



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp
Vårterminen 2017
Läroarbilden i musik
Emil Eriksson

Musikämnetets kärninnehåll

En studie av musikundervisningens innehåll i årskurs 9

Handledare: Lia Lonnert

Sammanfattning

Titel

Musikämnets kärninnehåll

Författare

Emil Eriksson

Syftet med denna studie är att undersöka vilket konkret innehåll musiklärare i grundskolan lär ut, och vilka motivationer de uppger till valet av innehåll. Studien genomfördes i form av enkätstudie där två urvalsgrupper ombads besvara frågor om undervisningens innehåll rörande de avgränsade områdena Ackord, Rytm samt Noter och teori. Ämnesområdet är svårbehandlat, då den forskning som finns sedan tidigare främst berör ämnesinnehåll från ett överblickande perspektiv, medan denna studie syftar till att belysa området så specifikt och konkret som möjligt. Resultaten har redovisats i tabellform och bearbetats genom numerisk dataanalys samt textanalys av de fritextsvar som respondenter i studien uppgett i enkätsvaren. Resultaten och litteraturen ger bilden att musiklärare har gemensamma uppfattningar om vilket innehåll som utgör musikämnets kärna. Utifrån detta kärninnehåll tar sig sedan lärarnas individuella preferenser och prioriteringar sig uttryck. Motiveringar som försvarar detta kärninnehåll hänvisar till spelbarhet och utvecklande av elevers förmåga att samspela i ensemblesituationer. Tydliggörande av detta kärninnehåll kan ge positiva effekter på musiklärares överblick över, och möjligheter att aktivt ta ställning till innehållet i sin egen undervisning samt elevers och föräldrars inblick och förståelse i ämnets byggstenar.

Nyckelord: Grundskola, Musikpedagogik, Utbildningsvetenskap, Ämnesinnehåll

Abstract

Title

Core Content of the Music Subject

Author

Emil Eriksson

The purpose of this study is to examine what specific content music teachers in secondary school teach, and what motivations they provide for their choice of content. The study was conducted in the form of a survey in which two sample groups were asked to answer questions regarding the contents of their teaching concerning the demarcated areas Chords, Rhythm and Notes and theory. This subject is intractable, as existing research approaches subject content in school mainly from an over-looking perspective, while this study aims to illustrate the subject in as specific and concrete terms as possible. The results are presented in tabular form and processed through numerical data analysis as well as through text analysis of responses given in free text by the respondents participating in the survey. The results and literature paint the picture that music teachers share a common perception regarding what constitutes the core content of the music subject. From this core content the teachers' individual preferences and priorities then express themselves. Justifications for this core content refers to the playability and the development of students' ability to interact in ensemble situations. Clarification of this core content can have positive effects on music teacher's overview of, and opportunities to actively consider the content of their own teaching and pupils 'and parents' insight and understanding of the subject building blocks.

Keywords: Educational Science, Elementary School, Music Education, Secondary School, Subject Content

Förord

Resan har varit lång; från att en 15-åring bestämde sig för att ägna sig åt musik, genom tre år yrkesmusikerförberedande gymnasieutbildning, ett år folkhögskola, två år kammarmusikutbildning, tre år musiker kandidat och slutligen ett och ett halvt år kompletterande pedagogisk utbildning. Tolv år har passerat sedan den dagen, och jag vill ta tillfället i akt och tacka alla dem som hjälpt mig att komma dit jag är nu, för utan stöd hade det sannerligen inte gått vägen.

Först vill jag tacka mina föräldrar, Anders och Margareta, som har ett sådant gudabenådat tålamod att de i alla år orkat ta sig tid till även barn nummer sju i syskonskaran, samt mina syskon som alltid är ivriga att stötta och uppmuntra. Jag riktar även ett tack till mina kurskamrater, vilka alla har haft insiktsfulla och intressanta perspektiv att komma med och som alltid är villiga att bjuda på sig själva, och mina kollegor på kulturskolan som delat med sig av erfarenhet och uppmuntran.

Sedan vill jag nämna alla mina fantastiska musiklärare som motiverat, frustrerat och inspirerat. Bertil, som gav mig spelglädjen och kärleken till klarinetten, Karin som gav mig passionen för musik, Michael S. som gav mig tekniken, Mikael T. som förfinade den, Kjell-Inge som fulländade den, Kjell som gav mig självförtroendet, Pär som gav mig repertoaren och variationen samt Annika som gav mig attityden. Jag vill även lyfta fram Christophe och Lars, vars kloka tankar och genomtänkta resonemang kring klarinettmetodik är ändlösa, samt Kristian och Robert vilkas pedagogiska handledning under praktiken gett otroligt mycket.

Tack till Anna Houmann, som låter kaos och struktur gå hand i hand på ett genomtänkt och fascinerande sätt som jag inte visste var möjligt, och till Lia, vars kunnande om formalia, datahantering och struktur hjälpt arbetet att nå sin fulla potential.

Joel, du vet att jag tänker på dig, och Gud allenast vet hur du orkar med att höra på all min jämmer och klagan.

Slutligen tackar jag min älskade Emelie som alltid finns där, i vått och torrt, stort och smått. Utan dig hade det inte gått.

Innehåll

Sammanfattning	3
Abstract	4
Förord	6
1. Inledning.....	1
1.1 Arbetets disposition	2
2. Syfte	3
3. Tidigare forskning	4
3.1 Undervisningens innehåll – ett överblicksinriktat forskningsområde	5
3.1.1 Varför överblicksinriktat?	5
3.1.2 Forskning på ämnesinnehåll	7
3.2 Valid och jämlig bedömning	8
4. Metod	10
4.1 Metodologiska överväganden.....	10
4.2 Avgränsningar och design av studien	11
4.2.1 Urval	12
4.2.2 Informanter	12
4.2.3 Datainsamling	13
4.3 Redovisning och analys av resultaten.....	14
4.4 Genomförande och kritisk diskussion	15
4.5 Etiska frågor	16
5. Resultat.....	17
5.1 Bakgrund	17
5.1.1 Grupp A	17
5.1.2 Grupp B.....	18
5.2 Ackord	19
5.2.1 Grupp A	19

5.2.2 Grupp B.....	20
5.3 Rytmi	23
5.3.1 Grupp A	23
5.3.2 Grupp B.....	25
5.4 Noter och teori.....	29
5.4.1 Grupp A	29
5.4.2 Grupp B.....	31
5.5 Sammanfattning.....	33
5.5.1 Ackord.....	34
5.5.2 Rytmi.....	34
5.5.3 Noter och teori	35
6. Diskussion	36
6.1 Vad lär lärare ut till eleverna?	36
6.2 På vilket/vilka sätt skiljer sig/liknar materialen varandra	38
6.3 Hur motiverar lärare innehållet i undervisningen?	39
6.4 Valid och jämlik bedömning	40
6.4.1 Validitet genom ett förtydligt kärninnehåll	40
7. Slutsatser	42
7.1 Musikämnets kärninnehåll.....	42
7.2 Vidare forskning	42
7.3 Avslutande tankar	43
8. Referenser.....	44
Bilagor.....	46

1. Inledning

Under den verksamhetsförlagda utbildningen upptäckte jag att undervisningen från skola till skola, till och med från klass till klass, hade mycket varierande innehåll gällande låtval och ensembleform. Detta kan ses som en stor seger för den individualiserade undervisningen, där varje klass verkligen hade sitt eget material att arbeta med, men det kan också vara oroande ur perspektivet att skolan ska vara jämlik och jämförbar mellan alla skolor över hela landet. Detta fick mig att fundera över hur mycket innehållet i musikundervisningen samstämmer mellan klasser, lärare och skolor.

Det finns väldokumenterad forskning gällande vilket material som lärs ut på skolorna sedan tidigare. Exempel på detta är Skolverkets nationella ämnesutvärderingar i musik (2005; 2015b). Denna forskning är vanligtvis inriktad på att ta reda på vad eleverna lär sig i ämnet indelat i olika områden, såsom ackordkänedom, spelteknik, musik-/kulturhistoria etc. Dessa indelningar är jämförbara med de huvudområden som finns formulerade i läroplanen (Skolverket, 2015a). Gällande låtval finns det forskning som dokumenterat utifrån vilken genretillhörighet den musik som spelas i skolan har, men exakt *vilka* låtar som lärts ut är betydligt mer svårångat. Det specifika innehållet inom varje område - *vilka* ackord, epoker och speltekniska moment som lärts ut - har dock visat sig utforskat i de eftersökningar som gjorts inför detta arbete.

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* står det: "Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas" (Skolverket, 2015a. s.8). Frågan är vad likvärdighet i undervisningen innebär, och om det verkligen är möjligt att uppnå inom musikämnet när lärarna agerar till synes självständigt och helt oberoende av varandra. Finns det gemensamma grundkunskaper som lärs ut konsekvent och som musiklektörer landet över kan komma överens om utgör de nödvändiga grunderna inom ämnet, eller skiljer materialen helt? Som snart utexaminerad lärare i färd med att starta en yrkeskarriär är det både intressant och relevant att undersöka vilket innehåll som vanligtvis behandlas för att så fort som möjligt få en överblick över vad andra lärare anser att eleverna ska hinna med under sin grundskoleutbildning samt ta

ställning till en för undervisningens utformning och planering brinnande fråga: *Vad är musikämnets kärninnehåll?*

1.1 Arbetets disposition

I Syfte beskrivs arbetets inriktning, formulerade i ett antal frågeställningar vilka utgör grunden för området som ska undersökas. Tidigare forskning utgör sedan en litteraturstudie inom området och syftar till att lägga en grund för diskussionskapitlet. I metodkapitlet redogörs de metodologiska överväganden som gjorts och motiveras. Här redovisas även genomförandet av undersökningen samt eventuella felkällor som uppkommit under arbetets gång, och i Resultat redovisas de observationer/data som undersökningen fått fram. Slutligen förs en diskussion kring litteraturstudien och ställs i relation till fynden för att reda ut vilka slutsatser som rimligtvis kan dras av dessa.

2. Syfte

Syftet med detta arbete är att kartlägga och konkretisera vilket material som lärs ut i musikundervisningen samt att jämföra likheter och olikheter mellan materialen för att på detta sätt fastställa vilka kunskaper och förtroenheter som utgör musikämnets kärninnehåll. Arbetet rör alltså en frågeställning kring hur verksamma musiklektörer tolkat läroplanen och hur denna tolkning sedan konkretiserats i praktiken. Därför är den typ av dokumentation som Skolverket (2015b) gjort för generaliserande för att helt kunna svara på frågeställningen i detta arbete, utan används tillsammans med liknande forskning för att måla upp den kontext som det specifika innehållet i undervisningen skapas och lärs ut i. För att kunna jämföra innehållet på ett trovärdigt och analyserbart sätt krävs en omfattande dokumentation av de exakta moment som lärs ut; exakt vilka ackord, rytmer, teoretiska kunskaper etc. I en jämförelse med historieämnet kan begrepp som ackordkännedom, gehör, notation etc. jämföras med begrepp som epok, statsskick och tids era. Dokumentationen av de exakta ackord, gehörkunskaper och notvärden som lärts ut kan då jämföras med att i historieämnet tala om specifika historiska figurer, vad olika statsskick innebär i praktiken och exakt vilka årtal som lärts ut.

För att få inblick i detta kan tre huvudfrågor ställas:

- *Vad lär lärare ut till eleverna?* För att få insikt i detta behöver de specifika kunskaper och förmågor inom musikämnet som utgör det material lärarna anser att deras elever ska ha tillgodogjort sig under sin utbildning dokumenteras.
- *På vilket/vilka sätt skiljer sig/liknar materialen varandra?* Denna fråga används som en ingång till en analys av de resultat som framkommit för att utröna eventuella trender eller avsaknaden därav för att sedan diskutera vilka slutsatser som kan dras av resultaten.
- *Hur motiverar lärare innehållet i undervisningen?* Även detta är en analytisk fråga och inriktar sig på att komma underfund med de motiveringar som används för att rättfärdiga undervisningsmaterialet samt göra en konsekvensanalys av de motiv som används.

3. Tidigare forskning

Arbetet grundar sig på en förhållning och tolkning av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2015* (Skolverket, 2015a). Forskning på ämnesinnehållet i musik genomförs till stor del genom och på uppdrag av Skolverket och Skolinspektionen. Skolverket gör regelbundna utvärderingar av samtliga skolämnen, och de rapporter som är intressanta specifikt för detta arbete är Skolverkets publikationer *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): musik* (2005) och *Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* (2015b) i vilka resultat från de nationella utvärderingarna av musikämnet redovisas och analyseras. För läsbarheten av arbetet kommer *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): musik* (2005) fortsättningsvis att benämnas vid förkortningen NU-03 och *Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* (2015b) vid förkortningen NUÄ-13.

Övrig litteratur av intresse inom området ämnesinnehåll är de avhandlingar som skrivits av Ericsson (2002), Forsberg (2000) samt Georgii-Hemming (2005) beträffande lärarattityder och låtval i undervisningen. Att studera vilka låtar lärarna använder i sin undervisning besvarar inte frågeställningen i detta arbete, däremot ger det underlag för analysen av resultaten. Likaså används artikeln *Assessment as learning in music education - the risk of 'criteria compliance' replacing 'learning' in the Scandinavian countries* (2014) av Ferm Thorgersen, Vinge, Väkevä och Zandén, samt kandidatuppsatsen *Lagom svåra och hyfsat moderna* av Karlsson och Karlsson (2009), dock med viss reservation då det är ett arbete på lägre akademisk nivå.

Slutligen är Skolverkets (2011) publikation *Kunskapsbedömning i skolan: Praxis, begrepp, problem och möjligheter, Betygssättning: en handbok* av Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012) samt *Lärande bedömning* av Jönsson (2013) av intresse, då ämnesinnehållet kan problematiseras och diskuteras från ett bedömningsperspektiv.

