulturell mötesplats mellan å ena sidan historiskt givna och framväxta traditioner, å andra sidan de lärare och elever som ger musikundervisningen innehåll och mening.

Utifrån detta synsätt urskiljs unika faktorer för musikundervisningens villkor i dagens skolutveckling. I texten formuleras specifika begrepp för att tolka och förstå vad musiken och musikaliskt lärande i ett föränderligt samhälle betyder för unga människor och deras personliga utveckling. Ralf Sandberg presenterar därmed ett sätt att tänka om pedagogiska processer som med fördel kan tillämpas också i andra skolämnen än musik.

HLS Förlag

ISSN 1400-478X

ISBN 91-7656-387-1