



MUSIKHÖGSKOLAN I MALMÖ

Lunds universitet

EXAMENSARBETE

Vårterminen 2008

Läroarutbildningen i musik

Andreas Tillborg

Den kompetente läraren

Yttre och inre ramfaktorer och deras inverkan på
undervisning

Handledare: Stephan Bladh

Title: The competent teacher-external and internal frameworks and their influence on educational praxis.

Author: Andreas Tillborg

Abstract

This thesis is about what kind of approach a teacher (may) consider when he is facing parameters that he can not do anything about, in this case represented by political, educational och social frameworks. One of the things a teacher can do to adapt to the situation is to see what possibilities he has to develop and expand his topic. The study is built on action research and was carried out during a nine months period on an upper secondary school in Malmö, Sweden. The object of reasearch is myself as a teacher and in my result I describe how various educational situations were handled. As a researcher I have used the portfolio method. In the discussion I am clutching my question of research to my theory part. One of my conclusions is dealing with the fact that as a teacher you have to be prepared to change yourself and your planning according to situations that might happen.

Keywords: action research, dialogue pedagogics, educational plans, frameworks, planning of lessons

Sammanfattning

Denna undersökning handlar om hur en lärare (eventuellt) förhåller sig till politiska, utbildningsrelaterade och sociala ram- eller begränsningfaktorer som man inte kan ändra på, bara anpassa sig till genom att ändra och/eller utveckla sin uppfattning om sitt ämne. Undersökningen är baserad på aktionsforskning och utfördes under en niomånadersperiod i Malmö, Sverige. Forskningsobjektet har varit mig själv som lärare och i resultatdelen beskriver jag som forskare hur undervisningssituationer behandlades. Jag har använt mig av portföljmetoden. I diskussionen kopplar jag mina frågeställningar till teorikapitlet. En slutsats är att som lärare måste man vara förberedd på att kunna ändra på sig och sin planering beroende på de situationer som uppstår.

Sökord: aktionsforskning, dialogpedagogik, lektionsplanering, läroplaner, ramfaktorer

Innehållsförteckning

1. Inledning/Bakgrund	3
2. Syfte och Forskningsfråga	4
3. Teoretisk bakgrund	5
3.1. Läroplansteori och ramfaktorteori	5
Läroplansteori.....	5
Ramfaktorteori.....	6
4. Metod	10
4.1 Beskrivning av min undersökning	10
4.2 Aktionsforskning	10
Portföljmetoden.....	1413
5. Resultat	15
5.1. Lokaler, skolmiljö och gruppsammansättning	15
Veckorna 36 till 39	15
5.2. Lektionsplanering	16
Veckorna 40 till 43	16
5.3. Frånvaro, skolans agenda och tidsaspekten	17
Veckorna 45 till 50	17
5.4. Elevansvar, lärarerfarenhet och skapande av nytt provmaterial	18
Veckorna 2 till 9	18
5.5. Lektionsinnehåll och elevrespons	19
Veckorna 10 till 12	19
5.6. Elevmotivering och omstrukturering av provtillfälle	19
Veckorna 13 till 17	19
5.7. Metodikutveckling och studiesituation	20
Veckorna 18 till 19	20
6. Diskussion	Fel! Bokmärket är inte definierat.22
6.1 Lokaler, skolmiljö och gruppsammansättning	Fel! Bokmärket är inte definierat.22
6.2 Lektionsplanering	Fel! Bokmärket är inte definierat.23
6.3 Frånvaro, skolans agenda och tidsaspekten	Fel! Bokmärket är inte definierat.24
6.4 Elevansvar, lärarerfarenhet och skapande av nytt provmaterial	Fel! Bokmärket är inte definierat.26
6.5 Lektionsinnehåll och elevrespons	Fel! Bokmärket är inte definierat.27
6.6 Elevmotivering och omstrukturering av prov	Fel! Bokmärket är inte definierat.27
6.7 Metodikutveckling och studiesituation	Fel! Bokmärket är inte definierat.28
7. Avslutande reflektion och vidare forskning ...	Fel! Bokmärket är inte definierat.29
Referenser	Fel! Bokmärket är inte definierat.30

1. Inledning/Bakgrund

Detta arbete ska beskriva ett aktionsforskningsprojekt i vilket jag undersöker hur min egen undervisning som lärare i gehörs- och musiklära (i fortsättningen förkortat GeMu) på ett estetiskt program på en gymnasieskola i Malmö ändras och utvecklas under inflytande av olika begränsningsfaktorer. Jag skulle börja min nionde och sista termin på Musikhögskolan i Malmö när detta lärarjobb dök upp. Jag förstod att den närmsta tiden skulle kräva något helt nytt av mig. Inte nog med att jag som nästan färdigutbildad lärare skulle kastas in i den hårda verkligheten med hull och hår, jag skulle dessutom försöka hitta ett sätt att klara mina studier. Trots att jag redan kände flera av musiklärarna på skolan där jag skulle jobba och hade fått bra kontakt med ledningen på jobbintervjun så kändes situationen svår men utmanande.

En av mina arbetsuppgifter var att få en grupp elever i årskurs 3 godkända på kursen GeMu A. Denna grupp bestående av nio personer hade alltså av olika anledningar fått IG i betyg när de slutade årskurs 2 och jag hade ett år på mig att få dem godkända på en kurs som sträcker sig över två år. När dessa elever gick första året hade skolan ingen fast anställd GeMu-lärare vilket ledde till att tre olika musiklärare delade upp GeMu-undervisningen mellan sig. Dessa lärare arbetade alla efter olika metoder och hade olika stor erfarenhet av ämnet. Av olika skäl föll detta inte i god jord hos dessa elever.

För de flesta var ämnet helt nytt och svårtillgängligt och givetvis hade alla elever olika stort intresse för ämnet. Eleverna hade en GeMu-lektion i veckan á 50 minuter vilket gjorde det svårt att hitta en metodik som skulle fungera för alla inblandade elever. Jag anser att ett av de största problemen med gruppundervisning är att hitta en metodik för att förklara på ett sätt så att alla förstår och så att alla viktiga moment och kurskriterier blir belysta.

Jag anser även att närvaro, intresse, studieflit och förkunskaper hos eleverna spelar extra stor roll i denna tidspressade situation och att försöka individualisera undervisningen är mycket svårt och kräver givetvis extra jobb av läraren samt mycket god närvaro av eleverna. Mina största bekymmer var tidsbristen och den blandade nivån i gruppen. Vissa hade bra förkunskaper medan andra knappt visste vad en halvnot var för något.

Normalt sett är en nivåskillnad av detta slag inget ovanligt i GeMu-sammanhang på ett estetprogram men oftast har man troligen mer tid på sig som lärare att arbeta ut en lösning som ska passa alla i gruppen. Eftersom denna anställning började samtidigt som jag skulle påbörja mitt examensarbete på Musikhögskolan i Malmö insåg jag att jag hade ett mycket givande och innehållsrikt ämne att skriva om.

2. Syfte och Forskningsfråga

Syftet med detta arbete är göra en undersökning om hur jag som lärare förhåller mig till de ramfaktorer som präglar min undervisningssituation. Hur gör läraren för att planera och lägga upp kursens innehåll med tanke på tid, gruppstorlek och elevnivå? Hur aktiverar läraren alla elever när de befinner sig på olika nivåer? Hur går läraren tillväga när han individualiserar sin tolkning av kursplanen för varje elevs behov? Jag anser att lärares analysering av sin egen undervisning är mycket viktigt för att kunna ge eleverna den bästa utbildning de kan få.

Den moderna lärarens roll har förändrats över tid. Läroplaner och kursplaner förändras ständigt med krav på reformer, elev- och föräldrakontakt har intensifierats, möten och projekt med kollegor tillhör vardagen. Klasserna är stora och det individuella elevansvaret poängteras och är av helt annan betydelse än tidigare. Som lärare måste man se till varje elevs individuella behov och ha regelbundna konsultationer, telefonsamtal och omfattande elevbedömningar. De administrativa uppgifterna för läraren har således ökat och många av dessa uppgifter är tunga och tidskrävande och kan i vissa fall ta tid från lärarens energi att planera sin undervisning på bästa sätt. Dock finns det positiva saker med arbete utanför klassrummet. Att engagera sig i beslutsprocesser, konstruktiva samarbeten med kolleger samt gemensamma insatser för en fortlöpande förbättring och utveckling har visat sig ha en positiv inverkan på elevernas prestationer (Hargreaves, 1998). Denna slutsats av Hargreaves bör ses med den vetskap om att utbildningssystemet skiljer sig mellan Sverige och Kanada där författaren är verksam, även om jag personligen tror att detta stämmer även i Sverige.

Detta är intressanta fakta som jag känner igen mig i. Förutom att undervisa i GeMu, piano och ensemble är jag dessutom mentor och har alla ovanstående administrativa uppgifter att ta hänsyn till. När detta arbete genomfördes hade jag dubbla roller att ta hänsyn till. I lärarrollen hade jag mitt eget och ledningens krav på att göra ett så bra jobb som möjligt att förhålla mig till och i forskarrollen måste jag kunna presentera en så objektiv studie som möjligt om min undervisning. Min forskningsfråga lyder som följer: Vilken inverkan kan yttre och inre ramfaktorer ha på en lärares arbete i ett musikteoretiskt ämne på gymnasiet estetiska program?

3. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel beskriver jag läroplansteori och ramfaktorteori och visar hur de bildar underlag för förståelsen av min forskningsfråga. Forskningsfrågans innehåll kommer sedan att besvaras i resultatdelen och resultatet bildar underlag till diskussionsdelen där jag anknyter till mitt teorikapitel.

3.1. Läroplansteori och ramfaktorteori

I detta avsnitt kommer jag att sammanfatta hur Ralf Sandberg i sin avhandling *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv - några variationer över ett läroplansteoretiskt tema* (1996) beskriver läroplansteori och ramfaktorteori.

Läroplansteori

Relationen mellan utbildning och samhälle liksom hur förändringar i samhället påverkar organisationen av skola och utbildning kan beskrivas med begreppet *läroplansteori*. Läroplansteori har som strävan att förklara hur utbildningssystemet grundas i samhället samt hur dess kulturarv överförs via t.ex. grundskolan eller gymnasiet. Utbildning och uppfostran är processer där kulturella och sociala mönster förmedlas och återskapas från en generation till en annan. Hur denna utbildning och fostran levandegörs i en bestämd kultur är ett resultat av samhällets uppbyggnad med dess sociala, ekonomiska och politiska strukturer. Utbildning och skola är de inrättningar som bidrar till detta återskapande av de samlade kunskaperna och kulturtraditionerna.

Fostran och utbildning är en process som bevarar och förmedlar traditionen genom den kulturella reproduktionen och ger en förutsättning för förändring och samhällsutveckling eftersom människor blir delaktiga i en kultur. När skolor kommer till uppstår även en annan form av återskapande. Utbildningens inriktning, utformning och innehåll bestäms delvis av interna faktorer som härstammar från utbildningens historik och traditioner och delvis av samhällets ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden. Enligt Sandberg (1996) menar Lundgren att detta gör att man kan tala om två reproduktionsprocesser. *Vertikal reproduktion* återskapar de kunskaper och färdigheter som behövs för att reproducera villkoren för produktionen och *den horisontella reproduktionsprocessen* förmedlar utbildningens egna traditioner. Målet med utbildningen, urval av kunskapsinnehåll, den metodik som används i undervisningen samt styrningen och kontrollen av dessa processer är viktiga analytiska komponenter ur en läroplansteoretisk synvinkel.