3.1 Undervisningens innehåll – ett överblicksinriktat forskningsområde

Den typ av forskning som är vanligt förekommande vid kartläggning av undervisningen inom musikämnets innehåll är som nämnt i syftesbeskrivningen inriktad på att kartlägga kategorier. Exempel på detta är Skolverkets publikationer NU-03 (2005) NUÄ-13 (2015b) i vilka resultat från de nationella utvärderingarna av musikämnet redovisas och analyseras. I NU-3 (Skolverket, 2005) framgår visserligen att forskarna bland annat genomfört en undersökning och jämförelse av elevernas ämneskunskaper i musikämnet genom användandet av ett så kallat "Columbusprov". Detta är dock enbart utformat för att undersöka elevernas förtrogenhet med ett, av forskarna på förhand bestämt, urval av praktiskt och teoretiskt kunnande, och kartlägger därmed inte innehållet inom respektive kategori (Skolverket, 2005). Ofta formuleras de frågor forskarna ställer till elever och lärare med en attitydsundersökande eller upplevelsebeskrivande karaktär, t.ex.: "Uppskatta hur stor del av undervisningstiden i musik som används till följande". Denna fråga följs sedan av en uppställning av kategorier som exempelvis "Musicerande", "Musikens begrepp (ackord, rytm, taktart, melodi etc.)", "Att reflektera kring och diskutera musik" etc. varpå respondenterna ombeds uppge hur stor del av undervisningen som används till varje del (Skolverket, 2015b, s. 74). När respondenterna uppger hur stor del av lektionerna som använts till "Musikens begrepp [...]" (Skolverket, 2015b, s.74) säger resultaten ingenting om vilka ackord som lärts ut, enbart hur stor andel av lektionerna som ägnats åt att lära ut dem. Georgii-Hemming (2005) undersöker musikundervisningen på liknande sätt i sin avhandling "Berättelsen under deras fötter". Där lyfter hon visserligen fram vad respondenterna i studien uppger om innehållet i undervisningen, men blir inte mer specifik än att uppge att merparten av den spelade repertoaren tillhör genrerna pop och rock (Georgii-Hemming, 2005).

3.1.1 Varför överblicksinriktat?

Att skolforskning som behandlar innehållet i undervisningen ofta är utformad på detta vis kan dels härledas till läroplanens utformning (Skolverket, 2015a). Läroplanen är uppdelad i tre övergripande delar, "Skolans värdegrund och uppdrag", "Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen" samt "Kursplaner som kompletteras med kunskapskrav", där de första två behandlar skolans arbete mer generellt, medan kursplanerna behandlar varje skolämne individuellt. Varje ämnes kursplan är i sig indelat i tre delar, "Syfte", "Centralt innehåll" och

”Kunskapskrav” där syftet motiverar ämnets förekomst i skolan samt beskriver de förmågor eleven förväntas förvärva/utveckla inom ämnet. I musik är formuleras en av de tre förmågor eleverna ska förvärva/utveckla: ”spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer” (Skolverket, 2015a, s.141). Det centrala innehållet listar ett antal ämnesområden som ska behandlas i undervisningen, ex. ”Sång, melodispel och ackompanjemang i ensembleform med genretypiska musikaliska uttryck” eller ”Musiksymboler och notsystem, noter, tabulatur, ackordbeteckningar och grafisk notation” (Skolverket, 2015a, s.143). Slutligen formulerar kunskapskraven de förmågor som lärarna ska bedöma kopplat till ämnets syfte och centrala innehåll samt uppger kvalitetskriterier för de olika betygsgrader som används. Ett exempel på kunskapskrav är ”Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med viss säkerhet rytm och tonhöjd” (Skolverket, 2015a, s.145) vilket återkopplar till förmågan att spela och sjunga samt det centrala innehållet sång (Skolverket, 2015a). Samtliga av dessa kategorier, från de övergripande till de ämnesspecifika, är tolkningsbart formulerade. Att ”delta i gemensam sång” kan exempelvis tolkas som att eleven frambringar ljud med rösten utan någon text, och ”med viss säkerhet” säger inget om hur nära rytmen och tonhöjden eleven ska träffa. Inte heller ”ackordbeteckningar” eller ”ackompanjemang” specificerar vilka ackordbeteckningar och ackompanjemang som ska läras ut (Skolverket, 2015a). En motivering till dessa öppna formuleringar är att undvika styrning genom att ge lärarna utrymme att använda sin egen professionella bedömning för att utforma lektionsinnehåll, samtidigt som kunskapskriterierna tydligt ska anvisa kvalitéerna eleverna måste uppvisa för att uppnå de olika betygsgraderna. Det finns alltså en bild av det existerar en samsyn mellan lärare för vad olika kunskapskrav innebär samt vilket innehåll som ska ingå i undervisningen.

Detta tolkningsutrymme innebär dock i realiteten inte att undervisningen undviker styrning. Ferm Thorgersen et al. (2014) lyfter fram hur svenska lärares fokus på kunskapskraven påverkat lektionsuppläggen i undervisningen. De hävdar att lärare har ett instrumentellt förhållningssätt och ofta fokuserar på *vad* eleverna gör snarare än *hur* de gör det, vilket lämnar lite utrymme till att utvärdera kriterier (Ferm Thorgersen et al, 2014). De lyfter även fram att de ökade kraven på dokumentation uppmanar till ett dekonstruerande förhållningssätt i undervisning och bedömning, vilket får konsekvenser för den holistiska bedömningen och ämnet som helhet (Ferm Thorgersen et al, 2014). Att läroplanen är tolkningsbart formulerad innebär alltså inte att den är fri från styrning.

3.1.2 Forskning på ämnesinnehåll

En vanligt förekommande typ av forskning inom skolan är olika former av attityd, metod och/eller konceptionsundersökningar. Ett exempel på detta är Eva Forsbergs (2000) avhandling *Elevinflytandets många ansikten*, vilken avhandlar elevinflytande i skolan. Forsberg (2000) riktar sig inte till musikämnet specifikt utan till skolvärlden som helhet, men resultaten och slutsatserna hon drar går att applicera på musikämnet. Hon lyfter inte fram elevinflytande som något odelat positivt och menar att graden av elevinflytande varierar beroende på kontext (Forsberg, 2000). Detta förstärks av Ericsson (2002) som beskriver hur elever som ingick i studien gladeligen mottog och följde instruktioner rörande färdighetsträning, men kräver samtidigt en viss grad inflytande över val av musik och interpretation. I avhandlingen diskuteras hur lärarna visar upp olika genrer för eleverna, vilket benämns som ”guidad visning”, där flera lärare och elever menar att det är viktigt att eleverna får uppleva olika stilar och genrer inom undervisningen. Vidare beskrivs processen för hur eleverna bildar sig preferenser som ”shopping” och den mer eller mindre omedvetna inläringen som sedan sker när eleverna exponerar sig för dessa preferenser som ”förströdd tillägnelse” (Ericsson, 2002). Även i Georgii-Hemmings (2005) avhandling läggs mycket vikt vid att redogöra för lärarnas attityder gentemot och konceptioner av musikämnet. I NUÄ-13 (2015b) framkommer att den beskrivning som generellt bäst stämmer in på lärarnas ämneskonception är att musikämnet främst är ett ämne för estetiskt uttryck, medan ytterst få anser att det är ett övnings- eller orienteringsämne. Trots detta visar observationer av undervisningssituationer att det är just övning av färdigheter som lärare lägger mest vikt och tid vid (Skolverket, 2015b; Georgii-Hemming, 2005).

Det framgår även av utvärderingen att mycket lite vikt läggs vid kunskaper och förmågor kopplade till teori, analys och skapande medan mycket vikt läggs vid spelförmåga. Detta trots att Läroplanen (2015a) sökt skapa mer jämvikt mellan de olika kunskaper och förmågor som musikämnet innefattar (Skolverket, 2015b). Gällande metod förekommer mycket ensemblespel vilket enligt Skolverkets utvärdering (2015b) gav mycket goda förutsättningar i de fall då eleverna redan var på en tillräcklig hög nivå instrumenttekniskt för att hitta lösningar och driva arbetet framåt själva. För de elever som inte hade samma instrumenttekniska nivå fick detta upplägg dock mycket negativa resultat, med elever som till

och med ifrågasätter huruvida lärarna vill att de ska lyckas: “Han älskar dom andra, oss andra vet han inte ens vad vi heter” uttrycker en elev (Skolverket, 2015b, s.152).

Den forskning som behandlat området ämnesinnehåll i musikämnet mest specifikt är Karlsson och Karlsson (2009). De har i sitt kandidatarbete dokumenterat och kategoriserat över 70 låtar som lärare uppgett förekom i undervisningen under läsåret. Det visade sig att låtarna ofta var äldre i de fall lärarna valde låtar och styrde mer medan mer elevinflytande innebar nyare repertoar. De fann även att en övervägande majoritet av repertoaren tillhörde genrererna pop och rock, vilket överensstämmer med annan forskning på området (Georgii-Hemming, 2005; Karlsson & Karlsson, 2009; Skolverket, 2015b).

3.2 Valid och jämlik bedömning

I diskussioner kring ämnesinnehåll och hur olika lärares undervisning liknar och skiljer sig åt är det relevant att lyfta fram frågor gällande betygssättning och bedömning. I Skolverkets (2015b) utvärdering av musikämnet framkommer att 80% av lärare i årskurs 9 uppger sig vara ganska eller mycket angelägna om att delta i kompetensutveckling i betygssättning och bedömning, och 2/3 uppger att detta gäller kompetensutveckling gällande styrdokument. Både Gustavsson et al (2012), Jönsson (2013) och Skolverket (2011) lyfter fram vikten av formativ bedömning. Skolverket (2011) beskriver formativ bedömning som en utvecklingsplan medan Jönsson (2013) liknar det vid en karta läraren använder för att uppmärksamma eleven på vart målet är, vart eleven befinner sig i förhållande till målet samt diskuterar och kommer överens med eleven hur hen ska göra för att komma vidare mot målet. Fem nyckelstrategier för formativ bedömning sammanställda av Wiliam lyfts fram av Skolverket (citerad i Skolverket, 2011): definiera vad eleverna ska lära sig utifrån kunskapskraven på ett för eleverna tydligt och förståeligt sätt, ta reda på vad de redan kan och bemöt dem på deras nivå, ge återkoppling på ett sätt som eleven förstår så att hen kan utvecklas, lär eleverna hur de kan stödja varandras lärande genom kamratbedömning samt träna eleverna i självbedömning så att de blir mer självständiga.

Gustavsson et al (2012) menar att betygssättning och bedömning inte blir likvärdig om examinationer ser olika ut för olika elever eller om lärarnas tolkning av kunskapskraven skiljer sig i bedömningen av olika elever och vid olika tillfällen. Detta är intressant då NUÄ-

13 (2015b) visar att den allmänt rådande och vanligaste formen av bedömning bland musiklärare är löpande bedömning. Då klassrumssituationen oundvikligen skiljer sig åt mer eller mindre från dag till dag kan alltså likvärdigheten i bedömningen påverkas beroende på vilken/vilka elever lärarna riktar sin uppmärksamhet. Att sätta rättssäkra och valida betyg kan också vara problematiskt då en viktig del av detta är att eleverna är införstådda med vad som förväntas av dem (Gustavsson et al, 2012; Jönsson, 2013; Skolverket, 2011). Detta anser de flesta lärare, 9 av 10, att deras elever är, men eleverna delar inte den uppfattningen (Skolverket, 2015b). Visserligen uppger 7 av 10 elever att de anser sig få veta vad de ska lära sig i musik enligt kursplanen, men 3 av 10 uppger att de inte får veta vad de ska lära sig i musik enligt kursplanen, vad lärarna förväntar sig av dem i musik samt vad de ska klara för att få olika betyg i musik (Skolverket, 2015b). Denna differens mellan lärares och elevers uppfattningar om tydlighet gällande vad som förväntas av eleverna överensstämmer med resultaten från NU-03 (Skolverket, 2005, 2015b). Lärarna anser också i högre grad att de samtalar med eleverna för att ta reda på vad de kan i musik, hur de ligger till och hur de ska jobba för att utvecklas. Var femte elev uppger att de inte vet vad de ska lära sig, och lika många uppger att de inte vet hur de ska lära sig eller när de blir bedömda (Skolverket, 2015b).

4. Metod

I valet av metod måste flera faktorer tas i beaktande, då flera olika metoder för att kartlägga och dokumentera vad lärarna anser att eleverna ska ha tillgodogjort sig under sin utbildning. I följande kapitel ges en beskrivning och motivering till de metoder som använts vid insamlandet och behandlandet av data.

4.1 Metodologiska överväganden

Det är forskarens uppgift att relatera teori och verklighet till varandra, och underlaget för teoribygget är information om den verklighet som ska studeras (Patel & Davidsson 1994). Vilken teori som är lämplig kan skifta beroende på vilket område eller fält som ska undersökas. Kvantitativt förhållningssätt riktar sig mot att sammanställa data i termer av siffror, tabeller, rangordning etc. Ett kvalitativt förhållningssätt riktar sig istället mot att beskriva, förklara och förstå data, ofta i form av text- och/eller intervjuanalys (Trost, 2005, 2007; Dahmström, 1996). Trost (2005) menar att tre steg kan urskiljas i processen när en studie genomförs, där varje steg kan behandlas kvantitativt respektive kvalitativt, vilket innebär att studien kan få åtta olika utfall. Trost (2005) presenterar dessa ”varianter” i följande figur (se *Figur 4.1.1*), och under Redovisning och analys av resultaten (se 4.3) placeras studien in i denna mall (se *Figur 4.3.1*).

Figur 4.1.1

Datainsamling	Kvalitativ				Kvantitativ			
Analys/bearbetning	Kvalitativ		Kvantitativ		Kvalitativ		Kvantitativ	
Tolkning	Kval	Kvant	Kval	Kvant	Kval	Kvant	Kval	Kvant
Variant	A	B	C	D	E	F	G	H

(Trost, 2005. s.11)

För att besvara frågeställningen ”Vad lär lärarna ut till eleverna” kommer både kvantitativa och kvalitativa metoder att användas på ett induktivt, utforskande sätt. Då data ska insamlas om det specifika innehållet i musikundervisningen lämpar sig en kvantitativ insamlingsteknik i form av enkätstudie (se *Bilaga 1*). Förvisso hade utvalda lärare kunnat intervjuas med

kvalitativa metoder, men insamlad data riskerar då att inte bli representativt. Genom en kvantitativ enkät kan fler lärare svara och resultaten blir mer täckande. Denna data är dock inte intressant i sig själv mer än som ett konstaterande av verkligheten, utan behöver sättas i en kvalitativ kontext genom analys av varför just det innehåll resultaten visar lärs ut. Då det inte ryms inom ramarna för detta arbete att även genomföra intervjustudier sker den kvalitativa analysen genom kvalitativ analys av resultaten från enkätstudien samt bifogade skrivna kommentarer från respondenterna. Detta innebär att studien kommer att utformas i en blandform av kvalitativt respektive kvantitativt, vilket enligt Trost (2005) är den vanligaste typen av utformning inom beteende- och samhällsvetenskap.

I arbetet ingår även en litteraturstudie ämnad att kartlägga det övergripande innehållet, vilket material lärare använder sig av, för att måla upp kontexten av det beforskade området, och utgörs av Skolverkets nationella utvärderingar av musikämnet (2005, 2015b), Läroplanen (2015a) samt forskning på lärares förhållningssätt av Ericsson (2002), Georgii-Hemming (2005) och Karlsson och Karlsson (2009). Då arbetet syftar till att jämföra likheter och skillnader mellan innehållet i olika lärares undervisning är det även lämpligt att lyfta fram litteratur om bedömning och jämlik undervisning av Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012) samt Jönsson (2013).

Litteratursökningen har gjorts i databaser över forskning relaterat till pedagogik. Genomsökta databaser innefattar *Artikelsök*, *British Education Index*, *ERIC*, *IBE*, *JSTOR*, *LUBsearch*, *Retriever* samt *Teacher Reference Center*. De sökord som använts är: *teaching materials*, *music*, *classroom*, *music education*, *music education in public schools*, *content*, *comparability*, *jämförbarhet*, *musik*, *musikundervisning*, *musik material*, *undervisning material*.

4.2 Avgränsningar och design av studien

För att undersökningen ska rymmas inom ramarna för arbetet krävs vissa avgränsningar. Då lektionsinnehåll är ett omfattande fält har studien begränsats till att undersöka data berörande områden indelade i tre kategorier: *Ackord*, *Rytm* och *Noter och teori*. Den första kategorin, *Ackord*, syftar till att undersöka vilken specifik kunskap om ackord eleverna förväntas ha samt om förväntningarna från lärare skiljer sig mellan vilka instrument eleverna spelar. Kategori två, *Rytm*, behandlar rytmik och undersöker vilka specifika notvärden och rytmer

eleverna förväntas ha en känsla för och kunna spela, där begreppet ”ha en känsla för” motsvarar den rytmiska medvetenhet som krävs vid icke-klingande rytmiska moment i ett klingande framförande. Den sista kategorin behandlar Noter och teori, där elevernas förmåga att tolka grafisk notation av klingande material. Här lyfts både musikaliska begrepp och notationssystem fram såväl som specifika notvärden.

4.2.1 Urval

Jan Trost (2007) skriver: “Innan man kan göra en enkät måste man ha syftet klar för sig[...]” (s.16), och eftersom syftet med denna undersökning är att få svar på vilket material som lärs ut i grundskolan är det lämpligt att rikta enkäten till de lärare som undervisar i årskurs 9. Detta är en lämplig population att undersöka för att täcka upp de kunskaper som lärts ut under hela grundskoleutbildningen, då årskurs 9 kan ses som en sammanfattning på skolgången ämneskunskapsmässigt. Förvisso hade grupper av elever kunna väljas, då de själva svara mycket precist på vad de lärt sig i musikämnet, dock skulle ett sådant val av population kräva mer tid än vad ramarna för detta arbete tillåter. Lärare som undervisar på skolor med olika specialinriktningar som exempelvis skolor med inriktning mot barn med olika funktionsnedsättningar eller skolor med särskild inriktning mot barn med sociala svårigheter har valts bort för att skapa förhindra påverkan på resultaten i form av särskilda resurser, ovanligt små grupper och dylikt. Populationerna som valts har delats in i två delpopulationer, där den första riktar sig till alla lärare som undervisar i årskurs 9 i Malmö och den andra av medlemmar i intressegruppen Musiklärarna lokaliserad på det internetbaserade sociala mediet Facebook. Detta görs för att skapa möjligheter att generalisera gruppernas resultat i en jämförande analys. Det innebär att arbetet ämnar utgöra en totalundersökning av delpopulationerna som tagits fram, då enkäten riktats till samtliga medlemmar i dessa snarare än slumpmässigt gjorda urval (Dahmström, 1996).

4.2.2 Informanter

De två delpopulationer som tagits fram benämns som Grupp A och Grupp B. Till Grupp A hör alla lärare som undervisar i årskurs 9 i Malmö. Informanterna i Grupp A har kontaktats via respektive skolas administration, vilkas kontaktuppgifter finns att hämta på Malmö Stads hemsida (hämtad: 2016-09-25), och enligt de uppgifter som finns att hämta där återfinns 31

skolor som motsvarar populationskriterierna. Då dessa kontaktuppgifter hänvisar till skoladministration som skolsekreterare och/eller rektor har dessa ombetts vidarebefordra kontaktuppgifter till respektive musiklärare, och sammanlagt har 29 lärare kunnat kontaktas via mail. 6 utav 29 möjliga respondenter valt att svara, vilket ger en svarsfrekvens på ca 21%. Missivbrev finns bifogat i bilagorna (*Bilaga 2*).

Grupp B utgörs av intressegruppen Musiklärarna lokaliserad på det internetbaserade sociala mediet Facebook, bestående av sammanlagt 3900 (hämtat: 2016-09-30) medlemmar, dock är denna grupp inte exklusivt för lärare som undervisar i årskurs 9 varför antalet potentiella respondenter är oklart. I Grupp B har 40 respondenter svarat på enkäten. Det är omöjligt att veta hur stor andel av de 3900 medlemmarna i intressegruppen som undervisar i årskurs 9 utan en separat studie med syfte att kartlägga detta. Baserat på innehållet i de inlägg som görs i form av diskussioner kring lektions- och terminsplaneringar, undervisningsmoment och bedömning kan dock en uppskattning göras om att ca en tredjedel av gruppen, 1300 personer, undervisar i årskurs 9. Detta är dock rent spekulativt. Utifrån denna uppskattning innebär det att 40 respondenter ger en svarsfrekvens på 3%. Enkäten har utlyst i intressegruppens tråd tillsammans med tillhörande missivbrev, vilket finns bifogat i bilagorna (se *Bilaga 3*).

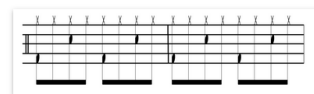
4.2.3 Datainsamling

För att besvara frågan: "Vad lär lärarna ut till eleverna" har enkätfrågorna formulerats på ett sätt så att det tydligt framkommer vilka specifika moment som förekommer i undervisningen. Dessa innefattar exempelvis vilka specifika ackord, rytmer, noter etc. som lärs ut och framställs som flervalfrågor där respondenterna kan uppge så få eller många alternativ de önskar. Med dessa frågor eftersträvas vad Damhström (1996) beskriver som hög grad standardisering, dvs. en så hög grad av generalisering som möjligt. Som komplement till dessa formuleras mer öppna frågor i form av fritextsvar och kommentarsfält till varje avsnitt samt relevanta frågor. Med dessa eftersträvas att eventuella alternativ som inte listats, förklaringar till de val som gjorts och/eller förtydligande av hur respondenterna tolkat frågorna ska fångas upp. I och med detta intar enkäten karaktären av en hybrid mellan det som Dahmström (1996) beskriver som strukturerade och ostrukturerade frågeformulär. Trost (2007) beskriver istället frågorna som öppna och icke-öppna.

I avsnittet som behandlar rytm gavs ett antal exempel i notskrift samt med en förklarande text beskrivande kompet (se *Figur 4.2.1*) för att ta reda på vilka trumkomp eleverna förväntas kunna, då det är svårt att beskriva enbart i ord.

Figur 4.2.1

8-delskomp, kagge på 1 och 3



I den förklarande texten till varje avsnitt definieras begrepp som ”förtrogna med” i avsnittets förklarande inledningstext. Exempelvis inleds avsnittet som behandlar vilka ackord eleverna ska vara förtrogna med på följande sätt: ”Välj intuitivt det du tror de flesta av dina elever får med sig och kan spela i en ensemble-/uppspelssituation. Om exempelvis mer vikt läggs vid gitarr än piano/keyboard och bas i din undervisning, välj då utefter gitarren och skriv en kommentar i fältet efter frågan”. Detta görs för att respondenterna ska få en så gemensam tolkning som möjligt av vilken information som efterfrågas under varje fråga.

Enkäten skickades ut under vecka 40 och svar insamlades under vecka 40 – 43. Två påminnelser har skickats ut under denna period med syfte att höja svarsfrekvensen.

4.3 Redovisning och analys av resultaten

Samtliga resultat redovisas genom kvantitativ analys och förklaras dels i tabellform, dels i löpande text förutom bakgrundsfakta gällande huruvida de undervisar i musikklasser eller ej och huruvida de innehar behörighet i musikämnet. Detta uppges istället i löpande text. I den löpande texten varierar angivelserna om fördelningen mellan svaret och ges ibland i procentenheter (ex. ”20%”), ibland i andelar och beskrivande jämförelser (ex. ”tre av tio”, ”mer än hälften”, ”de flesta”) och ibland i antal respondenter (ex. ”endast en respondent”, ”samtliga”). Detta är för att skapa variation och öka läsligheten. Resultaten för Grupp A och Grupp B presenteras separat och delas upp under rubrikerna Ackord, Rytm samt Noter och teori. I slutet av resultatkapitlet sammanställs resultaten från bägge grupper i en sammanfattning, för att sedan jämföras och diskuteras i diskussionskapitlet. Alla figurer i form av tabeller, diagram och exempel numreras efter kapitel, underkapitel samt ordningsnummer. Detta innebär att första bilden i Resultatets underkapitel 5.1 numreras 5.1.1. Nästa figur under samma kapitel numreras då 5.1.2 osv. De frågor som ställts med möjlighet att svara i fritext samt kommentarer skrivna i kommentarsfältet efter frågor, avsnitt och i

slutet av enkäten analyseras genom kvalitativ analys av inhämtade data. Denna analys ämnar svara på frågeställningarna ”På vilket/vilka sätt skiljer sig/liknar materialen varandra” och “Hur motiverar lärare innehållet i undervisningen”.

Figur 4.3.1 Studiens tillvägagångssätt

Datainsamling	Kvalitativ				Kvantitativ			
Analys/bearbetning	Kvalitativ		Kvantitativ		Kvalitativ		Kvantitativ	
Tolkning	Kval	Kvant	Kval	Kvant	Kval	Kvant	Kval	Kvant
Variant	A	B	C	D	E	F	G	H

■ Studiens huvudsakliga utförande och analys

■ Studiens sekundära utförande och analys

I jämförelse med Trosts (2005) uppställning kommer utfallet i denna studie inte vara jämförbar med någon av de definierade varianterna i tabellen, då datainsamling sker kvantitativt medan analys både görs kvantitativt, i form av diagram, och kvalitativt i form av kommentarsanalys, för att slutligen tolkas kvalitativt. Studiens utfall skulle alltså kunna anses tillhöra variant E. Den variant i tabellen som ligger närmst måste dock anses vara G, då den kvantitativa analysen utgör en större del än den kvalitativa. Citat hämtade från respondenternas fritextsvar och kommentarer har korrigerats för grammatisk- och stavningsmässig korrekthet. Korrigerade ord markeras med [].

4.4 Genomförande och kritisk diskussion

Svarsantalet har i bägge grupper varit mycket lågt, vilket alltid är en risk med enkätundersökningar (Trost, 2007); Grupp A har en svarsfrekvens på ca 21% och Grupp B har en uppskattad svarsfrekvens på 3%. Med så låg svarsfrekvens är det svårt att dra definitiva slutsatser, dock kan trender observeras och diskuteras.

På frågan: ”Vilka musikaliska begrepp/notationssystem och dess användning förväntas eleverna vara förtrogna med?” har både ”Ackordsanalys” och ”Grundläggande ackordsbeteckningar” getts som svarsalternativ. Eftersom dessa två begrepp kan tolkas synonymt blir frågeformuleringen otydlig vilket påverkar resultatens validitet (Dahmström, 1996). Därmed blir analysen av resultaten problematisk för denna fråga och kommer att diskuteras mer djupgående i anslutning till redovisningen av teoretiska kunskaper för

respektive grupp. Svartalernativet ”Färgade ackord” har också getts, vilket kan ställas mot ”Grundläggande ackordsbeteckningar”, men här har en distinktion av ”Grundläggande ackord” gjorts som beskriver att detta definieras som ackord utan färgningar.

En respondent har uppgett att hen inte kunde fylla i rätt svar på en fråga, varför hen gav sitt svar i fritextform i kommentarsfältet i anslutning till frågan. Detta har korrigerats manuellt för att tabellen ska motsvara de svar respondenterna ämnade ge (se *Figur 5.2.7*).

4.5 Etiska frågor

I genomförandet av studien har hänsyn tagits till forskningsetiska principer som lyfts fram i Vetenskapsrådets publikationer (2002, 2015). Alla respondenter som deltagit i undersökningen har delgivits tydlig information om arbetets syfte i de missivbrev som skickats i samband med enkäten. Information om respondenter har enbart samlats in i syfte att identifiera urvalsgrupperna, och de svar och kommentarer som respondenterna givit i respektive enkätsvar har endast nyttjats för att uppvisa vilka generella trender och motiveringar i urvalsgrupperna i form av tabeller och diagram samt fristående citat från kommentarer. Resultaten har anonymiserats både i de tabeller som sammanställts samt i de citeringar som görs i arbetet, i enlighet med konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002, 2015). Samtliga respondenter har givits möjlighet att avböja från att delta, då studien genomförts som i form av en elektronisk enkätstudie vilken kräver att respondenten själv öppnar och svarar på enkäten via dator, vilket ses som ett intygande av samtycke. För att undvika press på respondenter att svara har endast två påminnelser skickats ut och rektorer/skoladministration har kontaktats enbart för att få kontaktuppgifter eller konfirmation på kontaktuppgifter. De har sedan inte delgetts huruvida respondenterna från deras specifika skola svarat eller ej.

5. Resultat

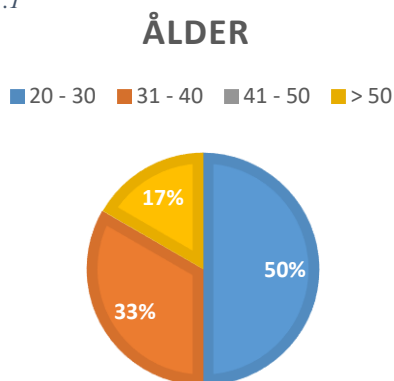
I detta kapitel redovisas resultaten från enkätstudien, dels i form av tabeller och procentangivelser i förhållande till det totala antalet svar som inkommit, dels i form av analys och tolkning av dessa numeriska värden samt de fritextsvar som också inkommit. Resultaten för de två grupperna presenteras separat och delas upp i Ackord, Rytmsamt Noter och teori. Resultaten från den första urvalsgruppen baserad i Malmö kommer att benämnas Grupp A och resultaten från de respondenter som svarat på enkäten via Facebook kommer att benämnas Grupp B. De kommer sedan att jämföras och diskuteras i diskussionskapitlet. Procentangivelser inom respektive grupp är avrundade till hela procentenheter för läsbarhet förutom i de diagram där fördelningen av gruppernas respektive respondenter jämförs och kategoriseras. Dock understiger svarsantalet 100, vilket innebär att definitiva slutsatser inte kan dras. Likheter och eventuella olikheter mellan Grupp A och Grupp B kommer att jämföras efter att gruppens resultat redovisats.