Det finns tre beskrivningsnivåer man använder sig av när man ska bygga en läroplansanalys. Den första nivån avser hur den historiska utvecklingen påverkar uppfattningar om läroplanens syfte, innehåll och funktion. Man analyserar bland annat hur olika objektiva villkor för vissa utbildningar formar, styr och kontrollerar utbildningens inriktning, organisation och förmedlande av kunskap. Den andra nivån visar på hur man praktiskt utformar en läroplan, hur styrningen av skola och utbildning sker samt hur man kontrollerar och utvärderar kunskaper. Den tredje nivån representerar hur läroplanen och läromedel styr undervisningen samt hur undervisningsprocesser gestaltas inom de organisatoriska ramar som finns på en skola. I korthet:

Läroplansteorin är ett försök att bygga upp kunskap om hur utbildningens mål, innehåll och arbetssätt formas i ett visst samhälle och en viss kultur. (Sandberg, 1996, s. 66)

Bakom varje läroplan finns grundläggande principer som beskriver hur skolans verksamhet ska bedrivas, vilka mål, vilket innehåll samt vilka undervisningsmetoder som ska användas. Man brukar använda begreppet *läroplanskod* för att sammanfatta dessa principer. Dessa koder fungerar som analytiska redskap som ska hjälpa till att förstå etablerandet av vissa föreställningar om skola och utbildning samt hur en läroplan kan formas utifrån en viss samhällstyp. Det viktiga med en läroplanskod är inte dess exakta skriftliga innehåll utan dess innebörd i relationen mellan samhälle och skola.

Sandberg (1996) beskriver fem historiska läroplanskoder som följer efter varandra tidsmässigt i historien. *Den klassiska läroplanen* bildades i det antika Grekland och hade fokus på träning av intellektet och etisk fostran, *den realistiska läroplanskoden* från 1500-talet till 1700-talet ledde fram till att utbildningen formades för att möta nya krav på kvalifikation samt teoretiskt yrkesförberedande kunnande, *den moraliska läroplanskoden* hade som utgångspunkt att befästa nationella och ideologiska ställningar från statsmakterna, *den rationella läroplanskoden* utvecklades till en ekonomisk faktor i och med att samhället blev industrialiserat och lade fokus på individualism, aktivitetspedagogik, dialogpedagogik och projektarbetsformer samt *den "dolda" läroplanskoden* som har sin förankring i en period av ekonomisk stagnation i samhället under 1970-talet. Denna läroplanskod inleder en åtstramning och omgestaltning av utbildningen med följd att pedagogiken blir osynligare och gränsupplöst. Det uppstår ett behov av att utvärdera skolans effektivitet och måluppfyllelse och fokusera undervisningen på individens personliga skapandebehov, sociala fostran och utveckling till en samhällsmedborgare.

Sandberg inriktar sig i sin beskrivning mot musikundervisning i skolan där en innehållslig ökning mot skapande aktiviteter kan märkas. Detta (menar Sandberg) tenderar till att musikundervisningen blir uppsplittrad och traditionslös eftersom den historiska kunskap som har producerats negligeras i undervisningen. Under slutet på 1990-talet tog en ny läroplanskod sin början i och med att ett kunskaps- och informationssamhälle utvecklades med blicken mot 2000-talet. Denna brukar kallas för *en kommunikativ läroplanskod* och innebär att skolan och lärarna inte längre har all kontroll över informations- och kunskapsförmedlingen. Eftersom det finns en ökad tillgänglighet på information i dagens samhälle får skolan konkurrens som förmedlare av kunskap. Den traditionella klassrumsundervisningen byts ut mer och mer mot arbetsformer som utnyttjar informationsteknologi och individuella profileringar. Detta leder till att lärarbetet kräver mer kommunikativ kompetens som är grundad på förståelse, överblick och personlig handledning.

Ett skolsystem som är under inflytande av en kommunikativ läroplanskod ökar lärarens och elevernas möjligheter att tillsammans formulera egna lokala arbetsplaner och organisera undervisningen. Detta leder till att ansvarstagandet hos läraren ökar och att denne får större möjligheter att konkretisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. Detta bildar ett nytt läroplanstänkande, som framträder med ett förändrat sätt att organisera kunskaper, tydliggörande av målformuleringar och tilltagna krav på evaluering.

Ramfaktorteori

Det huvudsakliga innehållet i rambegreppet är att ramarna hämmar undervisningsprocesser inom vilka lärare och elever planerar undervisningen. Den ramfaktorteoretiska modellen utgår

från att undervisningen inramas av en rad tidsliga och rumsliga förlopp. Några exempel på ramfaktorer som direkt påverkar läraren och eleverna är tiden till förfogande för ämnet enligt skolans timplan, vilka mål som är möjliga att nå och vilka mål som måste nås inom ramen för det tidsutrymme som medges, vad man hinner med att genomföra och vilket innehåll som måste prioriteras, vilka arbetsformer och arbetsmetoder som tillämpas samt lärarens kompetens. Andra exempel på ramfaktorer är gruppens sammansättning och storlek, lokaler, utrustning och skolmiljön i största allmänhet.

Ramfaktorteorin söker därvid förklara hur yttre strukturella villkor för skolan samspelar med den inre pedagogiska verksamheten, hur skilda traditioner inom arbetsmiljön växer fram och hur undervisningens faktiska utformning påverkas av olika direkta och indirekta faktorer. (Sandberg, 1996, s. 192)

Ramfaktorer är alltså samtliga relevanta faktorer som är bestämda utanför undervisningssammanhanget, befinner sig utanför elevernas och lärarens kontroll och de kan inte påverkas av själva undervisningsprocessen. De yttre strukturella ramarna för skolan påverkar den inre verksamheten, den språkliga dialogen inne i klassrummet styrs och regleras av olika pedagogiska, administrativa och skoljuridiska skrifter samt den avsatta lektionstiden reglerar samtalen, förmedlandet av kunskap och vad som har förståtts av det som förmedlats. Rambegreppet kan delas in i tre kategorier: Ett *målsystem* som hänger samman med läroplanens mål, innehållsangivelser och pedagogiska anvisningar, ett *rams-system* som förknippas med skolstorlek, klasstorlek och skolans timplan samt ett *regelsystem* som utgörs av skollag, juridiska regler och bestämmelser kring skolans arbete, arbetsavtal och lärarens undervisningsskyldighet. Gemensamt för dessa tre kategorier är att de främst verkar i form av utifrån kommande föreskrifter för hur skolans verksamhet bör skötas.

Den ramfaktorteoretiska begreppsapparaten fungerar som stöd för att ur en musikpedagogisk synvinkel förstå aktörernas handlingar i förhållanden till varierande arbetsförhållanden, regel- och värdesystem, framväxta undervisningstraditioner och specifika pedagogiska betingelser. (Sandberg, 1996, s. 195)

Målen för skolans verksamhet ligger till grund för hur den styrs. Läroplanen är det centrala dokumentet som styr hur undervisningen ska organiseras, vilka ämnesområden som skall finnas i skolan, hur mycket utrymme de olika ämnena ska ha och hur ämnenas innehåll och strukturering ska se ut. Vissa syften, mål, huvudmoment, ämnesinnehåll, arbetsmedel och arbetssätt bestäms tillsammans med vilka kunskaper som skall utvärderas. Dessa styrfaktorer utgör skolans målsystem. Sandberg (1996) påpekar de problem som kan uppstå när läroplanen ska omvandlas till praktisk undervisning i musik. Sandbergs avhandling bygger på data inhämtade från lärare i årskurs två, fem och nio som har besvarat en enkät. Han har inte använt data från elever, föräldrar eller skolledare. Följande för mig intressanta punkter är hämtade från tidigare nämnda avhandling:

- Oklarheter kring läroplanens beskrivning av musikämnet och lärarnas tolkning av mål och huvudmoment.
- Bristande kunskaper i att formulera undervisningsmål i musik som fungerar riktningsgivande och kan ge underlag för urval av innehåll och kunskapsformer (Sandberg, 1996, s. 195).

Problematiken bottnar i målens ganska oklara formulering och (enligt Sandbergs analyser) i att lärarens egna musikaliska kompetens och intresse för ämnet påverkar hans/hennes förstå-

else och tolkning av den gällande läroplanen. Lärarna har en professionell frihet att tolka målen och därav välja innehåll och metod för att nå uppsatta mål. Denna frihet har dock vissa gränser som till ansenlig del utgörs av lärarnas bristfälliga ämneskompetens. Lärarkompetensen har enligt Sandberg stor betydelse för processen att omsätta läroplanens intentioner till konkret musikundervisning.

Sandberg har i sina analyser kommit fram till att vissa faktorer som påverkar och begränsar musikundervisningen är av fysisk och organisatorisk art. Några exempel på hur dessa inramningar påverkar undervisningen ser ut som följer:

- Snävt tidsutrymme för musikämnet i skolans timplan.
- För många klasser att undervisa för musklärare (Sandberg, 1996, s. 197).

Det kan vara svårt att avväga mellan de begränsade faktorer som hör till arbetsvillkoren och de som är kopplade till faktorer på individnivå. Spelrummet för handling kan vara påverkad av olika grader av yttre bestämmelser men förutsätter också att läraren tar egna initiativ. Frågan är hur stort handlingsutrymme som finns och hur detta utnyttjas av läraren. Denna insikt hos läraren kan till viss del vara beroende av kompetens men det verkar enligt Sandberg som de begränsande yttre ramfaktorerna sannolikt påverkar undervisningsprocesserna och deras innehåll i musikundervisning.

Skolans verksamhet styrs tack vare ett yttre regelsystem av förordningar som bland annat gäller arbetets organisation, anställningsavtal och arbetsfördelningar. Dessa yttre faktorer kan påverka villkoren för skolans ämnen och kunskapsorganisation. Regelsystemet är huvudsakligen givet av skollag, behörighetsregler och undervisningsskyldighet men verkar ändå i skolans vardagliga arbete. Hur regelsystemet konkret inverkar på musikundervisningen kan diskuteras men Sandberg pekar på några viktiga punkter.

- Klasslärarens ansvar för musikundervisningen trots bristande utbildning i musik.
- Bristande förståelse för musikämnets behov i skolans arbetsmiljö.

I skolsammanhang kan man tala om ett yttre och ett inre regelsystem. Det yttre är påverkat av regleringar för tjänstestrukturen, ansvarsfördelningen och byråkratiska regler. Det inre regelsystemet innefattar skolans informella regler, handlingsmönster, normer och maktsystem. Det är sannolikt att den skolkod som kan ha utvecklats i skolans arbetsmiljö har ett stort inflytande på skolenhetens inre liv. I och med de skilda arbetsätten för klasslärare och musklärare representeras musiken på varierande sätt. Regelsystemet i skolan präglar arbetet på ett annat sätt än vad målen och ramarna gör.

I Sandbergs diskussion av resultaten i sin avhandling presenterar han några intressanta saker som jag här kommer att kortfattat redogöra för:

Det är i lärarens ämneskunnande som målsystemets styrande roll sätts i rörelse. Den blir synlig genom lärarens tolkning av målen i läroplanen och hur dessa mål omvandlas till praktisk undervisning. Har läraren brister i sin ämneskompetens blottar det en rad problem kring de processer som ska tydliggöra målen. Musklärarens svårigheter består främst av materiella hinder i skolans arbetsmiljö. Lite tid till förfogande gör att undervisningen blir enhetlig och standardiserad, klassens storlek tvingar fram bestämda arbetsätt och lokalens utformning kan omöjliggöra planerade moment.

Musiklärare som arbetar i skolan är bärare av de på skolan utvecklade undervisningstraditioner och de musikaliska kunskaper som förs vidare. Lärarna ska planera och genomföra undervisningen, ansvara för ämnets utveckling samt utvärdera resultaten. Dessa faktorer verkar inte vara något problem för de flesta lärare. Problemen verkar istället vara läroplans- och målfrågor. Enligt Sandberg har studier hittills pekat på att det inom skolans mål- och ramsystem finns flera faktorer som hämmar möjligheterna för lärare att utöva musikundervisningen inom läroplanens föresatser.

En central fråga på aktörsnivå är 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. (Sandberg, 1996, s. 204)

Sandbergs analyser har visat på en klyfta mellan lärarnas intentioner om vad de vill göra i sin musikundervisning och vad som faktiskt går att genomföra. Lärarens musikaliska kompetens påverkar musikundervisningens mål, innehåll, metoder samt de resultat som uppnås. Slutsatsen blir att lärarens bristande kompetens i stor utsträckning minskar deras möjligheter att arbeta med målfrågor och undervisningsprocesser i musik.

Det *decentraliserade* läroplanstänkandet innebär för läraren ett ökat ansvar och ett större utrymme att organisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. Lärare ska nu medverka i och ta helhetsansvar för ovanstående saker samt delta i urvalet av ämnesstoff, medverka i producering av läromedel och utvärdera undervisningen. Dessutom ska lärare utveckla skolans verksamhet utifrån de lokala förutsättningarna. En stor del av utformning av den lokala arbetsplanen är att formulera egna undervisningsmål utifrån de nationella kursplansmålen.

Dock verkar det på Sandberg som att det sker en relativt liten användning av läroplanen och andra måldokument. Istället utgår undervisningen från lärarnas egna föreställningar, ämneskompetens, intresse och engagemang. Ofta saknar lärarna de kunskaper som behövs för att utvärdera sin musikundervisning och bedöma elevernas kunskapsutveckling i musik. Även detta beror på bristande ämneskompetens och svårigheter att hantera ämnets undervisningsmål. Sandbergs grundfråga i sin undersökning är hur läroplanens intentioner realiseras i musikundervisningen samt hur denna process samspelar med de konkreta villkoren för musikämnet. Poängen i hans analyser är att försöka urskilja de strukturellt betingade problemen och de på en aktörsnivå, kompetensberoende problemen.

4. Metod

I detta kapitel beskriver jag vilken typ av undersökning jag gör och vilka inneboende problem som finns när man ikläder sig två roller: lärarrollen och forskarrollen. Eftersom jag skulle undersöka och analysera hur en lärares undervisning (i detta fall min egen) eventuellt påverkades av yttre och inre ramfaktorer beslöt jag mig för att utgå ifrån *aktionsforskning*. Efter en kort beskrivning av min undersökning beskriver jag mina undersökningsmetoder aktionsforskning och portföljmetod. Jag påpekar även mitt etiska förhållningssätt.

4.1 Beskrivning av min undersökning

Denna undersökning är *deskriptiv* vilket innebär att man beskriver förhållanden som har ägt rum eller som äger rum. Vid deskriptiva undersökningar begränsar man sig till att undersöka några aspekter av de fenomen man är intresserad av. Det kan vara en beskrivning av varje aspekt för sig men det kan också vara beskrivningar av samband mellan olika aspekter. Undersökningen innebär att jag ikläder mig två roller: lärarrollen och forskarrollen, vilket i sig självt har en inneboende problematik (Patel & Davidsson, 2003).

De frågor som kom upp för mig var: Kan jag vara en trovärdig forskare om min forskning handlar om hur min egen undervisning eventuellt påverkas? Skiljer jag tillräckligt på dessa två roller under arbetets gång? Hur presenterar jag ett resultat där forskaren ska stå för den beskrivande slutprodukten när det är lärarens och elevernas undervisningssituationer som har producerat kunskapen och läraren är samma person som forskaren? Vilka ram- eller begränsningsfaktorer finner jag som forskare mest påtagliga?

Jag beslöt mig för att använda aktionsforskning som metod och kommer här nedan att redogöra kortfattat om hur en sådan undersökning går till samt hur jag har förhållit mig till denna metod.

4.2 Aktionsforskning

Här redogör jag hur Gunnar Heiling beskriver aktionsforskning i sin skrift: *Om aktionsforskning* (2002). Jag beskriver även hur jag har förhållit mig till denna metod.

Traditionellt brukar forskning som har med undervisning att göra bedrivas av akademiskt utbildade forskare som med sitt utanförperspektiv kan observera och dra slutsatser om den undervisning de undersöker. Som traditionell forskare deltar man inte i undervisningsprocesserna man studerar utan står vid sidan om som observatör. Eftersom lärare och/eller elever har begränsad eller saknar forskningskunskap behöver de hjälp att få perspektiv på situationen, eftersom de har svårt att ta ett steg tillbaka och vara objektiva. Aktionsforskning är en metod som ger läraren större inblandning i forskningen och gör att skillnaden mellan lärarrollen och forskarrollen minskar. Man ser läraren och forskaren som en och samma person, vilket leder till att man adderar forskarens förmåga att medvetet och systematiskt reflektera över ett undervisningsförlopp med hjälp av vetenskapliga regler och metoder till lärarens ämneskompetens.

Den största skillnaden mellan vardagligt lärararbete där reflektion över sin insats ingår och aktionsforskning är att aktionsforskning måste fylla vissa vetenskapliga krav. Aktionsforskning är alltså en metod där forskaren/läraren, till skillnad från vad som är fallet inom traditio-

nell forskning, tar aktiv del i det som skall studeras. Ämnet för forskningen är ett problem som forskaren/läraren under arbetets gång skall utarbeta strategier för och komma fram till lösningar på och som i framtiden kan eliminera liknande problem. Inom aktionsforskning knyter man inte alltid ihop det erhållna resultatet med tidigare forskning vilket gör att kritiker menar att metoden är mer utvecklingsarbete än vanlig forskning. Enligt Heiling (2002) säger Adelman & Kemp att en annan kritik mot aktionsforskning är att forskaren har problem med att hålla distans och objektivitet i förhållandet till det den undersöker.

Den typen av kritik har riktats mot många varianter av det som kallas för *kvalitativ* forskning (metod där forskaren tolkar och analyserar den information han insamlat, i till exempel en intervju) och grunden till denna kritik är det förhållande som forskaren har till den verklighet som ska studeras. För att forskarens resultat ska vara trovärdigt måste denne visa hur han/hon har behandlat sina källor, vilka olika uppfattningar som kan finnas och presentera stabila argument för sin forskning. Enligt Heiling (2002) visar Bresler att det finns en speciell variant av aktionsforskning som kallas för *formativ* forskning. Denna typ av forskning genomförs i naturliga undervisningssituationer och väger samman både lärares och elevers perspektiv i analysen. Datainsamlingen och utvärdering pågår under hela processen, vilket leder till att processen stegvis förändras. Det viktigaste syftet är att förbättra ett undervisningsresultat, ett undervisningsprogram eller lärarens förmåga att genomföra fullgod undervisning.

En aktionsforskningsprocess innehåller ett antal faser eller moment som återkommer och ibland överlappar varandra. Dock läggs fokus på de olika skeendena i processen i en viss ordning. Först skaffar man sig en överblick av det aktuella området, därefter planerar man vad som ska göras och hur man ska gå tillväga, man genomför det planerade samt dokumenterar det som har hänt under processens gång och reflekterar över det erhållna resultatet för att kunna ta ställning till utfallet. När man planerar nästa steg använder man den tidigare reflektionen som utgångspunkt och börjar sedan planera vad som ska göras, hur man ska genomföra det, hur man observerar, reflekterar osv. Detta gör att aktionsforskning har återkommande moment som för varje gång de återkommer tar undersökningen till en ny nivå.

När man genomför ett aktionsforskningsprojekt kan det vara bra att börja med att ringa in och definiera problemområdet och analysera detta utifrån frågorna ” Vilket är det egentliga problemet? Hur yttrar det sig? Vad beror det på? Vad kan man göra åt det, dels akut, dels förebyggande? (Heiling, 2002, s. 3- 4). Problem i vardaglig bemärkelse är en abstrakt konstruktion som människan inte direkt kan uppfatta med sina sinnen men däremot studera hur detta yttrar sig eller vilka effekter det har i olika konkreta situationer. Med hjälp av sitt intellekt kan hon upptäcka de bakomliggande faktorer som ger upphov till och orsakar problemen. Det finns tre synvinklar att betrakta ett problem igenom: en *individinriktad* syn som lägger fokus på att felet ligger hos eleven eller läraren som måste ändra på sig, en *gruppriktad* syn som lägger fokus på att elevens relation med läraren eller de övriga i gruppen tillsammans bär ansvaret för att skapa en förändring och en *systemriktad* syn som lägger fokus på att problemet har uppkommit tack vare att skolans ramar och strukturer inte är tillräckligt anpassade till eleverna (avsnitt 3.1). Denna modell för att analysera problem kan hjälpa aktionsforskaren att finna lösningar i sin planering av undervisningen.

I steg två planerar man själva studien. Planeringsarbetet bygger på den noggranna analys och reflektion som genomförts under den första fasen och innehåller två parallella förlopp. Det första förloppet handlar om att planera för själva undervisningen, hur den ska utformas och vilka åtgärder läraren ska satsa på för att komma åt problemet och förändra. Det är viktigt att lägga upp en fast tidsplanering som ska innefatta hur många lektioner studien ska omfatta. Denna planering kan jämföras med en vanlig lektionsplanering och det är viktigt att plane-

ringen inte enbart fokuserar på problemet utan att den innehåller någon idé om hur det ska se ut när undervisningen lyckats och allt fungerar tillfredsställande. När man har bestämt vilka situationer som ska dokumenteras finns det olika metoder för hur detta ska genomföras. Man kan låta läraren/forskaren, kolleger eller handledare dokumentera med hjälp av t.ex. video/ljudband, logg, dagbok, observation eller diskussion. Man måste som forskare få fram tillräckligt med dokumentation för att kunna analysera vad som hänt och besluta om vilket nästa steg ska bli. Detta ingår i något som kallas forskarens design av studien.

Steg tre innebär genomförandet av undervisningen. Det kan vara svårt att genomföra en planerad undervisning eftersom undervisning är en så kallad social praktik med flera inblandade. Här är det viktigt att vara öppen för den aktuella situationen, att kunna visa lyhördhet för elevernas egna behov och önskemål och inte bara slaviskt följa det planerade. Detta kan en lärare lära sig genom praktik. Det tar tid för en ny lärare att planera och genomföra en undervisning och skaffa sig rutin för att klara av oförutsedda situationer och här kommer aktionsforskning in som ett hjälpverktyg för att kunna bygga upp en sådan kompetens att man kan börja tala om det som Lpo 94 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994) benämner som förtrogenhetskunskap. I ett genomförande av detta slag inställer sig en fråga som forskaren måste besvara. ”Vem eller vilka ska vara med i genomförandet och på vilket sätt ska de delta?” Inom traditionell undervisningsforskning är eleverna oftast passiva forskningsobjekt men i denna typ av forskning är de delaktiga i både planeringsfasen, genomförandet och utvärderingen. I detta sammanhang är det viktigt att läraren/aktionsforskaren förankrar sina idéer hos eleverna annars finns risk för motarbetning av genomförandet från elevernas sida.