5.1 Bakgrund

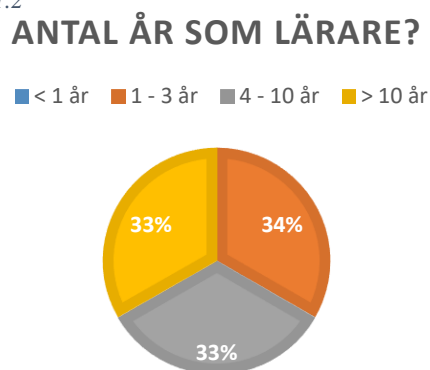
Här beskrivs populationernas sammansättning gällande ålder, antal år som lärare samt fördelning mellan respondenter som undervisar i klasser med musikprofil och respondenter som inte gör det.

5.1.1 Grupp A

Figur 5.1.1



Figur 5.1.2

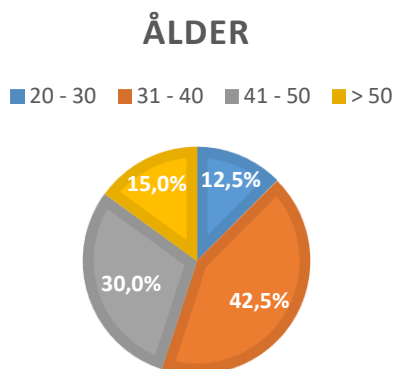


Svarsantalet i denna grupp har varit mycket låg, endast 6 respondenter utav 29 möjliga har valt att delta och svara på enkäten. Detta ger en svarsfrekvens på ca 21% vilket leder till att

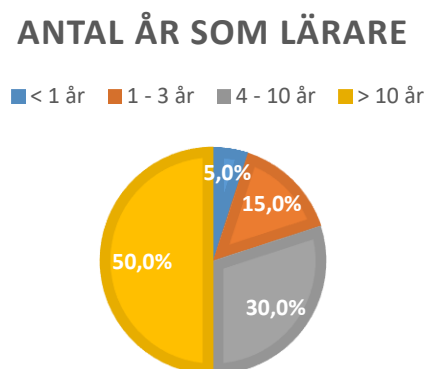
inga definitiva slutsatser kan dras. Resultatet har uppvisat trender bland respondenterna vilka kan vara av intresse, då de givna svaren tenderar att vara relativt samstämmiga. Ingen av de som svarat har uppgett att hen undervisar i klasser med musikprofil. Tre har uppgett att de tillhör ålderskategorin 20-30, 2 att de är 31-40 samt en över 50. På frågan om antalet år de varit verksamma som respondenter är fördelningen jämn med en tredjedel var som uppgett att de undervisat i 1-3, 4-10 och över tio år. Detta ger en god spridning åldersmässigt bland respondenterna. Endast en respondent saknar behörighet i musikämnet, övriga är alltså behöriga i ämnet.

5.1.2 Grupp B

Figur 5.1.3



Figur 5.1.4



Den exakta svarsfrekvensen i denna grupp är svår att återge exakt (se kap 4.4). Resultatet har även i denna grupp uppvisat trender bland respondenterna liknande de i Grupp A. Detta är intressant då antalet respondenter i denna grupp är större och resultatet därmed mer generaliserbart. Av de 40 respondenter som svarat har 15% uppgett att de undervisar i klasser med musikprofil, 10% till viss del, 2,5% till stor del samt 2,5% helt och hållet. Det innebär att sammanlagt 85% av respondenterna undervisar i klasser utan profil eller med annan profil än musik. 12,5% har uppgett att de tillhör ålderskategorin 20-30, 42,5% att de är 31-40, 30% att de är 41-50 samt 15% över 50. På frågan hur länge de varit verksamma som respondenter svarar hela 50% att de varit verksamma i över 10 år. 30% uppger att de varit verksamma 4-10 år, 15% 1-3 år samt 5% mindre än 1 år. Detta i kombination med den angivna åldern på respondenterna, sammanlagt 72,5% i medelåldern mellan 31 och 50 medan de yngre och äldre respondenterna utgör sammanlagt 27,5%, vittnar om att majoriteten av respondenterna är i mitten av sin yrkeskarriär. 92,5% innehar behörighet i musikämnet.

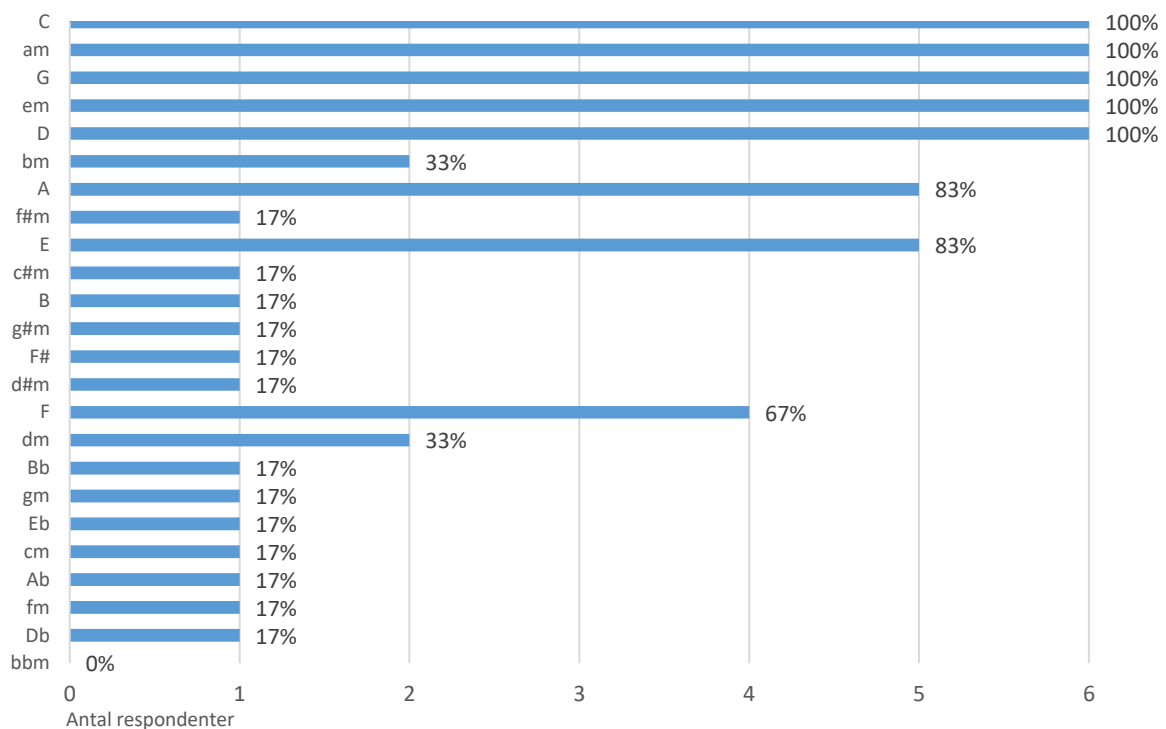
5.2 Ackord

Denna del redogör för respondenternas svar på frågorna tillhörandes det avsnitt i enkäten som rör elevernas förtrogenhet med ackord.

5.2.1 Grupp A

På frågan ”Hur många ackord ingår i en normal ensemblelåt?” har 100% svarat 4-6. Detta stämmer väl in med det antal ackord som ingår i populärmusik samt rock, vilket är de vanligast förekommande genrerna i musikundervisningen.

Figur 5.2.1 Vilka grundackord förväntas eleverna vara förtrogna med?



Respondenternas svar på frågan om vilka ackord att eleverna förväntas vara förtrogna med, som syns i figuren ovan (Figur 5.2.1), är de vanligast förekommande durackorden C-, G- och D-dur, vilka samtliga respondenter uppgett. De flesta anser även att eleverna bör vara förtrogna med A-, E- och F-dur. Bland mollackorden uppges att eleverna ska vara förtrogna med a- och e-moll. Två av sex respondenter lägger även till b- och d-moll. Värt att notera är fördelningen mellan ackord som tillhör kors- och b-tonarter; samtliga av de ackord som respondenterna är ense om att eleverna bör kunna tillhör korstonarter. Mer än hälften uppger visserligen även att eleverna skall vara förtrogna med F-dur, men övriga ackord tillhörandes b-tonarter har endast en eller två av respondenterna fyllt i. Andra ackord som kan förekomma

uppges vara barréackord¹ och kvintackord, med en respondent som uppgett det första och två som uppgett det andra.

På följdfrågan om hur det kan skilja sig mellan instrumenten rör de givna kommentarssvaren spelbarhet, där en respondent svarar på följande sätt: ”På gitarren ingår ofta endast öppna ackord, ibland med capo. På piano är det mer gränslöst så att säga”. Det framstår alltså vara svårigheten att spela ett ackord på gitarr som avgör huruvida ackordet anses tillhöra den grundkunskap eleverna ska få med sig från musikämnet. Den respondent som uppgett att eleverna skall vara förtrogna med barréackord är också den ende som uppgett de ackord som endast har ett svar. Hen svarar: ”Gitarr- halv barréackord och andra lösningar för att undvika helbarré (basen tar grundton och ackordspelet tar annat ackord)” på frågan om hur ackordsspelet kan skilja sig.

5.2.2 Grupp B

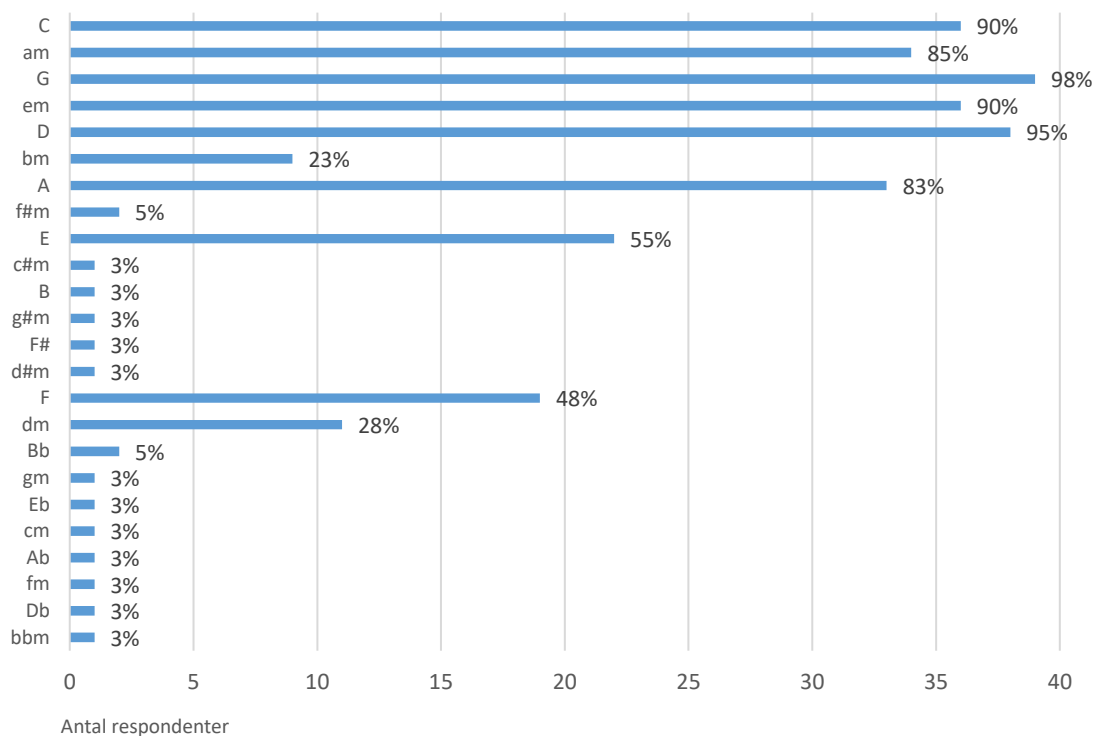
Grupp B är relativt samstämmig gällande antalet ackord som ingår i en normal ensemblelåt, då 90% har svarat 4-6 ackord. Resterande 10%, alltså 4 respondenter, har svarat 1-3 ackord. Det lägre angivna antalet ackord per ensemblelåt bland dessa respondenter kan förklaras utifrån deras bakgrund; En av dem har undervisat i mindre än ett år, två har undervisat i ett till tre år och en har undervisat i över tio år, men den som har undervisat i över tio år samt en av de som undervisat mellan ett och tre år saknar behörighet i musikämnet.

Liksom i Grupp A är de i Grupp B vanligast förekommande durackorden C-, G- och D-dur, vilka minst nio tiondelar av respondenter uppgett (*Figur 5.2.2*). De flesta anser även att eleverna bör vara förtrogna med A-dur, medan E- och F-dur får lägre andel röster än i föregående grupp med ca fem av tio respondenter som anser att eleverna bör vara förtrogna med dem. Ackorden a- och e-moll får även i denna grupp höga svarstal, dock något lägre än i Grupp A, där samtliga svarat att de skulle ingå i den kunskap eleverna skall vara förtrogna med. Ungefär en fjärdedel av respondenterna lägger till b- och d-moll. Trenden av fördelning

¹ Barréackord är en benämning på ackord på gitarr där pekfinger läggs tvärs över strängarna på ett av gitarrhalsens band.

mellan ackord som tillhör kors- och b-tonarter håller i sig i resultaten från denna grupp, och en tydlig prioritering av ackord tillhörandes kors-tonarter kan observeras.

Figur 5.2.2 Vilka ackord förväntas eleverna vara förtrogna med?



Åtta av tio anser att eleverna ska vara förtrogna med kvintackord medan fem av tio ser barréackord som obligatoriska. En respondent tar upp färgade ackord som t.ex. D7 under ”Övriga”, och en annan lyfter fram att hen genom körsång lär ut vad som får tolkas som känslan för hur olika ackord ska klinga och kännas. Hen motiverar detta med kommentaren: ”Ackord i körsång ökar gehöret och då lär jag naturligt ut fler ackord”.

På följdfrågan: ”Om det skiljer det sig mellan instrument vilka ackord som lärs ut, hur skiljer det sig?” belyser svaren hur spelbarheten påverkar kraven som ställs på eleverna, då många respondenter menar att eleverna ska vara förtrogna med alla grundackord på klaviaturinstrument som keyboard och piano, men att detsamma inte gäller på gitarr. Detta blir tydligt av inkomna svar som: ”Keyboard kan eleverna [icke-färgade] dur- och mollackord. På gitarr blir det mer ackordspecifikt” och ”Alla grundackord på piano, gitarr

"alla" kvintackord". Förklaringen till varför respondenterna ser det som lättare för eleverna att lära sig ackord på piano och keyboard förklaras av en respondent: "Piano är ju samma formel för alla ackord så där bör man kunna få in de [vanligaste] i korstonarter och B-tonarter". Ett exempel på detta uppges vara att spela D-dur istället för b-moll. I en ensemblesituation där även keyboard och/eller piano spelar med föreslås då att dessa spelar det ursprungliga grundackordet, i detta exempel b-moll, medan gitarristen/gitarristerna spelar det enklare ackordet D-dur. I sammanhanget kommer detta då att klinga som ett b-moll⁷. Fördelen på ett klaviaturinstrument är alltså att konsekventa principer enkelt kan appliceras för att räkna ut hur ett grundackord ser ut till skillnad från gitarr där så inte är fallet. Som lösning för att komma runt denna problematik och skapa möjligheter att spela fler ackord på gitarr föreslår några respondenter att eleverna spelar relaterade ackord med flera toner gemensamt men med enklare fingersättning.

I kommentarerna till enkätavsnittet har respondenter lyft fram svårigheter med frågeställningen, då de anser begreppet "förtrogen" vara svårt att definiera. En respondent lyfter fram möjligheten för eleverna att spela samstämmiga ackord på olika nivåer och med olika kvalitet: "Hur de spelar beror ju på vilken nivå de ligger på. Det kan ju vara så att några elever spelar [barré], några använder [capo] och spelar öppna ackord och några power-ackord men ändå spelar de ihop. Så det beror på vad just den eleven klarar. Allra viktigast för mig är att alla elever har möjlighet till utveckling. Det gäller lika på piano alltså olika spelsätt beroende på elev".

² Ackordet b-moll utgörs av tonerna B, D och Fiss och ackordet D-dur av tonerna D, Fiss och A. Då två toner är gemensamma i båda ackorden uppstår fyrkluppgen B, D, Fiss och A, vilket är samma tonmaterial som ackordet b-moll⁷ består utav.

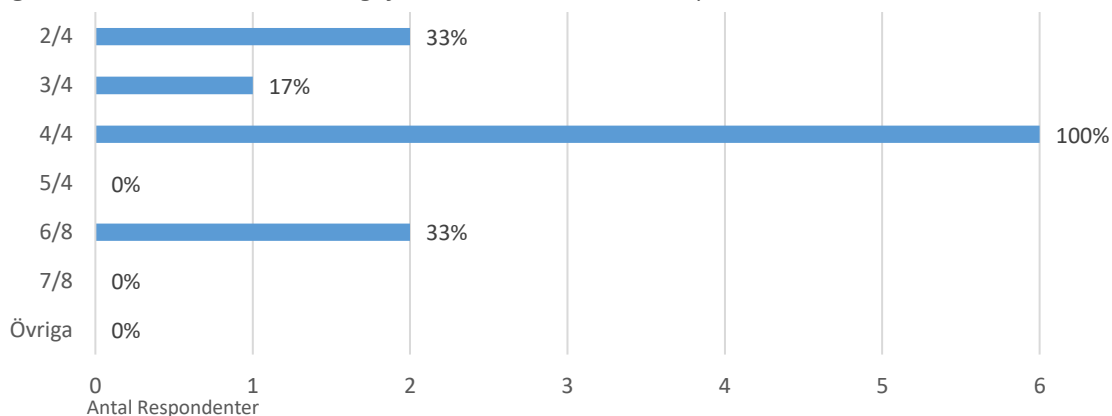
5.3 Rytmer

Här redovisas respondenternas svar på frågor i enkäten vilka behandlar elevernas förtrogenhet med rytmer och trumkomp samt deras förtrogenhet med notvärden ur ett gehörsmässigt och framförande perspektiv.

5.3.1 Grupp A

I följande figur (*Figur 5.3.1*) syns svaren på frågan om vilka taktarter som är vanligt förekommande i ensemblerepertoaren. Gällande vilka taktarter som anses som vanligt förekommande var respondenterna i denna grupp endast helt ense om att fyrafjärdedelstakt förekommer mer regelbundet. För övriga taktarter var deras åsikter splittrade, dock var det ingen som uppgav femfjärdedels- eller sjuåttöndelstakt. Ingen hade heller uppgett någon

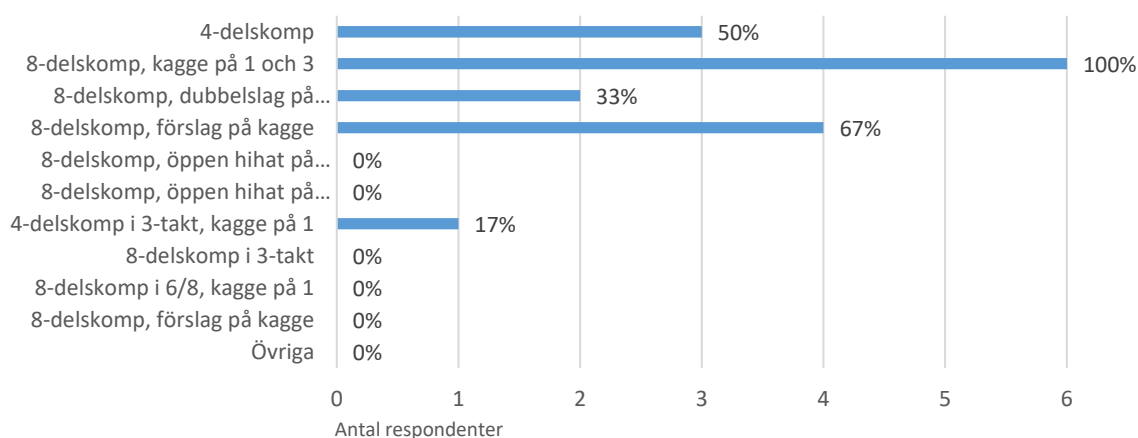
Figur 5.3.1 Vilka taktarter är vanligt förekommande i ensemblerepertoaren?



taktart som inte stod listad. Två av respondenterna hade svarat att enbart fyrafjärdedelstakt förekom ofta, två uppgav sexåttöndels- och fyrafjärdedelstakt och de sista två uppgav tvåfjärdedels- och fyrafjärdedelstakt. Av de sista två uppgav en även trefjärdedelstakt som återkommande inom sin undervisning. Även om inga slutsatser kan dras från ett så lågt antal svar antyder denna spridning att respondenterna utöver fyrafjärdedelstakt inte är ense om vilka andra taktarter som ingår i den vanliga repertoaren.

Det framgår tydligt av resultaten (*Figur 5.3.2*) att åttondelskomp med markeringar på baskagge på första och tredje taktslaget är den regerande kompfiguren på trumset, tätt åtföljt av ett besläktat åttondelskomp samt fjärdedelskomp. Eftersom endast en respondent valt att svara fjärdedelskomp i trefjärdedelstakt som en färdighet eleverna förväntas vara förtrogna med, och ingen av respondenterna fyllt i de andra kompfigurerna eller skrivit något eget under punkten "Övrigt" framgår det att förmågan att spela i fyrafjärdedelstakt är en prioriterad färdighet över förmåga att spela i andra taktarter.

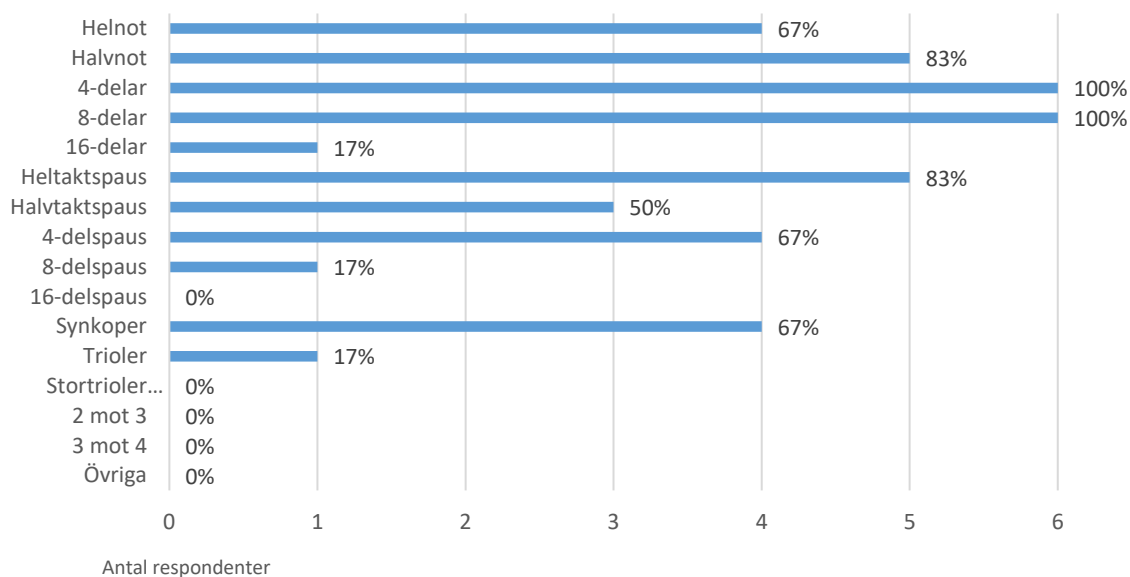
Figur 5.3.2 Vilka trumkomp förväntas eleverna vara förtrogna med?



Återigen verkar spelbarheten på en nivå som samtliga elever kan tänkas klara avgöra, då en respondent uppger att: "Jag pratar på en E-nivå. Många av de andra kompen brukar eleverna ibland upptäcka själva, eller genom att jag visar. Men det viktigaste är att de kan hålla en jämn och enkel takt". Här framkommer en tydlig prioritering av förmågan att samspela med andra, då motiveringen till vad eleverna förväntas kunna är kopplad till kvalitéer som rör denna förmåga.

Majoriteten av respondenterna ansåg att eleverna ska ha en känsla för och kunna spela halvnoter, fjärdedelar, åttondelar samt heltaktspausar (se *Figur 5.3.3*). Två tredjedelar ansåg

Figur 5.3.3 Vilka notvärden/rytmer ska eleverna kunna spela/ha en känsla för?

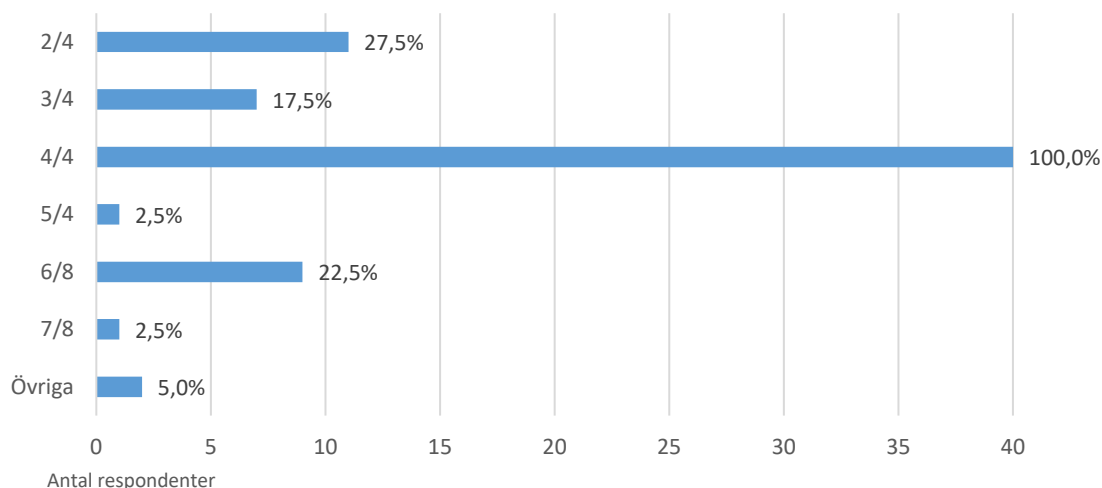


dessutom att de obligatoriska färdigheterna inkluderar helnoter, fjärdedelspauser och synkoper. Här återfinns till synes inkonsekventa kvalitets- och kunskapskriterier bland respondenterna: fyra av sex respondenter ansåg att förmågan att spela en helnot är obligatorisk medan fem av sex ansåg att förmågan att eleverna ska ha en känsla för heltaktspausen. Då bägge dessa värden motsvarar samma antal taktslag uppkommer frågan på vilket sätt dessa två skiljer sig åt mer än klingande. Förhållandet mellan halvnot och halvtaktspaus är det omvända: fem av sex respondenter ansåg att eleverna ska kunna spela halvnoter, medan endast tre av sex sa detsamma om halvtaktspauser. Endast en av sex uppgav att eleverna ska kunna spela och ha en känsla för sextondelar, åttondelspauser och trioler.

5.3.2 Grupp B

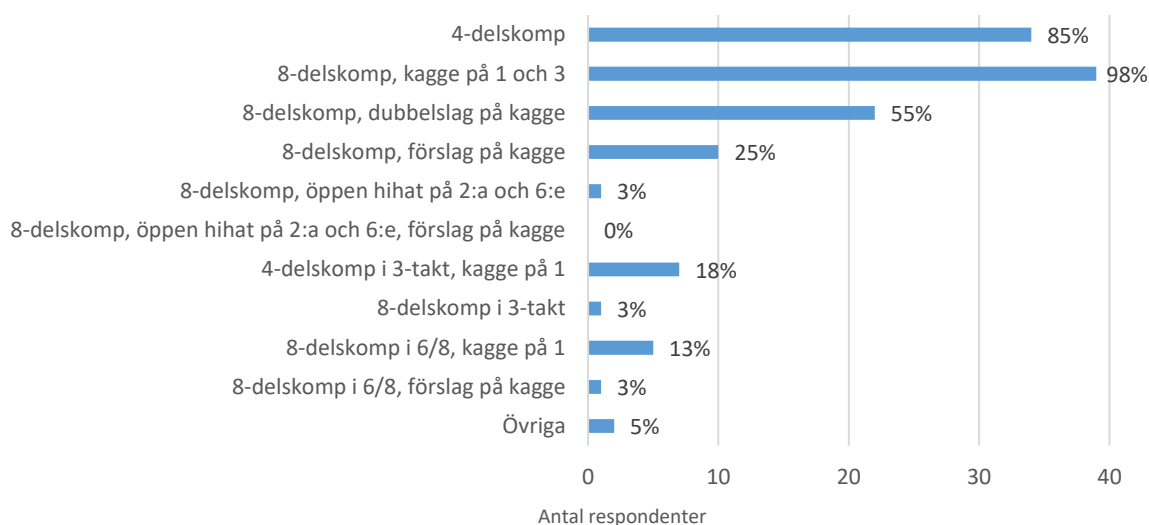
Den vanligast förekommande taktarten är fyrafjärdedelstakt, vilket samtliga respondenter uppgett (se *Figur 5.3.4*). Närmast efter följer tvåfjärdedelstakt och sexåttondelstakt med 28% resp. 25%. Tre fjärdedelstakt uppges bara vara vanligt förekommande i ensemblerrepertoaren av 18%, medan endast en respondent uppgett femfjärdedels- och sjuåttondelstakt. Denna respondent lade även till kommentaren ”Alla taktarter” under ”Övriga”, vilket tolkas som att fler taktarter än de angivna ingår.