Här skiljer sig min aktionsforskning från ovanstående mall eftersom jag som forskare inte delgav eleverna informationen att jag skulle genomföra denna forskning. Jag involverade inte heller eleverna i planeringen och genomförandet av undervisningen mer än med enstaka frågor om provsituationsupplägg och redovisningar om vad som kommer att gås igenom. Anledningen till detta var att jag som forskare kom fram till att kunskap av detta slag skulle kunna påverka elevernas inställning mot ämnet och undervisningen. Jag ville inte riskera att de skulle bli nervösa och stressade av att vara min forskning till lags.

I steg fyra som är dokumentationen präglar den rena forskningsprofilen aktionsforskningsprocessen på ett mera tydligt sätt. Det är givetvis inte självklart att den önskade förändringen inträffar bara för att man har genomfört den planerade undervisningen. För att kunna ta ställning till om målen uppnåtts måste forskaren samla in data så att det går att dra slutsatser om resultatet. För att uppfylla giltighetskriterierna måste man samla in data med olika metoder och på olika sätt så att de sammantaget kan ge en så trovärdig bild som möjligt av vad som händer under lektionerna. Heling (2002) visar i sitt arbete en sammanställning som Grundy har gjort av metoder som visat sig vara användbara i en aktionsforskning. Här kommer ett antal som jag fann särskilt intressanta:

- Audio- eller videoinspelningar av lektioner, planeringsmöten, och andra möten samt träffar för att analysera data och utvärdera resultatet.
- Loggar (anteckningar till exempel från möten, besök eller speciella undervisningssituationer). I loggen återfinns bara rena beskrivningar av vad som hänt.
- Dagböcker, skrivna av lärare, elever och/eller handledare. I dagboken blandas beskrivningar, reflektioner, frågor och förslag. En speciell variant av dagbok är den som lärarstudenten skriver efter varje lektion som en del av sin digitala portfölj.

- Intervjuer med elever, andra lärare, föräldrar eller andra inblandade.

Vid val av metod är följande frågor användbara som kriterier enligt Heiling (2002). Jag har valt att visa på de frågor som jag kände passade in särskilt väl på min teknik som var portföljmetoden:

- Är den möjlig?
- Ger den relevant information i förhållande till frågan?
- Finns det tillräckligt med tid för att samla in information med denna metod?
- Erbjuder den information som är enkel att tolka och analysera? Kommer insamlade data att kunna bli föremål för kollektiv reflektion eller lämpar de sig bara för personlig sådan?
- Kan metoden med fördel integreras i lärarens reguljära arbete?

Lektionens karaktär bestämmer vilken/vilka olika metoder eller kombinationer av metoder som blir aktuella. Av ovanstående metoder valde jag att skriva loggar och föra dagbok (som i mitt fall är *portföljmetoden* som förklaras nedan) eftersom det kändes relevant att göra genomgående vd lektionstillfällena. Att läraren/forskaren genomgående för sin egen dagbok rekommenderas enligt Heiling (2002) oavsett tillämpning av annan metod. Jag fann att ovanstående frågor kunde besvaras jakande.

Reflektionen innebär att ställa samman den insamlade informationen och sedan göra en saklig granskning av de resultat kännetecken som insamlad data erbjuder, bedöma hållbarheten hos resultatet och besluta om vad som ska göras nästa lektion. Detta är steg fem i processen och här bör forskaren pröva hur dennes egna värderingar kan ha påverkat resultatet. Forskaren bör också som ett led i processen fråga sig själv om insamlad data hade kunnats tolkas på ett annorlunda sätt. Detta för att försäkra sig om att han förhåller sig objektiv och att hans slutsatser är korrekta för att lösa de problem som uppstått.

I kvantitativa studier är det viktigt att man studerar rätt företeelse och måttstocken för att kontrollera detta är validitet. Denna validitet kan stärkas med gedigen teoriunderbyggnad, bra mätinstrument och noggrannhet vid själva mätningen. I den kvalitativa studien är däremot ambitionen istället att till exempel upptäcka företeelser och beskriva uppfattningar. Validitet i ett kvalitativt sammanhang gäller därför hela forskningsprocessen. Forskaren använder sin förförståelse i hela forskningsprocessen samt skaffar sig underlag för att göra en trovärdig tolkning av den studerades livsvärld. Validiteten kopplas också till hur forskaren lyckas fånga det som är mångtydigt och ibland motsägelsefullt; relationen mellan det normala, typiska och det speciella är ett sådant exempel. De olika tolkningar som då sker är grundläggande för validiteten och det är mycket viktigt att fråga sig om de verkligen tillför kunskap om det studerande (Patel, Davidsson 2003).

Om forskaren väljer att formulera flera olika tolkningar kan validiteten kopplas till att kunna argumentera för den eller de troligaste. Validiteten kan också kopplas till om tolkningarna kan kommuniceras så att meningen hos dessa framträder, vilket ställer krav på att kunna författa en tillgänglig text (Patel, Davidsson, 2003, s. 103-104).

Detta leder till att forskaren måste vara följsam i processen och kunna göra noggranna avvåganden om hur han ska bedriva sin forskning, innan och medan han utför den. För att kunna hantera giltighet och trovärdighet i denna forskningsprocess ska jag här beskriva den teknik som jag använde för att komma igång med min forskningsprocess.

Portföljmetoden

Som aktionsforskare har jag varit både en privilegierad observatör och en deltagande observatör (Hultberg, 2003) då jag dels studerat eleverna men även studerat min roll som lärare i förhållande till eleverna. Jag har inspirerats av den så kallade portföljmetoden och med hjälp av denna försökt ringa in de problemen som dök upp under lektionstillfällena, för att så småningom göra någonting åt dessa. Portföljmetoden kan beskrivas som en metod för att förklara och utvärdera en process. Med hjälp av denna process och den information som träder fram kan läraren/forskaren förstå och förklara de undervisningssituationer som har uppstått under den specifika perioden.

Det portföljblad som jag har använt (Wiklund, 1996) har haft följande uppställning:

1. Beskriv lektionens början och förlopp
2. Kunde du använda dig av det material du förberett?
3. Vad tyckte du var svårt?
4. Vad tyckte du var lätt?
5. Vad kan du förändra/förbättra till nästa gång?

Dessa frågor ska besvaras direkt efter varje lektion.

Med hjälp av dessa anteckningar skulle jag först hitta ett problem, och sedan efter att jag bestämt vilket problem jag skulle arbeta med, komma fram till om jag lyckats uppnå någon förbättring/skillnad i förhållande till problemet. Som jag beskriver senare i mitt resultatkapitel kom jag fram till att enbart dessa portföljfrågor inte skulle vara tillräckliga för att ge eleverna den undervisning de behövde. Eftersom jag var undervisande lärare på lektionstid skrev jag under lektionens förlopp upp stödord när specifika händelser inträffade. Direkt efter lektionens slut gick jag igenom stödorden och utvecklade deras innehåll och betydelse. Dessa händelser innefattade inte bara portföljfrågorna utan även elevernas reaktioner i klassrummet. Givetvis finns det en risk med att vänta och skriva portföljanteckningarna men i detta fall där jag som forskare beforskar min egen undervisning beslöt jag mig för att använda ovanstående metod. Man måste som forskare få en chans att reorganisera sina anteckningar. Det är dessa anteckningar jag presenterar i resultatkapitlet eftersom jag kom fram till att dessa är mest relevanta för resultatet och för att kunna besvara min forskningsfråga.

Eftersom jag inte ville att eleverna skulle ha vetskap om forskningen så var video- ljudupptagning utesluten. När man genomför undersökningar måste man värna om forskningsetiken och således även inblandade personers integritet. Oavsett om man samlar information från individerna utan deras vetskap eller individerna lämnar in till exempel enkätsvar måste deras svar i forskarens resultat behandlas konfidentiellt. I nästföljande två kapitel använder jag mig av fingerade namn när jag beskriver tre elevers utveckling.

5. Resultat

Jag har valt att dela upp resultatredovisningen i sju delar, som var och en behandlar en fyra-veckorsperiod, utom den första på vårterminen som behandlar en åttaveckorsperiod, den andra på vårterminen som behandlar en tvåveckorsperiod och den sista på vårterminen som behandlar en tvåveckorsperiod. Anledningen till åttaveckorsperioden är att händelseförloppet hos både eleverna och läraren inte genererade så mycket information av värde för denna undersökning mer än vad som behandlas. Anledningen till den första tvåveckorsperioden är att jag ville ha v.13 som ny del eftersom det andra provtillfället låg där. Anledningen till den andra tvåveckorsperioden är helt enkelt den att jag inte hinner forska fler veckor beroende på den bestämda tidsdispositionen från Musikhögskolan i Malmö angående examensarbetet som jag måste följa.

Jag kommenterar mina insatser med citat från portföljanteckningar (avsnitt 4.1) som har gjorts efter varje lektion. Jag visar även på hur min undervisningsmetod ändras allteftersom nya situationer uppstår. Jag fokuserar på gruppen som helhet men väljer särskilt ut tre elever vid namn Anders, Bertil och Caesar (avsnitt 4.1). Anders valde jag ut efter den första lektionen eftersom han visade svårigheter att ta till sig ämnet, de övriga två valde jag ut i vecka 41 av samma anledning. Jag kommer att beskriva hur dessa elever utvecklas och skillnaden på studieresultat allteftersom terminen fortgår. Ibland finns det elevcitat infogade, detta för att de skänker en extra dimension till forskningsobjektet, det vill säga mig och mitt handlande.

5.1. Lokaler, skolmiljö och gruppsammansättning

Veckorna 36 till 39

Rummet är stort och har fönster mot korridoren där andra elever tittar in medan de passerar. Det märks tydligt hur alla störs av detta. I portföljen står: ”störande spring av andra elever”. Jag påverkas negativt och eleverna får svårt att koncentrera sig. Mycket tid och engagemang krävs av mig för att eleverna ska koncentrera sig och samla sig. Jag lägger stor vikt vid att koncentrera elevernas uppmärksamhet mot tavlan. Jag skriver upp ett musikexempel för att få dem att tänka på något gemensamt. Jag förklarar också exemplet. Musikexemplet var inte planerat. I portföljen: ”svårt med koncentration i gruppen”.

Jag får en första uppfattning om eleverna och deras kunskaper och tycker mig ana att kunskap om notvärdena finns hos eleverna, utom möjligen Anders. Samtliga notvärden avverkas nu på första lektionen. Jag utnyttjar den lilla koncentration som trots allt uppstått kring tavlan. En portföljeanteckning säger: ”gruppen verkar positiv till min planering”. Jag blir dock mer och mer övertygad om att Anders inte hänger med. Portföljen förklarar: ”Nivåskillnaden är påtagligt stor.” Där framgår också det som jag anat om Anders svårigheter, nämligen: ”eleven har verkligen ingen aning, han verkar dessutom ha svårt att koncentrera sig”.

”Jag bör lägga mer tid på Anders nästa lektion och låta övriga i gruppen arbeta mer självständigt”. På de åtföljande lektionerna märker jag att de flesta i gruppen förstår, några till och med snabbt och en fråga skrivs ner: ”varför har dessa två elever IG, de har ju bra förkunskaper”? Här kommer den första tanken hos mig att göra en individualiserad undervisning så långt det går. Jag överväger att göra någon form av kompendium som ska baseras på tidigare insamlat material och litteratur. En av de två eleverna som har bra förkunskaper är tyvärr ganska högljudd och störande på lektionerna. Elevens sätt att vara gör att vissa andra elever

får svårt att koncentrera sig. Jag avbryter med att hyssja och det gör att värdefull tid försvinner. Jag kommer fram till att det bästa är att få alla elever att vara fullt aktiva hela lektionen. Detta tror jag kommer att vara lönsamt inför nästa period som ska behandla tonnamn, tonplacering och kvintcirkeln med tillhörande skalor. Inför denna period ska de byta rum eftersom den nuvarande salen måste vara ledig för annan undervisning.