Figur 5.3.4 Vilka taktarter är vanligt förekommande i ensemblerepertoaren?



En annan respondent lyfte under samma punkt fram ”shuffle” som en egen taktart, vilket är svårtolkat då detta begrepp beskriver en rytmisering vilken inte är bunden till en enskild taktart. I detta fall tolkas svaret som att respondenten medvetet arbetat med rytmisering i fyrafjärdedelstakt då hen tillhör den andel respondenter som enbart uppgett denna taktart som vanligt förekommande. Dessa utgör nära hälften av respondenterna i gruppen medan de som uppgett både fyrafjärdedels- och tvåfjärdedelstakt som återkommande utgör en sjättedel. Även de som uppger kombinationen fyrafjärdedels- och sexåttondelstakt utgör en sjättedel. Både de som uppger kombinationen fyrafjärdedels-, tvåfjärdedels- och trefjärdedelstakt samt de som svarar att fyrafjärdedels-, tvåfjärdedels- och sexåttondelstakt är vanligt förekommande utgör mindre än en tiondel av det totala antalet respondenter i gruppen vardera. Slutligen motsvarar de som anser att fyrafjärdedels- och trefjärdedelstakt är vanligt mindre än en tiondel. Det framgår tydligt i resultaten från Grupp B att den absoluta majoriteten av respondenterna exponerar sina elever repertoarmässigt för högst två taktarter regelbundet. Sammanlagt 88% av respondenterna i gruppen uppger högst två taktarter som vanligt förekommande i ensemblerepertoaren.

Figur 5.3.5 Vilka trumkomp förväntas eleverna vara förtrogna med?



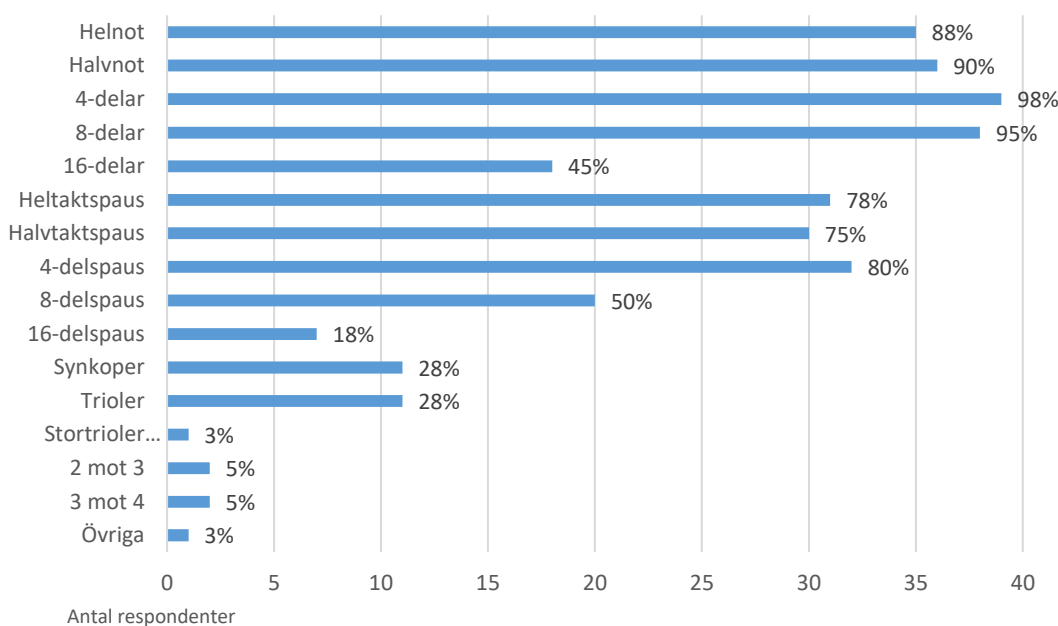
I figuren ovan (Figur 5.3.5) syns respondenternas svar på vilka trumkomp eleverna förväntas vara förtrogna med. Resultaten visar att fjärdedelskomp samt åttondelskomp med markeringar på baskagge på taktens första och tredje taktslag är de vanligast förekommande kompfigurerna, med 85% av respondenter som fyllt i det första alternativet och 98% som fyllt i det andra. Åttondelskomp med dubbelslag på baskagge anser 55% av respondenterna att eleverna ska vara förtrogna med, medan 25% anser att detsamma gäller åttondelskomp med förslag på baskaggen. Fjärdedelskomp i tretakt och åttondelskomp i sexåttondelstakt får 18% respektive 13% medan resterande komp fyllts i av högst en respondent. Under "Övriga" lyfts begreppet shuffle fram som ett eget komp, och som med resultatet av föregående fråga får det tolkas som en variant av ett redan angivet svarsalternativ. Då respondenten uppgett fjärdedelskomp samt två olika åttondelskomp i fyrafjärdedelstakt tolkas shuffle här som en variant av åttondelskomp med markeringar på baskagge på första och tredje taktslaget, då detta är det komp som vanligtvis rytmiseras i shuffle-stil. En respondent lyfter fram att hen "saknade 8 delar + 4 delar och att man gör annat i den 8:e takten" vilket tolkas som en variant av ett åttondelskomp.

Det framgår att kompfigurer som spelas i fyrafjärdedelstakt, vilket innefattar fjärdedelskomp samt alla åttondelskomp utom de i trefjärdedels- eller sexåttondelstakt, är dominerande. Från kommentarerna till frågan framkommer att eleverna mycket väl kan ha exponerats för fler kompfigurer än respondenten uppgett i enkäten, och de alternativ som fyllts i motsvarar en E-

nivå. Repertoaren framstår som styrande genom kommentarer som ”Vi använder oss av fler exempelrytmer utan att alla elever för den sakens skull kan alla. De väljer utifrån lämplighet till använd musik” och ”Beroende på låtval”. Vissa respondenter lyfter fram kvalitet i de kompositioner som spelas snarare än att eleverna ska kunna flera olika i kommentarer som ”Alla elever bör klara de två översta kompositionerna, de andra används mest av de som specialiserat sig lite mer på trummor”, ”Jag höjer inte ribban i själva kompositionen, lägger hellre till t.ex. extremt enkelt fill, alternativt att eleven själv kommer in efter första versen utan att jag räknar in. Eller lägger cymbal i stället för hi-hat på refrängen, och själv hör när refrängen kommer...”. Även här lyfts alltså förmågor och kunskaper som främjar samspelsförmågan.

På frågan om notvärden/rytmer eleverna ska ha en känsla för och kunna spela (se *Figur 5.3.6*) uppger ca nio av tio respondenter helnot, halvnot, fjärdedelar samt åttondelar. Ungefär tre fjärdedelar anser att eleverna ska kunna heltaktspaus och halvtaktspaus, och fyra femtedelar räknar fjärdedelspaus som obligatorisk kunskap. Hälften håller med om att eleverna ska kunna spela och ha en känsla för sextondelar och åttondelspauser, medan endast ca en fjärdedel anser att de ska kunna spela synkoper och trioler. Färre anser att eleverna ska ha en känsla för sextondelspauser, endast ca en femtedel håller med om detta, och högst två respondenter har uppgett stortrioler, två mot tre och/eller tre mot fyra. Under övrigt uppger en respondent att hen inte anser att något enskilt notvärde/någon enskild rytm är obligatorisk med kommentaren ”Jag kan tänka mig att bedöma TIMINGEN, men kan inte skriva under på din fråga att det är någon av dessa som de MÅSTE kunna” vilket är svårtolkat, då ”timing” endast kan definieras i förhållande till en rytm eller ett notvärde, annars tappar begreppet sin mening.

Figur 5.3.6 Vilka notvärden/rytmer ska eleverna kunna spela/ha en känsla för?



Detta tyder på att repertoaren styr vilka rytmer och notvärden eleverna behöver kunna spela och ha en känsla för, men att det inte finns på förhand definierat vilka dessa ska vara och att de specifika rytmerna och notvärdena därmed kan variera från år till år och mellan klasser. Denna tolkning styrks i kommentarerna till avsnittet då en annan respondent skriver: "Kan inte svara då låten vi spelar styr. men ungefär det jag kryssat i".

5.4 Noter och teori

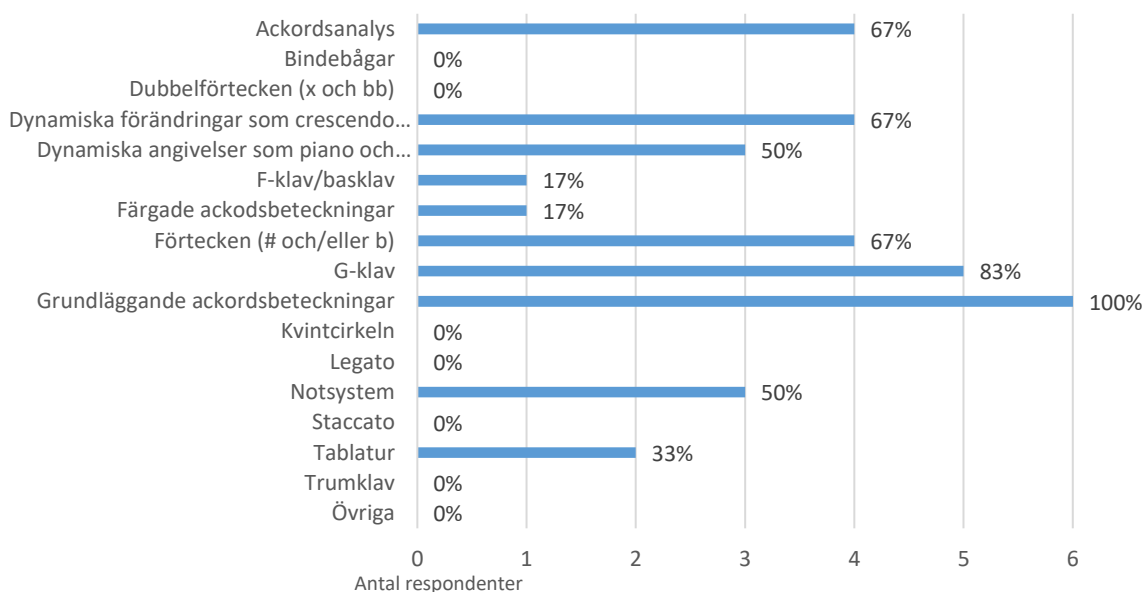
Denna del behandlar enkätsvaren respondenterna uppgett på frågor om elevernas teoretiska kunskaper, ställda i enkätavsnittet som behandlar detta.

5.4.1 Grupp A

I följande figur (Figur 5.4.1) framgår respondenterna i gruppens inställning till musikaliska begrepp och notationssystem. Som tidigare nämnts finns en problematik med frågeställningen, då begreppen "ackordsanalys" och "grundläggande" ackordsbeteckningar getts som separata svarsalternativ, trots att de kan tolkas som synonyma (se kap 4.4). Värt att notera är att respondenterna inte fyllt i dessa två lika; samtliga svarade att grundläggande ackordsbeteckningar ingår i kunskapen eleverna skall vara förtrogna med, men endast två

tredjedelar sa detsamma om ackordsanalys. Mer än hälften av respondenterna ansåg att eleverna ska vara förtrogna med dynamiska förändringar, förtecken och G-klav.

Figur 5.4.1 Vilka musikaliska begrepp/notationssystem och dess användning förväntas eleverna vara förtrogna med?



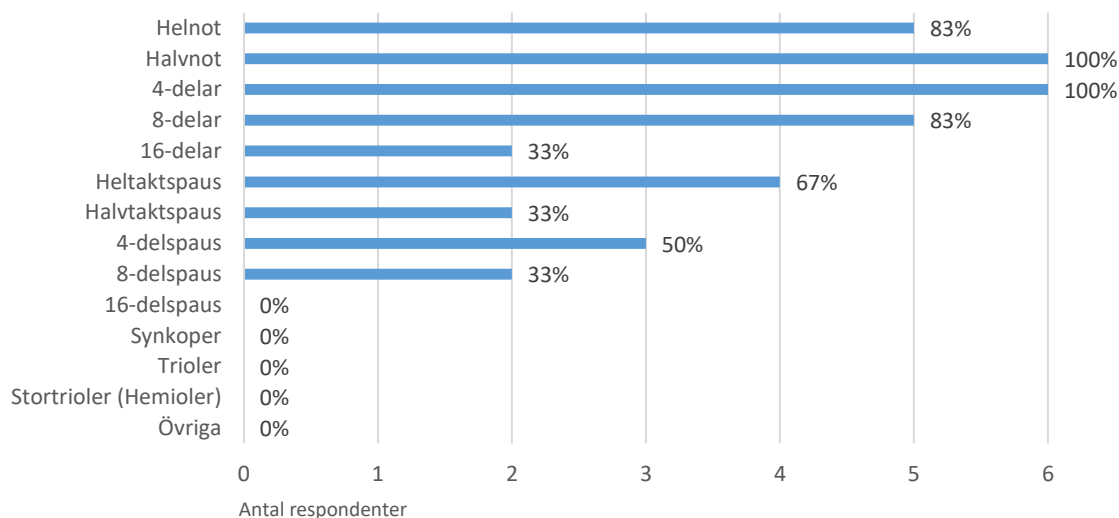
Hälften uppgav även notsystem som obligatorisk kunskap, och mindre än hälften sa detsamma om F-klav, färgade ackordsbeteckningar³ och tablatur. Ingen tog med bindebågar, dubbelförtecken, kvintcirkeln, legato, staccato eller trumklav som obligatorisk kunskap. Bindebågar, legato, staccato, kvintcirkeln och trumklav uteblir, och endast hälften uppger notsystemet som kunskap eleverna förväntas vara förtrogna med.