5.2. Lektionsplanering

Veckorna 40 till 43

Ytterligare två elever fångar min uppmärksamhet under dessa undervisningstillfällen. En anteckning säger: ”jag börjar förstå att elever Anders, Bertil och Caesar ligger långt efter de andra i nivåkunskap”. Jag ger dem en extra timme GeMu där jag i lugn och ro kan gå igenom innehållet och eleverna kan känna sig bekväma med situationen. Jag jobbar mycket med genomgångar på tavlan, övningspapper och sitter tillsammans med var och en av eleverna och försöker hjälpa dem att förstå. Ytterligare en anteckning formuleras: ”eleverna börjar förstå och skapa sig en egen uppfattning om ämnet”. Bertil är den som lär sig snabbast på lektionstiden men som har svårast att komma ihåg tills nästa gång. En anteckning visar: ”eleven repeterar antagligen inte kunskapen hemma och gör inte läxorna ordentligt”. Caesar förstår också ganska snabbt men är mycket osäker på sig själv.

Jag försöker uppmuntra genom att låta eleven förklara vad det är som de håller på med i stunden. Caesars närvaro är tyvärr dålig, vilket leder till att hans kunskap försvinner bit för bit och jag känner mig en aning frustrerad. En anteckning som skrivs ner är: ”Caesar måste komma på lektionerna, han missar för mycket.” Anders lär sig långsamt men berättar för mig att han verkligen försöker öva hemma och att han kämpar med att förstå. Jag är dock bekymrad över det långsamma tempot. En portföljanteckning visar: ”Anders förstår men ligger långt efter i tidsplaneringen.” Jag beslutar mig för att ha is i magen och låta eleven utveckla sina kunskaper i sin takt. Anders börjar också formulera mer egna frågor vilket jag ser som positivt. Då har ju en tankeverksamhet startat på allvar och det abstrakta har blivit konkret.

De frågor som Anders ställer kan ibland vara ganska konstigt formulerade tycker jag, vilket gör att jag måste anstränga mig för att dels förstå vad eleven menar och dels formulera ett konkret svar. Det nya rummet som de är i skapar vissa problem i början med tanke på det begränsade utrymmet. Några elevcitater som kommer upp är: ”rummet är för litet, för kallt och för långt att gå till”. Jag blir aningen störd av att eleverna klagat på detta. Portföljen visar att: ”eleverna verkar tröttare nu än vad de var tidigare på terminen”.

För att motverka stagnation informerar jag om att det snart kommer en övningsuppgift på kvintcirkeln åt medsols hållet. Eleverna reagerar inte nämnvärt på detta utom Anders, som verkar bli nervös och säger till mig att han inte kommer att klara det. Jag pratar enskilt med Anders efter lektionen och förklarar för honom att denna uppgift absolut inte är avgörande för betyget utan är ett sätt att kontrollera var någonstans eleven är i utvecklingen. Eleven nickar och verkar förstå. Jag känner mig lättad över Anders reaktion samtidigt som jag bekymrar mig över Caesar som mest verkar ha varit i en annan värld på de senaste lektionerna.

Allteftersom lektionerna gick börjar jag inse att min lektionsplanering inte räcker till, den måste formuleras så att den passar in på varje enskild elev och deras resultat måste bearbetas så att jag inför nästa lektion kan ge samtliga elever det som de behöver just då. En tanke som

dök upp i portföljen var: "Caesar är vilsen och förbryllad." Vid ett lärarmöte kommer Anders studiesituation upp och jag får bekräftat att Anders har stora problem i andra ämnen också.

5.3. Frånvaro, skolans agenda och tidsaspekten

Veckorna 45 till 50

Att sammanställa ett kompendium är en utmärkt idé eftersom allt material som kursen innehåller då kommer att presenteras på ett enkelt sätt och alltid finnas lätt tillgängligt. Jag underströk att eleverna alltid skulle ha häftet med sig så att de själva kunde söka svar på de övningspapper som läraren delade ut. De skulle också kunna anteckna saker som jag gick igenom och tillsammans med det redan skrivna bilda sig egna referenser. En anteckning visar: "eleverna tyckte detta var en mycket bra idé". De första gångerna hade de kompendiet med sig men allteftersom tiden gick var det fler och fler som glömde kompendiet hemma och kom för sent eller inte kom alls. Anders kom dock alltid och hade alltid kompendiet med sig.

Att övriga i gruppen slarvade gjorde att min irritation växte eftersom jag hade hoppats att självstudier på lektionen skulle fungera som metod. Istället resulterade det i att ett gäng elever satt där utan några papper med sig och de hade dessutom glömt vad som hade gått igenom tidigare. Portföljen visar: "jag är tillbaks på ruta ett, om och om igen". Jag blev frustrerad över det som jag uppfattade som slapphet från elevernas sida och påpekade vikten av att ha med sig kompendiet gång på gång. Samtidigt ville jag inte göra för stor grej av det, eftersom lektionstid i så fall skulle försvinna. En positiv anteckning: "de flesta i gruppen har bra koll på kvintcirkeln åt medsols hållet och börjar även förstå kvintcirkeln åt motsols hållet". Ett undantag här är Bertil, som har haft mycket frånvaro. En anteckning påpekar detta faktum: "vad ska jag göra med Bertil, som har så mycket frånvaro trots att jag hjälper honom och försöker motivera honom".

Även intervallkunskap som jag hade gått igenom parallellt med kvintcirkeln verkade börja sjunka in hos de flesta i gruppen. De saker som bekymrade mig främst presenteras som en anteckning: "elevernas sporadiska närvaro och terminens slutfas är ett problem". En avslutande julkonsert med tillhörande repetitioner låg också och störde undervisningen/planeringen eftersom årskurs tre skulle vara ansvariga för den. Detta var en förklaring om än ingen ursäkt att missa GeMu-lektioner påpekade jag för gruppen och en anteckning visar: "eleverna pratar om julkonserten, de verkar stressade över den". Under denna period får jag reda på att Bertil ska hoppa av skolan på grund av privata problem. Jag börjar i denna period att presentera idén om individualiserad undervisning för varje enskild elev. Eftersom vissa elever är borta någon gång och andra elever är borta någon annan gång borde denna idé kunna ge en lovande förutsättning för att eleverna ska klara av och nå målet. Portföljen visar: "eleverna tycker att individualiserad undervisning är bra, de verkar ha förstått att de måste läsa hemma själva".

Jag ansåg att jag var på rätt spår med den individualiserade undervisningen även om elevernas dåliga närvaro påverkade möjligheten för mig att följa varje elevs utveckling fortlöpande. De kontinuerliga prognostiska övningsuppgifter som jag gjorde visade bara en del av den kunskap som eleven eventuellt hade förstått eftersom de enbart behandlade en sak åt gången. Jag övervägde tanken att konstruera ett större diagnostiskt prov med mer än en uppgift. En anteckning visar: "antagligen skulle ett stort prov inverka negativt på eleverna med tanke på deras koncentrationsförmåga". Dessa elever hade andra prov och skoluppgifter att oroa sig över (avsnitt 3.1). Jag informerar eleverna om att vårterminen -08 ska innehålla provtillfällen och att gruppen fram till dess ska repetera dels höstterminens innehåll dels gå igenom nya

saker. Jag sa också till eleverna att läsa i kompendiet över jullovet så de skulle vara bra förberedda till vårterminen. Här tänkte jag inte på att jullov oftast inte inspirerar trötta skolungdomar till att läsa extra. Jag hoppades att de skulle ta ansvar för sina studier på ett bättre sätt än vad de gjort tidigare. Eftersom de flesta av eleverna hade förstått de moment som jag planerat var min förhoppning att det skulle räcka med viss repetition efter lovet för att sedan gå igenom nytt material. Jag gjorde även en uppställning på det som skulle komma på provet som jag skulle dela ut till eleverna när vi träffades igen. På så sätt hoppades jag att eleverna skulle kunna jobba självständigt med innehållet samtidigt som jag kunde lägga mer individuell tid på Anders och Caesar. En annan positiv anteckning visar: ”alla kommer antagligen inte att få mer än G men ingen kommer att få IG i alla fall”.

5.4. Elevansvar, lärarerfarenhet och skapande av nytt provmaterial

Veckorna 2 till 9

Äntligen fick jag och eleverna ett bra klassrum som var perfekt i storlek och som var placerat på en central men skyddad plats i skolan. Efter att ha konstruerat det prov som skulle ligga till grund för betygssättning och examination av kursen visar en portföljeanteckning: ”detta känns som ett bra upplägg för examinationen”. En kurs är inte över förrän den slutar och det är målen som är viktigast, inte hur eller när man tar sig dit. Detta borde passa eleverna bra. De får chans att göra provet och känna efter hur det känns och sedan i lugn och ro, får de lärarspons och möjlighet att kunna öva på det som de inte klarat eller haft svårt för. Detta är ett ganska ovanligt grepp av en lärare. Oftast går läraren igenom allt och sedan får eleverna ett prov att besvara. Blir de inte godkända så får de ett omprov men det ges sällan chanser att förbättra sitt betyg genom att göra liknande prov med jämna mellanrum.

Att responsen var positiv hos eleverna var ingen förvåning, flera kunde knappt förstå det. Några elevcitat: ”har man alltså chans att göra provet igen, kan man få bättre betyg, varför gör inga andra lärare såhär”. Tyvärr hade gruppen glömt en del över jullovet vilket ledde till att jag var tvungen att repetera ganska mycket och att vänta till sista minuten med att gå igenom en del av den nya informationen. Här gick jag ifrån min tidigare tvekan om att ha ett större prov för eleverna. Det hänger ihop med att jag vid denna tid ansåg att eleverna nu hade så pass mycket kunskap att de skulle kunna använda den i ett provsammanhang. När jag såg provresultaten några veckor senare kom följande tankar fram: ”vad händer, ingen är ens i närheten av ett G”? Resultaten var otillfredsställande, en del elever hade bara hunnit svara på de första frågorna och några hade inte skrivit någonting alls.

Läraren borde ha bestämt sig för denna examinationsform redan i början på höstterminen så eleverna hade varit helt förberedda på vad som skulle ske. De var inte förberedda på provets omfattning och under själva provtillfället kändes hela situationen stressande för eleverna. Det märkte jag visserligen inte under provtillfället och blev därför förvånad över det dåliga resultatet. Det var först på nästföljande lektion som jag fick höra hur eleverna hade uppfattat det hela. Några elevkommentarer som kom upp var: ”provet var för långt, tiden är för kort, det var jättesvårt, jag fick blackout”. Jag blev först en aning irriterad eftersom jag ansåg att jag hade gett dem möjligheter att träna sina kunskaper i en provsituation och att deras invändningar egentligen bottnade i deras skoltrötthet och brist på studiemotivation och påpekade detta i fina ordalag för eleverna men insåg snart att provet nog faktiskt var en aning för omfattande rent skrivmässigt. Ett citat som kom upp: ”vad gör jag, de kan ju ingenting”. Jag beslöt mig för att låta eleverna jobba med det som de inte hade klarat på provet medan jag lade ner

mycket tid på Anders och Caesar, eftersom de hade haft störst problem under de muntliga gruppgenomgångarna och räknade med att övriga elever skulle jobba med sina respektive uppgifter. Följande citat visar på min besvikelse på provresultatet: ”vilken massiv felkalkylering”.

En fjärde elev hade tidigare svarat rätt på mina muntliga frågor och därför blev jag mycket förvånad när elevens provresultat var så dåligt. Eleven ifråga hade blivit mycket stressad över situationen och helt enkelt tappat lusten att försöka. Detta sa eleven till mig som sedan öppet i klassrummet ställde frågan om det var fler som kände likadant. Alla svarade jakande på denna fråga. En anteckning påpekar det faktum att ”jag har misslyckats med det första provtillfället”. Jag beslöt mig då för att korta ner provet och hoppades att tiden skulle räcka till vid nästa provtillfälle. Jag insåg också att jag måste lägga mer personlig tid på alla elever eftersom de tydligen inte visste hur de skulle studera på egen hand med tillfredsställande resultat. En portföljanteckning visar: ”undervisningssituationen måste ändras, detta håller inte”.

5.5. Lektionsinnehåll och elevrespons

Veckorna 10 till 12

Under denna period musicerar jag och eleverna mer på lektionerna och jag låter även eleverna samarbeta i par eller små grupper. En portföljanteckning visar: ”deras koncentration har blivit bättre”. Att musicerandet var nyttigt märktes på att eleverna lättare kunde samtala om undervisningens innehåll och att de var aktiva på ett annat sätt än tidigare. Anders deltog visserligen inte i detta musicerande men det var av egen vilja, han ville hellre sitta och jobba med övningsuppgifter och försöka förstå på egen hand. Jag tillät detta eftersom min planering utgick ifrån individualisering av undervisningen och att alla elever skulle få jobba på det sätt som tilltalade dem bäst i så hög grad som möjligt. Här följer några av de tankar som dök upp under lektionen:

Anders börjar äntligen förstå, vilken lättnad. Gruppen kommer antagligen att ha bättre resultat på nästa prov. Caesars närvaro är fortfarande problematisk, vad ska man göra. Man kan ju inte tvinga honom att komma. Det är så synd för han skulle kunna klara kursen om han bara var HÄR.

Caesar är ett återkommande bekymmer för mig men jag verkar inte hitta någon metod för att lösa problemet. Att eleven inte är där är givetvis ett problem att ta i beaktning och det finns många andra elever som också behöver min hjälp och som är där. En anteckning föreslår: ”kanske borde jag ha ytterligare extra tid med denna elev och ha privatlektioner i GeMu för att ta igen allt som eleven har missat”. Kanske borde jag försöka få eleven att vara mer aktiv när han är där. Problemet är att jag vet om att denna elev är mycket blyg och introvert samt att han alltid har haft svårt med undervisningsmiljöer. Jag hoppas att Caesar så småningom ska komma till insikt om att han måste anstränga sig att komma till lektionerna. En anteckning visar: ”vad gör jag med Caesar, han kommer att ha stora problem att klara G”.

5.6. Elevmotivering och omstrukturering av provtillfälle

Veckorna 13 till 17

Efter det andra provtillfället var elevernas resultat överlag bättre men fortfarande långt ifrån godkänt. Portföljen visar på flera frågor: ”vad är felet, varför anstränger de sig inte”? ”Vad

ligger till grund för detta, är det min undervisning?” ”Kan de inte koncentrera sig längre än fem minuter åt gången?” Även denna gång tyckte eleverna att provet var för långt och att de kände sig stressade över situationen. Efter en lektion hade jag ett långt samtal med en annan av eleverna i gruppen som berättade om hur jobbig skolan var just nu. Jag frågade om eleven ville göra återstående prov i delmoment istället. Eleven visade sig positiv till detta och jag bestämde att från och med nu skulle provet delas upp i etapper med cirka sex frågor åt gången. En anteckning förklarar: ”det fungerar inte att ha stora prov, jag vill inte stressa sönder dem”. Ytterligare en anteckning visar på: ”deras bristande koncentration härstammar säkert från den press de känner från andra lärare och elever”.

Jag tyckte att det skulle bli lättare både för mig och för eleverna om de besvarade tre frågor:

- Vilket betyg vill du ha i denna kurs?
- Vad ska du göra för att få detta betyg?
- Vad ska jag göra för att hjälpa dig att få detta betyg?

Dessa frågor besvarades på lektionstid och lämnades sedan in till mig. De flesta ville ha mer än G men var nöjda om de skulle få G. Caesar var inte närvarande vid detta tillfälle. Alla elever tyckte att jag gjorde allt han kunde och att det var upp till dem att ta tag i saken. Anders ville fortfarande ha hjälp med allt. Att Anders skulle svara så kom inte som någon överraskning för mig. Jag berättade för eleverna på nästa lektion att de skulle fortsätta repetera inför nästa provtillfälle som skulle äga rum v.16 respektive v.18. Jag fortsatte musicera och dela in eleverna i grupper och det verkade fungera bra. En anteckning bekräftar detta: ”eleverna sitter och jobbar under tystnad, deras resultat blir bättre och bättre på lektionerna”.

5.7. Metodikutveckling och studiesituation

Veckorna 18 till 19

Här får jag min första egentliga bekräftning på att jag har tagit rätt beslut angående upplägg på examinationen. Överlag visar resultaten en stor förbättring och eleverna verkar mer avslappnade. Även jag känner nu mer tillförsikt till gruppen och deras framtida prestationer. En anteckning säger. ”Äntligen kommer vi någonstans.” Jag skriver tydliga kommentarer på proven som både är uppmuntrande och informativa. Detta sätt att jobba med delmål är effektivt i detta fall och bär likheter med de kontinuerliga prov som läraren gjorde under höstterminen. Portföljen säger: ”denna metod ska jag fortsätta att använda”. Ytterligare ett citat påpekar: ”om resultatet blir såhär bra så är små prov att föredra mot långa prov”. Eleverna visar en större koncentration på lektionen efter provet och jag låter de fortsätta att studera i kompendiet inför nästa delprov som äger rum i vecka 20. Anders får mycket enskild hjälp denna lektion och verkar visa en större förståelse för ämnet och dess innehåll. Caesar är inte närvarande och har inte heller gjort provet. Anders och Caesar ska göra första delen i v.20, Anders eftersom han inte ville göra det i v.18 och Caesar för att han missade den första chansen. Jag är mer avslappnad och entusiastisk till undervisningen och en anteckning visar: ”gruppen är på rätt väg, mycket skönt”.

6. Diskussion

I mitt diskussionskapitel kommer jag som forskare utifrån min forskningsfråga att reflektera och analysera resultatet. Jag har valt att dela in diskussionen i sju olika avsnitt som var och ett baseras på resultatdelens rubriker och innehåll. De ramfaktorer jag har som rubriker överlappar varandra och nämns således i flera olika avsnitt. Fokus i varje avsnitt ligger dock på rubrikerna, vilka på olika sätt speglar forskningsfrågan.

6.1 Lokaler, skolmiljö och gruppsammansättning

Som lärare förväntas man som tidigare nämnt kunna förebygga problem direkt när de kommer upp, kunna entusiasmera alla elever, planera och strukturera sin undervisning och ge elever kunskap som de kan bära med sig resten av livet som en del i deras personlighetsutveckling. I praktiken är detta en oerhört svår uppgift för en lärare. Om man börjar med att titta på en ramfaktor som påverkar undervisningssituationen rent fysiskt är klassrummet en viktig del (avsnitt 3.1). Beroende på storlek och interiör kan vissa elever uppfatta det som befriande och stimulerande medan andra kanske uppfattar det som frustrerande och hämmande.

Som tidigare nämnt kunde elever utifrån titta in i det första klassrummet genom stora fönster. Detta ledde till koncentrationssvårigheter för hela gruppen som avspeglade sig i att jag ofta fick påpeka att de skulle titta på tavlan och inte på vilka människor som fanns i korridoren. Hade jag kunnat avhjälpa denna koncentrationsfälla på något annat sätt än det jag gjorde? Det hade kanske gått att hänga upp gardiner som skulle skydda mot insyn? Sådana här problem anser jag lätt kan lösas i förväg genom att skolledning gör ett salschema som i stor utsträckning ska vara ändamålsenligt för den undervisning som där ska bedrivas. I detta fall var rummet och interiören i sig bra och stimulerande men den totala insynen gjorde rummet mindre lämpligt ur studiemiljösynpunkt.

En annan ramfaktor är gruppsammansättningen (avsnitt 3.1). Jag anser att nio personer är för många i en grupp som har lektionstid på 50 minuter. Läraren borde ha försökt prata med rektorn och undersökt möjligheten att dela upp gruppen i två delar vid två skilda lektionstillfällen. Detta skulle antagligen leda till större koncentration och chans till en mer djuplodande kontakt mellan läraren och eleverna. Problemet med för stora klasser är inget nytt och någonting som antagligen många lärare kämpar med i dagens skola trots att Sverige har världens högsta lärartäthet. Alla ämnen, men musikämnen i synnerhet, anser jag kräver en nära kontakt mellan lärare och elev för att eleven ska kunna omvandla det abstrakta teoretiska innehållet till personligt hållen kunskap. I detta fall var det svårt för mig att redan från början skapa en personlig kontakt med eleverna på grund av att kunskapsnivån var så varierad och att eleverna hade skilda uppfattningar om sin studiesituation.

De flesta tyckte inte att de hade förtjänat IG. De ansåg istället att den förre läraren hade varit orättvis och felriktad i sin betygsbedömning. Detta var ett ämne som eleverna gärna påpekade under lektionstid. Här kommer lärarkompetensen (avsnitt 3.1) insmygande som ramfaktor. Helt tydligt är att någonting måste ha gått rejält snett mellan dessa elever och läraren som betygsatte dem. Med denna information kände jag press att inte misslyckas med sin egen undervisning eftersom eleverna hade ett komplicerat förhållande till ämnet och dess innehåll.

Det är viktigt att den kunskap som eleverna inhämtar inte har för stor vikt på att vara *figurativ* (enligt Piaget: kunskap som är hämtad från yttre objekt som inte behöver en logisk förklaring,

tolkat av Gunn Imsen 2000 i hennes bok: *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi.*) eftersom den typen av kunskap sällan bearbetas på ett djupare sätt av eleven. Den moderna skolan skall ge eleverna redskap för att kunna ta ansvar för sin egen inläring, sin egen kunskapsökning samt sin egen personlighetsutveckling. Den enkla utvägen för en lärare är att ge figurativ kunskap och låta eleverna memorera det som går igenom utan att lägga någon personlig vikt vid det. Detta är en kunskapssyn som strider mot skolans officiella, där det är eleven som lär sig, eleven skapar sin egen kunskap och där läraren ska skapa lärarsituationer där eleverna erbjuds rika möjligheter till eget lärande. Sådana tankar kan kanske komma till lärare när tiden är knapp och mycket måste gås igenom men dessa tankar kan också komma till eleverna som bara vill klara kursen och sedan ”glömma allt” eftersom de inte är intresserade av kursen (denna tanke har jag själv som tidigare gymnasieelev tänkt ett antal gånger och jag var inte ensam om det).

Det är viktigt att låta eleverna jobba med olika uppgifter för att komma fram till sin egen förståelse (enligt Piaget: *operativ* kunskap, Imsen 2000) men hur gör man i praktiken som lärare? Jag försökte väcka deras intresse genom att ge dem en helt egen syn på GeMu, nämligen min egen, i ett kompendium och sedan låta eleverna bilda sin egen förståelse allteftersom terminen pågick. Det är en tanke som inte är fel men som måste pareras med elevernas utgångspunkter i ämnet, annars finns risken för stagnation i elevernas utveckling eftersom de vet att läraren har alla svaren.