När respondenterna svarat på frågan: ”Vilka notvärden förväntas eleverna vara förtrogna med på en notbild?” (se *Figur 5.4.2*) svarar samtliga halvnot och fjärdedelsnot, medan fem av sex svarar heönot och åttodelar. Hälften har svarat att heltaktspausen ingår, och mer än hälften

³ Med färgade ackord menas ackord som innehåller andra toner än huvudtreklagen grundton, ters och kvint.

att fjärdedelspaus tillhör den obligatoriska kunskapen eleverna ska vara förtrogna med. Två av

Figur 5.4.2 Vilka notvärden förväntas eleverna vara förtrogna med på en notbild?



tre ger även sextondelar, halvtaktspaus och åttondelspaus som svar. Sextondelspaus, synkoper, trioler och strotrioler får inga röster. Fördelningen av svar ser överlag ut på samma sätt som på frågan om vilka notvärden eleverna ska kunna spela och ha en känsla för, med flest svar på helnot, halvnot, fjärdedelar och åttondelar. Värt att notera är dock att andelen som anser att eleverna ska vara förtrogna med notbilden av helnoter, halvnoter, sextondelar och åttondelspaus är större än andelen som anser att eleverna ska kunna spela och ha en känsla för dessa. För heltaktspaus, halvtaktspaus, fjärdedelspaus och åttondelsnoter är förhållandet det omvända; Fler anser att eleverna ska kunna spela och ha en känsla för dem än att eleverna ska vara förtrogna med notbilden av dem.

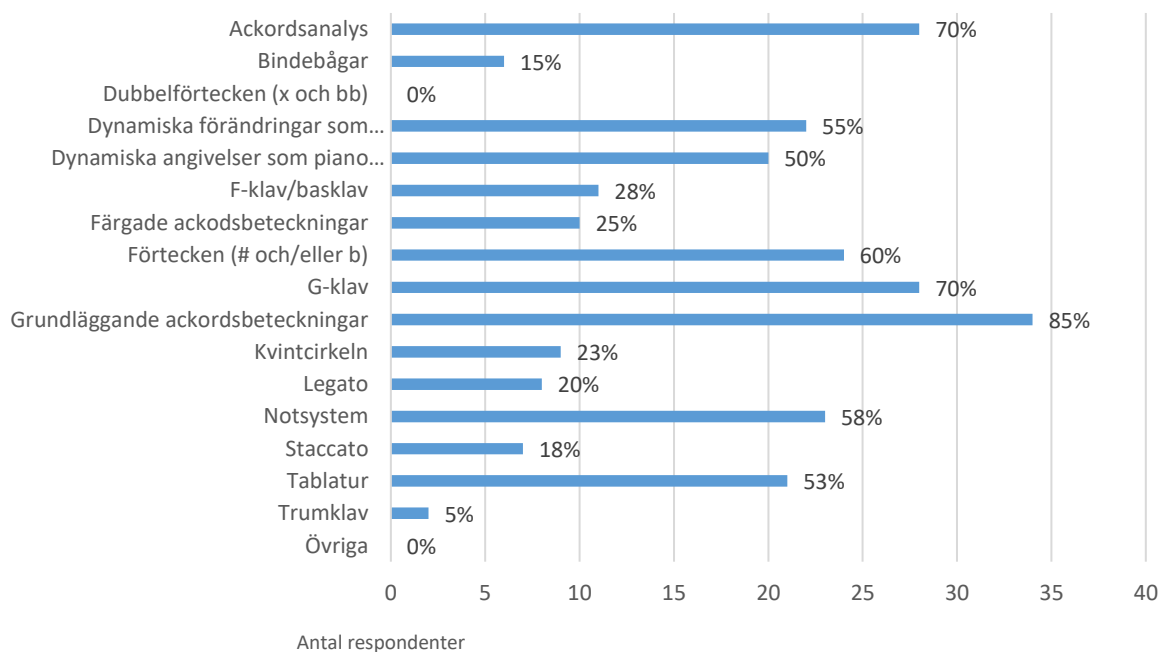
5.4.2 Grupp B

I nästa figur (Figur 5.4.3⁴) framgår svaren på frågan ”Vilka musikaliska begrepp/notationssystem och dess användning förväntas eleverna vara förtrogna med?”. Problematiken med svarsalternativen ”ackordsanalys” och ”grundläggande” ackordsbeteckningar kvarstår (se 4.4). Inte heller bland denna grupp svarar respondenterna dessa två lika, dock är skillnaden dem emellan mindre; 85% har svarat att eleverna ska vara

⁴ Tabellen har redigerats då en respondent uppgett att hen inte kunde fylla i som tänkt på grund av tekniska problem

förtrogna med grundläggande ackordsbeteckningar medan siffran för ackordsanalys är 70%.. 70% av respondenterna förväntar sig att eleverna ska vara förtrogna med G-klav, medan 60% uppgav förtecken och 58% notsystem. Dynamiska förändringar, tabulatur och dynamiska angivelser uppger ca hälften att eleverna ska vara förtrogna med, medan F-klav får 28%, färgade ackord 25% och kvintcirkeln 23%. Även begreppen och notationen av bindebågar, legato och staccato återfinns i Grupp B, även om endast få respondenter anser att eleverna ska vara förtrogna med dem. Legato anser 20% att eleverna ska vara förtrogna med, 18% uppger staccato och 15% uppger bindebågar. Trumklav uppges endast av 5%, och dubbelförtecken uppges inte av någon av respondenterna, varför dessa kan ses som oprioriterade.

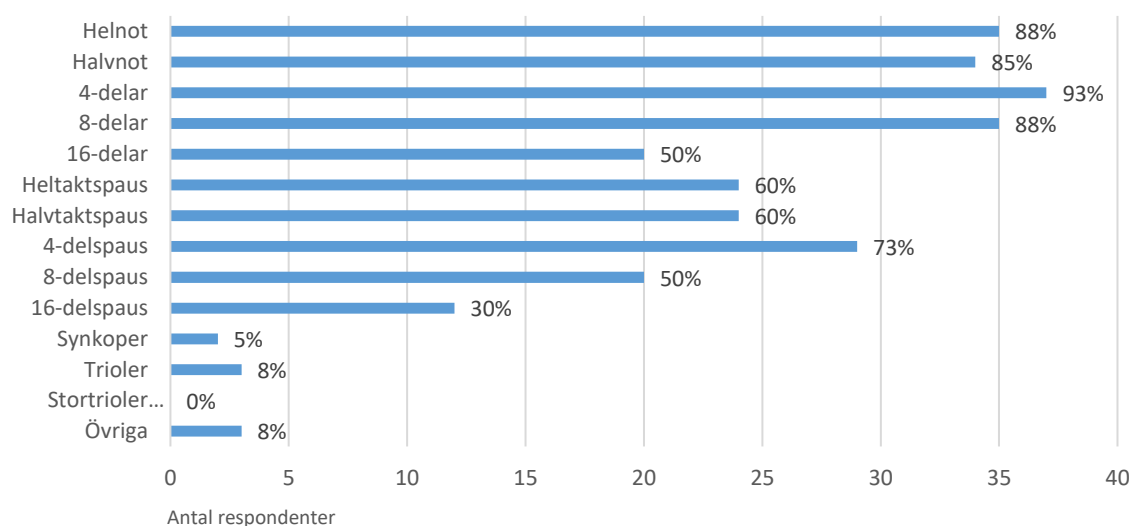
Figur 5.4.3 Vilka musikaliska begrepp/notationssystem och dess användning förväntas eleverna vara förtrogna med?



Resultaten i denna grupp tyder på en prioritering av teoretiska kunskaper som är direkt kopplade till förmågan att spela i ensemble, vilket framgår av det höga antalet respondenter som anser att eleverna ska vara förtrogna med grundläggande ackordsbeteckningar, G-klav, ackordsanalys och notsystem. Med kunskaper om dessa kan elever själva ägna sig åt repetition i mindre grupper och läsa ut såväl melodi som harmonik.

Vilka notvärden eleverna ska vara förtrogna med (se *Figur 5.4.4*) anses först och främst vara helnot, halvnot, fjärdedelar och åttondelar, vilka ca nio av tio av respondenterna uppgett. Sju av tio anser att eleverna ska kunna fjärdedelspaus, sex av tio att de ska kunna halvtaktspaus och heltaktspaus. Hälften anser även att eleverna ska vara förtrogna med sextondelar och åttondelspaus, medan ca en tredjedel säger detsamma om sextondelspauser. Mindre än en av tio anser att eleverna ska vara förtrogna med synkoper och trioler, och ingen anser att eleverna ska vara förtrogna med stortrioler. Under ”Övriga” uppger en respondent att eleverna ska ha en uppfattning men att ingen är tvungen att läsa noter, och två hävdade att eleverna inte förväntas vara förtrogna med några notvärden.

Figur 5.4.4 Vilka notvärden förväntas eleverna vara förtrogna med på en notbild?



Värt att notera är att svaren på denna fråga, som behandlar elevernas teoretiska kännedom av notvärden, stämmer inte helt överens med svaren på vilka notvärden och rytmer eleverna ska kunna spela och ha en känsla för.

5.5 Sammanfattning

Åldersmässigt är Grupp A mindre jämfördelat än Grupp B, medan fördelningen mellan hur många år respondenterna undervisar stämmer mer överens. Överlag undervisar majoriteten av respondenter inte klasser med musikprofil. De som undervisar klasser med musikprofil uppger att elever som går musikprofil till skillnad från ”vanliga elever” ska vara förtrogna med allt innehåll som listats i enkäten.

5.5.1 Ackord

Resultaten i Grupp A och Grupp B gällande ackord är relativt samstämmiga, och stor vikt läggs vid de ackord som är enkla att framföra på gitarr, dvs. C-, G-, D-, A- och i viss mån E- och F-dur, samt a- och e-moll. Utöver b- och d-moll, vilka uppges av en minoritet av respondenterna, förekommer övriga ackord i stort inte alls som ackord eleverna ska vara förtrogna med. Utöver grundackorden uppges ett flertal respondenter att eleverna ska vara förtrogna med kvintackord. I tillhörande kommentarer görs en tydlig distinktion mellan ackord eleverna ska vara förtrogna med på gitarr och keyboard/piano, där eleverna förväntas kunna alla grundackord på keyboard/piano med motiveringen att det är lättare att framföra ackord på dessa.

5.5.2 Rytmer

Den vanligast förekommande taktarten i båda grupper är fyrafjärdedelstakt, vilket samtliga respondenter i bägge grupper uppgett. Tvåfjärdedels- och sexåttendelstakt uppges av mellan ca en fjärdedel och en tredjedel, medan endast en respondent uppges femfjärdedels- och sjuåttendelstakt. Detta stämmer överens med vilka trumkomp eleverna förväntas vara förtrogna med, då åttendelskomp med markeringar på första och tredje taktslaget på baskaggen, åttendelskomp med dubbelslag och/eller förslag på kaggen och fjärdedelskomp dominerar. Endast en liten andel uppges att eleverna ska vara förtrogna med trumkomp i trefjärdedelstakt eller sexåttendelstakt med baskagge på första taktslaget. Vissa av respondenterna hävdar i kommentarerna att låtvalet spelar stor roll, medan andra menar att det är viktigare att elever spelar stabilt än att de är förtrogna med fler olika komp.

De notvärden och rytmer som eleverna ska ha en känsla för och kunna spela anses överlag vara helnoter, halvnoter, fjärdedelar, åttendelar, heltaktspaus, halvtaktspaus och i viss mån åttendelspaus och sextondelar. Grupp A uppgav inte de två sistnämnda i samma grad som Grupp B vilket är svårt att finna en distinkt orsak till, möjligtvis är det en standardavvikelse som uppkommer på grund av det låga antalet respondenter i denna grupp. Även här uppges att låtvalet styr vilka kunskaper som prioriteras.

5.5.3 Noter och teori

Det enda musikaliska begrepp/notationssystem som eleverna genomgående förväntas vara förtrogna med är grundläggande ackordsbeteckningar, vilket 85%-100% av respondenterna uppgett. En majoritet anser även att eleverna ska vara förtrogna med ackordsanalys, dynamiska förändringar, förtecken, G-klav, notsystem och tabulatur. Intressant är att fler respondenter anser att eleverna ska vara förtrogna med dynamiska förändringar (55%) än dynamiska angivelser (50%). Begreppen ”ackordsanalys” och ”grundläggande ackordsbeteckningar” har trots att de kan tolkas synonymt getts som separata svarsalternativ, vilket nämnts i metodkapitlet (se 4.4). I bägge grupper har respondenterna fyllt i dessa svarsalternativ olika, vilket är tankeväckande. F-klav, färgade ackord, kvintcirkeln, legato, staccato, bindebågar, trumklav och dubbelförtecken framgår som ovanligt förekommande som obligatorisk kunskap i musikundervisningen.

Generellt överensstämmer synen på vilka notvärden eleverna ska vara förtrogna med på en notbild med dem de förväntas ha en känsla för och kunna spela, om än inte helt och hållet. Detta innefattar helnot, halvnot, fjärdedelar och åttondelar, fjärdedelspaussex, halvtaktspaus och heltaktspaus. Hälften anser även att eleverna ska vara förtrogna med sextondelar och åttondelspaus, men sextondelspauser, synkoper, trioler och stortrioler är kraftigt underrepresenterade. I kommentarerna till avsnittet framkommer att gängse uppfattning bland respondenterna inte anser notläsning vara obligatoriskt, snarare ses det som kunskap utöver det obligatoriska som de mer avancerade och drivna eleverna kan ta till sig.

6. Diskussion

I följande kapitel diskuteras de resultat som framkommit i studien i förhållande till litteraturen och de forskningsfrågor som formulerades i syftesbeskrivningen.

6.1 Vad lär lärare ut till eleverna?

Tidigare forskning på undervisningens innehåll med frågeställningar liknande första frågan i detta arbete: ”Vad lär lärare ut till eleverna?”, har först och främst kartlagt vilka ämneskonceptioner lärarna har och/eller kategorier/områden lärare har arbetat med, t.ex. att mycket tid ägnas åt färdighetsträning (Georgii-Hemming, 2005; Skolverket, 2015b).

Resultaten i undersökningen visar att även om respondenterna inte är helt ense om vilket konkret ämnesinnehåll eleverna vara förtrogna med kan tydliga trender och prioriteringar observeras. Exempelvis har majoriteten uppgett att en normal ensemblelåt innehåller 4–6 ackord. Endast fyra respondenter har uppgett färre ackord, och utav dessa har tre undervisat i endast upp till tre år, och den fjärde innehar inte behörighet i musikämnet. Det kan alltså bero på bristande erfarenhet och därmed en lägre grad av effektivitet bland de tre som undervisat i upp till tre år. Respondenten som undervisat i över tio år men saknar behörighet i ämnet kan tänkas sakna pedagogisk utbildning i musikämnet. Det är också möjligt att det lägre antalet ackord per låt är ett pedagogiskt val där kvalitet i ett fåtal ackord prioriteras framför kvantitet av spelade ackord. Detta framgår dock inte av studien.