För dessa elever är aktivt deltagande kanske att hela tiden formulera egna bekräftelser på det de har lärt sig och på så sätt föra en öppen diskussion med gruppen och med läraren under hela lektionen. I detta fall märktes inga tendenser till detta hos eleverna och den förkunskap som de hade var inte tillräcklig för att använda som utgångspunkt till en öppen dialog (avsnitt 3.1), ansåg jag. Gruppens varierande kunskapsnivå och studiemotivation bidrog antagligen också starkt till detta beslut från lärarens sida. Istället verkade han komma fram till att upplägget skulle följa samma mönster varje lektion för kontinuitet och säkerhetsställande av elevernas inlärd kunskap. Lära in- lära ut är ytterligare ett exempel på en metod som inte är utbredd eller modern idag eftersom den bygger på att det finns en absolut kunskap som alla ska kunna. Dock har jag förhållit mig till den genom att ge eleverna en oerhört stabil grundkunskap att stå på för att sedan kunna diskutera och utveckla sina kunskaper. Många elever i allmänhet och dessa elever i synnerhet tror respektive vet jag att de är mycket osäkra när de ska diskutera olika kunskaper och sin egen syn, inte bara inom musik utan även i andra skolämnen. De elever som jag jobbade med uttryckte dessa tankar och var tacksamma för att jag hade klargjort de begrepp som jag tror alla musikteorilärare skulle instämma i är absoluta, till exempel notvärden, perioduppbyggnad, taktart och ackorduppbyggnad.

6.2 Lektionsplanering

Lärarens lektionsplanering är av yttersta vikt och måste hela tiden vara uppbyggd på ett sätt som gör att den kan utvecklas och ändras beroende på situationer som kommer upp. Här finns det givetvis flera olika sätt att lägga upp sin lektionsplanering på beroende på vad man som lärare tycker är viktigt att inleda med för att sedan kunna utveckla och fördjupa innehållet i kursen. Jag var mycket bestämd i min planering av vad som skulle gås igenom och i vilken ordning de olika momenten skulle gås igenom. Dock kunde jag frångå min planering vid valda tillfällen och fokusera på varje enskild elevs problem men inte utan att sätta gruppens helhetsutveckling på spel. Eftersom jag var helt ny inom yrket tog jag det säkra före det osäkra och gjorde en hårddragen lektionsplanering. I framtiden kommer jag att fritt kunna konstruera

en lektionsplanering som tar utgångspunkt i kursens målformuleringar och sedan utvecklas i symbios med framtida elevers utveckling både individuellt och enskilt.

I detta fall var lektionsplaneringen ingen riskfaktor även om jag märkte att jag i början blev något ställd när mina förutfattade meningar inte slog in. Dock samlade jag mig och fortsatte lektionerna. Mitt fokus var att utgå från gruppen som helhet och på så sätt ha tidsramar för när och hur länge jag skulle gå igenom och repetera de valda moment som fanns i min egen tolkning av kursplanen (avsnitt 3.1). Samtidigt skulle jag se till individernas förkunskaper och stimulera dem som antingen arbetade snabbare eller långsammare än övriga gruppen. Här finns risken att man ”glömmer bort” de övriga i gruppen när så mycket tid och energi går åt att hjälpa dem som behöver särskild stimulans. Som lärare måste man se till allas välbefinnande och personliga utveckling.

6.3 Frånvaro, skolans agenda och tidsaspekten

När olika elever i en grupp har frånvaro uppstår ett problem för läraren. Hur ska dessa elever tillgodogöra sig det som läraren precis har gått igenom och hur ska de hinna ta igen den missade informationen om de har mycket frånvaro. På gymnasiet har eleverna själva ansvar för sina studier och ska således söka upp läraren så fort de kan och fråga om vad som har gått igenom och om det finns en eventuell läxa. Detta åtföljs i flera fall inte och i Caesars fall aldrig. Läraren hade erbjudit en extra timme GeMu för Anders, Bertil och Caesar som Caesar hade utnyttjat dåligt. Vad gör man då som lärare, hur långt ska man gå för att ge eleverna information?

De flesta lärare känner nog att de vill göra mer än vad de behöver för att hjälpa eleven så långt som det går men är detta i längden konstruktivt för framtida undervisningssituationer? Om en lärare lägger ner mycket tid på en elev utanför den gängse undervisningssituationen riskerar han att slita ut sig och således vara sämre förberedd för att ta hand om de övriga elever som han har ansvar för. Om eleven ifråga mottager informationen och sedan struntar i att komma på följande lektionstillfälle kan hopplöshet och frustration infinna sig hos läraren.

Så, hur kan en lärare förhålla sig och sin undervisning till elevers frånvaro? Ett alternativ är att lärare bör vara så väl införstådda med läroplanens mål och kursens kriterier så att man kan bygga sitt ämnesinnehåll på ett sådant sätt att eleverna kan klara av kursen praktiskt taget på egen hand. Detta blir en hävstångseffekt av ett av skolpolitikens mål (avsnitt 3.1), att elever ska söka och hitta information och omvandla den till sin egen kunskap. Går det att skapa en lokal kursplan som är så konkret i sina mål och studieupplägg att läraren endast fungerar som ett bollplank som eleverna kan diskutera sina erfarenheter med så skulle kanske detta kunna fungera. Närvaro eller frånvaro under lektionstid spelar ingen roll, slutprodukten är det viktigaste.

Denna idé anser jag som lärare är en utopi. Om elever är så mogna och kan ta ett sådant ansvar så är det en mycket intressant metod som borde kunna generera ny kunskap vid varje elev/läradiskussion men, var ska eleverna hämta sitt ansvarstagande och sin förståelse för hur en sådan dynamik ska kunna uppnås? De flesta ungdomar verkar vara mindre mogna än tidigare och framförallt överstimulerade med all information som de bombarderas med varje dag i tidningar, på tv och över Internet. De verkar sakna redskap för att kunna filtrera bort ”bruset” och fokusera på det som är väsentligt för dem. Just för dem är läraren extra viktig.

Skolans agenda påverkade studiesituationen för eleverna påtagligt i detta fall. Ju närmare julkonserten kursen kom desto större blev oron och koncentrationssvårigheten ökade på lektionerna. Här måste läraren vara ännu mer bestämd och styrande så att eleverna känner att det i alla fall finns en fast punkt att hålla sig till. Att ge klara direktiv om vad som skall göras och noggrant följa upp elevernas inläring är vad som måste till. Ett annat alternativ är att läraren planerar sina lektioner så att han i god tid innan (i detta fall) julhysterin är färdig med första halvan av kursen. Då kan planeringen av de sista lektionerna kanske bygga på de julsånger som eventuellt ska framföras. Om läraren konstruerar egna övningar och återknyter ämnet till julsångerna så får eleverna automatiskt en träning av det teoretiska de har lärt sig på lektionerna och deras kunskaper sätts in och används i ett musikaliskt sammanhang. Förhoppningsvis upptäcker eleverna fördelar med att kunna musikteori för att snabbare studera in nya sånger men också att deras gehör blir bättre genom att aktivt analysera vad de sjunger på GeMulektionerna.

Detta leder in diskussionen på tidsaspekten (avsnitt 3.1). Just tiden är en av de ramfaktorer som är allra svårast att kunna förlika sig med och göra något åt som lärare. I detta fall var lektionstiden 50 minuter i veckan fördelat på nio elever och en lärare. GeMu A är som tidigare nämnt (avsnitt 1) en 100-poängskurs som normalt sett läses över två år. I detta fall hade läraren ett år på sig att planera och genomföra denna kurs vilket ledde till att olika undervisningsmetoder prövades, utvecklades och/eller förkastades. Tidsplanering är oerhört viktigt på alla nivåer för en lärare. Kursens upplägg måste ha en grov tidsdisposition, ämnets innehåll måste spridas ut över läsåret/läsåren med tillräcklig planerad tid för varje del i ämnet och varje lektion måste ha en tidsdisposition som på ett adekvat sätt uppväger det som ska gås igenom.

Alla delar måste få ta den tid som de behöver och det är upp till lärarens ämneskompetens, hans erfarenhet och hans planeringsförmåga att skapa en hållbar metodik. I de flesta fall har lärare mer tid på sig att lära känna eleverna och få en uppfattning om deras eventuella förkunskaper än vad denna lärare hade och de flesta av de elever som läser denna kurs har inte redan gått två år på ett estetprogram och fått hela ämnet förvridet för sig.

Lärarens tidsplanering var väl uträknad på en makronivå men mindre genomtänkt på en mikronivå. Han hade tidigt lagt upp ett schema för sig själv som visade vilka delar som skulle gås igenom, i vilken ordning de skulle tas och hur många lektioner han skulle använda till varje del. Detta höll läraren fast vid i princip hela höstterminen med några undantag. Här föll läraren i en fälla: han trodde att eleverna över jullovet skulle minnas kunskapen som de hade tränat under terminen men i själva verket hade deras enda övning i princip varit skrivuppgifter efter lärarens genomgångar. Eleverna hade inte fått tillräcklig stimulans för att själva förankra kunskapen i sig. Eller var det eleverna som inte tog tillräckligt ansvar för att vilja förankra kunskapen som sin egen?

Jag har kommit fram till att det var en kombination. Läraren försökte planera in olika moment om samma sak på lektionerna men eftersom någon eller några elever i princip alltid var borta fick repetitioner och nya genomgångar större plats än läraren hade hoppats på. Detta ledde till att de elever som alltid var där blev trötta på repetitionen och de som kom senare antagligen kände stress över att ha missat mycket och nu behöva ta upp lektionstid från sina kamrater.

6.4 Elevansvar, lärarerfarenhet och skapande av nytt provmaterial.

Som tidigare nämnt är elevens eget ansvar i fokus i det moderna skolväsendet (avsnitt 3.1). I detta fall var de flesta elevernas ansvar oftast dåligt och oinspirerat. Många gånger verkade de mest intresserade av att komma därifrån istället för att lära sig någonting. De uppvisade en slapp och håglös attityd och hade ofta svårt för att jobba under tystnad. Detta är situationer som säkert inte är originella för endast denna grupp men de är ändå värda att påpekas. Jag tog tag i situationerna och lyckades bringa ordning och på så sätt skapa en studiemiljö, där till exempel Anders kunde jobba i lugn och ro. Det största problemet var att eleverna inte studerade ämnet hemma tillräckligt mycket. Hur gör man som lärare för att uppmuntra elever att ta sitt ansvar? Läraren kan kanske lägga upp en långsiktig plan för att hjälpa eleverna med deras studieteknik som leder till motivation och som i sin tur leder till att eleverna känner att det finns en anledning att ta ansvar. I detta fall var jag under tidspress och elevernas kunskaper så dåliga att den tanken inte kom för mig. Jag ansåg att eleverna var ju tillräckligt gamla och mogna för att kunna ta sitt ansvar själva. Här kommer också tidsaspekten samt lärarens juridiska arbetskyldighet (avsnitt 3.1) in i bilden. När ska läraren hinna berätta om och visa på studieteknik när han träffar eleverna en gång i veckan och har mycket kunskap att presentera? Läraren ska lägga upp en studieplan för och tillsammans med varje elev vilket jag också gjorde men vad gör man när eleverna inte följer planen eller följer den dåligt? Ska läraren konstant hjälpa dem att strukturera hela sin skolgång? Det ansvaret ligger till stor del på mentorn men i allra störst del på eleverna själva.

De flesta lärare känner antagligen att med erfarenhet kommer kunskap om andra aspekter i undervisningssituationer, inte bara ämneskompetens utan kunskap om elevsituationer, sammansättningar inom elevgrupper på ett djupare plan än förkunskap om ämnet och redskap för att plocka fram det bästa hos varje elev. I detta fall var läraren helt ny och hade således endast erfarenhet från den praktik han har haft under sin studietid. Undervisning i det ”verkliga livet” är en helt annan sak än en tillrättalagd praktiksituation under överinseende av en handledare. Här är läraren ensam om att ta de viktiga besluten, att göra en tidsdisposition, att skapa relevant undervisningsmaterial, att hitta metoder för att fånga elevernas intresse samt knyta kontakt med eleverna så att undervisningen ska ha en dynamisk dialog (avsnitt 3.1) mellan de inblandade aktörerna.

Jag lyckades med att knyta kontakt med eleverna på den korta tid som jag hade till förfogande. Den dynamiska dialogen var det sämre med men konstruktiva samtal hölls under lektionstid och jag kunde se att elevernas kunskap utvecklades under läsåret. Det prov som jag konstruerade väckte mycket anstöt när det presenterades. Jag skulle ha fortsatt på den väg som jag började med på höstterminen, att följa upp genomgången information med kontinuerliga prov. Att ge dem ett stort, omfångsrikt prov skakade bevisligen om deras värld och ledde till osäkerhet och missnöje. Jag borde ha tagit mer tid även med de elever som påstod sig kunna lösa uppgifterna själva. Detta visar på rutin hos mig som inte ser skogen för alla träd. En uppmärksam lärare bör förstå att en elev som påstår sig kunna uppgifterna och sedan presterar dåligt i ett provsammanhang inte har lyckats bearbeta den information som läraren har gått igenom. Jag borde ha haft is i magen och bestämt att examinationen skulle ske i små steg istället för med ett stort prov.

6.5 Lektionsinnehåll och elevrespons

Att planera lektioner är som tidigare nämnts otroligt viktigt för en lärare men vad gör man när en till synes på pappret fungerande metod inte fungerar? Det som jag gjorde var välmotiverat och välbehövligt. Genom att musicera mer avdramatiserade jag undervisningstillfället och visade att gruppen kan praktisera sina kunskaper, inte bara i övriga musikaliska sammanhang utan även på hans lektioner. Överlag var lektionsinnehållet baserat på att läraren presenterade det som skulle gås igenom, lät eleverna fråga och resonera och gav dem sedan övningspapper och/eller muntliga övningar på det som precis hade gått igenom. Det upplägget använde jag konsekvent under större delen av terminen. Det verkade på eleverna som att de uppskattade mina tydliga och enkla förklaringar även om de kanske inte alltid hade förstått allt vid lektionens slut.

Dock märktes det senare att eleverna var i behov av omväxling och det agerade jag utefter i mitten på vårterminen. Anledningen till detta var att jag inte ansåg att elevernas kunskaper var tillräckligt förankrade tidigare under terminen. Jag ville repetera samma moment om och om igen för att verkligen befästa kunskapen hos eleverna. Tidigare hade eleverna fått olika förklaringar på samma sak vilket hade lett till stor förvirring. När de kom till lärarens lektioner hade de först att försöka ta hänsyn till det de lärt sig innan och dessutom försöka ta till sig ytterligare en förklaring om samma saker.

6.6 Elevmotivering och omstrukturering av prov

Efter det andra provtillfället blev jag inte förvånad över hur eleverna reagerade på sina provresultat. Det första de gjorde var att klaga på omfattningen av provet, att det hade kommit annat skolarbete i vägen för GeMu-studierna och att de var trötta. De verkade mer stressade och okoncentrerade än tidigare och det var också svårare för mig att återställa ordningen i klassrummet. Att jag fick dem att besvara de tre frågorna som har presenterats i resultatkapitlet var nyttigt för mig och eleverna. Eleverna fick sätta ord på sina önsningar, sin självuppfattning och min insats och jag fick en tydlig bild av elevernas motivation och fick på så sätt konkret feedback på om/att jag var på rätt spår. Detta är första steget i elevmotivation, att visa eleverna att läraren bryr sig om dem och deras utveckling. Jag skulle ha gett eleverna de tre frågorna redan i början på höstterminen och följt upp med ytterligare formulär senare under kursens gång.

Efter att jag hade sett svaren märktes det på eleverna och mig att undervisningssituationen blev bättre och bättre allteftersom vårterminen fortgick. Jag var mer säker på mig själv och vågade gå mer utanför min lektionsplanering. Jag vågade också låta eleverna jobba mer i grupp vilket också är en bra idé för att bryta negativa trender av överksamta elever. Samtidigt kan eleverna hjälpa varandra och på så sätt använda sin kunskap med egna ord för att förklara och resonera om ämnets innehåll. Efter samtal med elever bestämde jag mig för att låta provet bestå av olika delar istället. Detta fungerade bättre vilket resultatet av det tredje provtillfället visar. Jag har här hittat en metodik som antagligen kommer att fungera terminen ut. Här har jag diskuterat den kanske viktigaste pedagogiska frågan av dem alla, hur gör en lärare för att väcka och hålla intresset vid liv?

6.7 Metodikutveckling och studiesituation

Jag löste problemet med motivationen och studienärvaron genom att låta eleverna arbeta i grupp och föra resonemang om ämnet. Jag musicerade under lektionstid och fick eleverna att rannsaka sig själva för att hjälpa sig själva till förståelse av ämnet genom ett frågeformulär. Kunde jag ha gjort på något annat sätt? Hur mycket styrd av kursplaner (avsnitt 3.1) var jag egentligen? Hur mycket styrdes undervisningssituationen av min vilja att göra ledningen på skolan till lags? Denna typ av frågor är relevanta dels för detta arbete och dels för andra lärare i samma situationer som mig.

Jag har kommit fram till att jag kunde ha använt elevernas tankar om hur kursen ska läggas upp mer än vad han gjorde. Jag kunde ha litat mer på deras omdöme om vad de anser är bra för dem, än att själv bestämma vad de måste kunna. Å andra sidan, om jag hade gjort detta hade kanske eleverna fått för mycket bestämmanderätt och medvetet eller omedvetet styrt mig och min undervisning åt ett mindre bra håll med tanke på att jag inte var särskilt rutinerad.. Jag valde som tidigare nämnt i resultatdelen att istället formulera de exakta betydelseerna i ett kompendium och missade kanske här chansen för eleverna att förankra innehållet hos sig själva som sin egen även om jag som tidigare nämnt hade förklarat för eleverna att upplägget var att de själva skulle infoga sina egna anteckningar och tankar i kompendiet.

Jag lägger vikt vid den kommunikativa läroplanskoden och arbetar mycket utefter den under andra halvan av höstterminen och framåt. Elevernas inblandning i formuleringen av kursen är dock inte alls närvarande, tvärtom. Detta har antagligen att göra med skolledningen som har orerat över dessa elevers problematiska studiesituation. Jag bestämmer mig här för att själv bestämma och styra över ämnet och dess innehåll så att eleverna i alla fall får G. Här visar jag på trygghet i min ämneskompetens.

Jag har kommit fram till att aktionsforskning som metod är mycket givande för en lärare och jag har lärt mig mycket om strukturering, planering, ämnesmetodik och förhållningssätt till olika ramfaktorer. I framtiden kommer jag att göra aktionsforskning med eleverna i fokus eftersom det troligen blir lättare för mig som lärare att lösa problem som uppstår och att skapa möjligheter till förändring på kortare tid. Denna aktionsforskning hade all fokus på mig som lärare och det kan vara en orsak till att den önskade förändringen i elevernas lärande tog så pass lång tid.

7. Avslutande reflektion och vidare forskning

Jag återvänder nu till min forskningsfråga och kopplar min reflektion till denna. Jag anser att med det resultat som presenterats att min forskningsfråga är rimligt besvarad. Jag hade inte som delmål att hitta en lösning på problemet utan istället ville jag visa hur de begrepp som jag tidigare nämnt påverkade undervisningen. Resultatet visar att lärarens upplägg av lektioner håller sig relativt stadigt till grundplaneringen av kursens innehåll medan hans metodik på de olika lektionerna ändras både av yttre och inre ramfaktorer.

Till exempel försöker läraren rikta elevernas koncentration från förbipasserande elever till sin muntliga genomgång genom att skriva upp exempel på tavlan och således tvinga dem att titta åt hans håll. Läraren gör även ett kompendium för att ge eleverna kursens innehåll i behändig form eftersom han troligen vill ha tid till individuella förklaringar under lektionstid. Dessutom ändrar läraren provupplägg tre gånger under en termin, antagligen beroende på elevernas resultat. Lärarens examinationsplanering får således nya infallsvinklar efter varje nytt provtillfälle.

En fristående forskare hade kanske hittat andra infallsvinklar till min fråga och jag anser att det finns mycket kvar att forska om angående innehållet i min forskningsfråga. Läraryrket i dagens skola är ett komplext system av olika uppgifter där läraren är en aktör som måste förhålla sig till en rad ramfaktorer. De yttre ramfaktorerna är som tidigare påpekats (avsnitt 3.1) utanför lärarens makt att ändra. De inre ramfaktorer eller begränsningsfaktorer som existerar är däremot det som lärare antagligen måste bygga upp hela sin undervisning på. Detta med anledning av att just dessa begränsningsfaktorer befinner sig i en dialog med eller mot lärarens vilja och kunskaper och påverkar både läraren och eleverna. Som jag beskriver i diskussionsdelen överlappar olika begränsningsfaktorer varandra och bildar ett flätverk av oförutsedda händelser med tillhörande efterdyningar. Detta gör det förhoppningsvis utmanande och stimulerande som lärare att hitta metoder för att förhålla sig och sin undervisning till detta flätverk.

Mina personliga känslor riktar sig mot följande: En lärare måste vara lyhörd för de kommunikationssignaler som dyker upp och kunna utveckla sin metodik på ett konstruktivt sätt. Här gäller det att ha en fastlagd men flexibel lektions- och ämnesplanering som man kan falla tillbaka på och hämta inspiration ifrån. En genomtänkt strukturering av sin undervisning underlättar för läraren att hitta den metodik som passar i vald situation, det blir lättare att presentera ämnets innehåll på ett begripligt sätt för eleverna och läraren har en egen mall att gå tillbaka till om han/hon skulle tvivla.

Förslag på vidare forskning är till exempel att undersöka hur klasslärare i musik och musiklektörer disponerar sin planeringstid, vilka skillnader eller likheter de har i sin målformulering och sin genomföring av sina respektive kurser samt hur eleverna uppfattar och reagerar på detta.

Det skulle vara spännande att forska om den tidigare studiesituationen på ovan nämnda skola, hur eleverna uppfattade de olika lärarnas metoder och ämnespresentation.

Det kan också vara av intresse att undersöka hur målformuleringen ändras och utvecklas när det sker ämnesintegrering mellan två eller flera ämnen samt hur man betygsätter till exempel ett större musikaliskt projekt där flera kurser har integrerats och resulterat i den avslutande helheten.

Referenser

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Heiling, G. (2002). *Om Aktionsforskning*. Kurslitteratur i forskningsmetodik, ML2. Lunds universitet Musikhögskolan i Malmö.

Hultberg, C. (2003). *Uppsatsråd för IE2*. Kurslitteratur i forskningsmetodik, IE 2. Musikhögskolan i Malmö

Imsen, G. (2000). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: studentlitteratur.

Sandberg R. (1996). *Musikundervisningen yttre villkor och inre liv- några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. HLS Förlag, Stockholm, 1996

Wiklund, U. (1996). *Portföljen, en modell för utvärdering av musikutbildning*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.