Respondenterna i bägge grupper har svarat olika på huruvida eleverna ska vara förtrogna med ”grundläggande ackordsbeteckningar” resp. ”ackordsanalys”, trots att dessa kan tolkas synonymt. En möjlig förklaring är att begreppet ”grundläggande ackordsbeteckningar” tolkats till att endast syfta till elevernas förmåga att tolka och återskapa ett ackord, medan ”ackordsanalys” kan ha uppfattats beteckna en utvecklad förmåga att spela givna ackord utan att titta på fingrar eller behöva räkna avståndet mellan toner. ”Grundläggande ackordsbeteckningar” skulle även kunna ha tolkats som förmågan att ta tolka och återskapa ackord utifrån en grepptabell, tabulatur eller liknande medan ”ackordsanalys” tolkats som förmågan att läsa de vanligt förekommande bokstavs-betecknade ackordangivelserna. Differentieringen mellan ackordsanalys och grundläggande ackordsbeteckningar skulle därmed grunda sig antingen i en skillnad på vilken grad av förtrogenhet och flyt eleverna förväntas ha i sin förmåga att tolka ackordangivelser, eller i vilken typ av ackordangivelser de

förväntas kunna tolka. En tredje förklaring är att det faktum att bägge begrepp getts som svarsalternativ har skapat förvirring, och att vissa respondenter av osäkerhet valt att inte uppge det mindre självklara begreppet ackordsanalys till förmån för det mer självklara begreppet grundläggande ackordsbeteckningar.

När det gäller rytmer och notvärden eleverna förväntas vara förtrogna med teoretiskt och vilka rytmer de förväntas kunna spela och ha en känsla för framstår det som att respondenterna är inkonsekventa, då kraven inom dessa två kategorier inte överensstämmer. Detta kan tolkas som standardavvikelse, då respondenterna inte nödvändigtvis kommer ihåg vad de svarat på tidigare frågor och differensen mellan resultaten inte är stora, men det kan också tyda på ett inkonsekvent förhållningssätt i undervisningen. Visserligen kan det förhålla sig så att viss kunskap är lättare att bemästra ur ett teoretiskt perspektiv medan annan kunskap lärs lättast i praktiken, och att dessa två inte nödvändigtvis stämmer överens alla gånger. Det är dock svårt att greppa hur eleverna ska veta vad de förväntas kunna om det skiljer sig mellan praktik och teori. Förklaringar till detta kan vara hur frekvent notvärden och rytmer förekommer i den spelade musiken. Det kan även bero på elevernas medvetenhet om det de spelar; förmågan att spela två toner per takt i fyrafjärdedelstakt är inte nödvändigtvis synonym med förmågan att räkna till två taktslag per ton. Att först ha paus två taktslag och sedan spela kan då tänkas kräva större mental medveten hos eleven. För helnoten blir svårigheten att tonen verkligen blir fyra (i fyrafjärdedelstakt) taktslag, medan att ha paus i en takt inte kräver samma grad av medvetenhet. Graden av medvetenhet hos eleverna kan också spela in i respondenternas svar, då elever kanske kan spela sextondelar utan att känna till det teoretiska begreppet, och beskriver det i icke-fackliga termer som ”snabba toner”.

Inom alla tre kategorier som enkäten behandlat finns tydliga tecken på en prioritering av kunskaper som främjar ensemblespel i form av gitarr-vänliga ackord, stabila snarare än varierade trumkomp samt teoretiska kunskaper som underlättar eget arbete i mindre ensembler. Till exempel är de ackord som samtliga respondenter fyllt i så kallade öppna⁵, vilket inte ställer samma speltekniska krav på gitarr som ackord vilka tillhör b-tonarter. Enkel fingersättning är troligtvis även förklaringen till att en så stor andel av respondenterna anser

⁵ Ackord på gitarr där de toner som gitarren är stämd i används för att bilda ackordet.

att eleverna ska vara förtrogna med kvintackord, då fingersättningen för dessa på gitarr dels endast kräver upp till tre fingrar, vilket minskar motoriska svårigheter, dels endast kräver en fingersättning för att frammana samtliga ackord, då ingen ters ingår. Detta stämmer väl överens med Skolverkets utvärdering (2015b) där ensemblespel framkom som mycket vanligt i undervisningen och stärker även det fokus på *vad* snarare än *hur* som lyfts fram av Ferm Thorgersen et al (2014), då mer kvalitetsinriktat arbete med artikulation samt djupare musikalisk medvetenhet genom förståelse ex. kvintcirkeln endast uppges av en liten del av respondenterna.

Resultaten stärker även bilden av pop och rock som dominerande i undervisningen, då de kunskaper som respondenterna uppger att eleverna ska vara förtrogna med stämmer väl överens med de som behövs för att musicera i dessa genrer, vilket bekräftas av de resultat litteraturstudien lyft fram (Georgii-Hemming, 2002; Karlsson & Karlsson, 2009).

Ackordkännedomen på klaviaturinstrument som piano ska enligt respondenterna vara högre än de på gitarr, vilket skapar fler möjligheter i ensemblesituationer då pianot kan fylla de luckor som gitarrspelet lämnar.

6.2 På vilket/vilka sätt skiljer sig/liknar materialen varandra

Gällande frågan: ”På vilket/vilka sätt skiljer sig/liknar materialen varandra” visar resultaten en samstämmighet rörande vissa kunskaper för att sedan dela upp sig i olika preferenser. De kunskaper respondenterna är samstämmiga kring skulle kunna ses som en gemensam uppfattning om vad som utgör ämnets kärna, medan de kunskaper respondenterna är oeniga kring skulle kunna ses som individuella preferenser, specialkompetenser och inriktningar. Denna gemensamma kärna skulle kunna ha sin grund i pedagogiska principer gällande vilka kunskaper som anses vara lätta att lära och vilka som anses vara svåra, då exempelvis samtliga av de vanligast förekommande ackorden endast kräver att tre fingrar används i vänsterhanden. Ett annat exempel är att praktisk och teoretisk kunskap om fjärdedelar, vilka sammanfaller med puls och trumkomp, prioriteras. Lärarnas individuella preferenser framkommer av de svar som endast en del respondenter uppgett. Ett exempel på detta är att majoriteten av lärare endast uppgett högst två taktarter som eleverna ska vara förtrogna med. Värt att notera är att även om frågan inte ställts om vilka taktarter eleverna förväntas vara förtrogna med, är det rimligt att anta att de elever som exponeras nästan uteslutande för endast en taktart

inte kommer bli förtrogna med andra taktarter. Ett annat synsätt och möjlig förklaring är att de kunskapskrav som formulerats i läroplanen (Skolverket, 2015a) styr den del av innehållet som är gemensam, vilket är en förklaringsmodell som stämmer in på de påståenden som gjorts av Ferm Thorgersen et al (2014). Utifrån ett sådant perspektiv skulle det gemensamma innehållet kunna tolkas som definierat i Läroplanen, medan individuella avvikelser och preferenser kan ses som kunskaper utöver det obligatoriska. Läroplanen (Skolverket, 2015a) dikterar förvisso inte innehållet explicit, men det är möjligt att formuleringar i det centrala innehållet som: ”Sång, melodispel och ackompanjemang i ensembleform med genretypiska musikaliska uttryck” (s.143) styr innehållet implicit och skapar ramar för vilket innehåll i form av ackord, rytm och teori som är möjligt att inkludera i undervisningen. Detta kan i så fall innebära att vissa delar av det centrala innehållet kan försvåra eller omöjliggöra förekomsten av andra delar.

6.3 Hur motiverar lärare innehållet i undervisningen?

I kommentarerna till de olika avsnitten i enkäten svarar på frågan: ”Hur motiverar lärare innehållet i undervisningen?”. Här lyfter respondenterna fram motiveringar som rör spelbarhet och samspel. Exempel på detta är angivelserna om vilka trumkomp eleverna ska vara förtrogna med, där kommentarer som ”Jag höjer inte ribban i själva kompet, lägger hellre till t.ex. extremt enkelt fill, alternativt att eleven själv kommer in efter första versen utan att jag räknar in” (se 5.3.2) visar på en prioritering samspel och av förmågan att lyssna på övriga gruppmedlemmar. Även om innehållet i undervisningen pekar på en instrumentell tolkning av läroplanen tyder dessa motiveringar på arbete med kvaliteter i elevernas spelförmåga, vilket kan uppfattas vara motsägelsefullt. Möjligtvis innebär en instrumentell tolkning av läroplanen inte en avsaknad av kvalitetsarbete, utan snarare styr vilka kvaliteter som anses möjliga att arbeta med. Det framkommer även genom kommentarerna i enkäten att innehållet till stor del styrs av låtval. Ett så situationsbaserat innehåll kan väcka frågor om i vilken grad elever kan arbeta självständigt och ha nytta av kunskaperna i vardagen, då det är möjligt när låtvalen styr innehållet att kunskaperna blir bundna till klassituationen och den repertoar som spelas. Om elevinflytandet gällande låtval är högt skapas dessutom en situation där eleverna till viss del bestämmer vad innehållet i undervisningen ska vara. Detta kan ses som en vinst då eleverna kan relatera mer till innehållet, men det kan också ses som en brist då hög grad av elevinflytande innebär hög grad av likriktning (Karlsson & Karlsson, 2009).

6.4 Valid och jämlig bedömning

Frågor kring jämlig bedömning och betygssättning kan också väckas, då litteraturstudien visar att många elever inte vet vad som förväntas av dem i musikämnet eller hur de ska göra för att uppnå högre betyg. Musiklärare uppger även att de i stor utsträckning bedömer löpande, vilket både stressar elever och riskerar att bedömningarna bli ojämlika då dagsformen i hög grad kan påverka hur elever presterar samt vad läraren uppfattar (Gustavsson et al, 2012; Jönsson, 2013; Wedman, citerad i Skolverket, 2011; 2015b). Det kan även tänkas att eleverna inte får samma möjlighet att prioritera betyg i musik som i andra ämnen när tydliga examinations-/bedömningstillfällen inte finns då den löpande bedömningen innebär att de elever som eftersträvar höga betyg måste prioritera musikämnet varje vecka snarare än vid särskilt angivna tillfällen. Att undervisningens innehåll skiftar beroende på låtval riskerar även att påverka lärarnas möjligheter att kontinuerligt göra jämlika bedömningar då materialen eleverna arbetat med skiljer sig åt (Gustavsson et al, 2012; Jönsson, 2013; Skolverket, 2011). Då många respondenter angett samma kärninnehåll i samtliga kategorier kan det vara en god idé för lärare att sammanställa och presentera ett kärninnehåll för eleverna. Detta hade tydliggjort förväntningar för de elever som inte anser sig veta vad som förväntas av dem i musikundervisningen. Formativ bedömning är bara möjlig om läraren kan tydliggöra för eleven vart hen är i förhållande till ett mål, vilket underlättas ju tydligare målet är formulerat. Det hade dessutom hjälpt lärare att ha en överblick över genomgången material, vilket rimligtvis borde vara svårt när låtval styr innehållet i så hög grad.

6.4.1 Validitet genom ett förtydligt kärninnehåll

Att lärare som undervisar klasser med musikprofil uppger att dessa elever ska vara förtrogna med allt material antyder att resurser i form av tid har en stor inverkan på innehållet i undervisningen, då de har fler lektionstimmar per vecka inom ämnet. Detta innebär dock inte nödvändigtvis att det innehåll som ”vanliga” elever förväntas vara förtrogna med helt styrs av bristande tidsresurser; det faktum att många elever inte vet vad som förväntas av dem i musikämnet (Skolverket, 2015b) begränsar rimligtvis deras förmåga att skapa sig en överblick i ämnet, deras möjligheter att koppla samman olika innehåll från olika lektionstillfällen samt deras möjligheter till framförhållning och förstudier. Tydliga angivelser om vilket innehåll eleverna förväntas vara förtrogna med torde därför gagna såväl ”vanliga” klasser som klasser med musikprofil samt höja graden av validitet i lärarens bedömningar (Skolverket, 2011).

Även om klasser med musikprofil är förtrogna med allt innehåll som listats i enkäten möjliggör en sådan tydlighet ännu djupare förtrogenhet med ämnesinnehållet.

7. Slutsatser

Resultaten och diskussionen leder till slutsatser och nya frågor gällande ämnesinnehållet i musikundervisningen. I följande kapitel presenteras dessa.

7.1 Musikämnets kärninnehåll

Lärarna som deltagit i undersökningen har ett tydligt gemensamt kärninnehåll. Detta kärninnehåll utgörs av kunskaper och förmågor kopplade till att underlätta arbete med ensemblespel, såsom öppna ackord på gitarr, kunskap om hur ackord byggs upp på klaviaturinstrument, trimkomp i fyrafjärdedelstakt samt förtrogenhet med grundläggande ackordbeteckningar. Tydliggörande av detta kärninnehåll ger en tydligare överblick av vad som förväntas av eleverna, ger bättre möjligheter till formativ bedömning samt hjälper lärare att hålla koll på vilket innehåll som har och behöver avhandlas. Genom diskussion mellan lärare och elever kan eleverna dessutom få en inblick i pedagogisk progression av ämnesinnehållet vilket ökar deras möjligheter att bli självständiga i sitt musikutövande. Skapar lärarna nedskrivet material med detta kärninnehåll i form av kursböcker eller liknande till sina elever får eleverna bättre möjligheter att sätta sig in i vad som förväntas av dem. Rädsla för att ett sådant material ska få en styrande funktion över undervisningen ter sig orimlig, särskilt då repertoaren i nuläget uppges styra. Det torde tvärtom ge lärare större möjlighet att förhålla sig normkritiska till rådande ramar när dessa tydliggörs och diskuteras.

7.2 Vidare forskning

Ämnesinnehållet i musiken behöver undersökas utförligare, i ett bredare perspektiv och med större populationer. Avgränsningarna för detta arbete har satts till Ackord, Rytm samt Noter och teori, men även områden som interpretation, genrekännedom, textanalys, formlära m.fl. hade lämpligen ingått i en mer omfattande kartläggning av ämnesområdet. Resultaten från en sådan kartläggning är en god grund för att skapa debatt och kan även tänkas hjälpa såväl lärare som elever att få klarhet i vilka kunskaper och förmågor som krävs inom ämnet samt tjäna till att synliggöra för föräldrar hur de bäst kan hjälpa sina barn att förbereda sig så att de uppnår kraven inom ämnet. En jämförande studie mellan pedagogisk praxis kopplad till innehåll inom kulturskolan och grundskolan hade även varit av intresse, särskilt då det inom kulturskolan är avsevärt mycket vanligare med användande av tryckt material i form av spelböcker där eleverna tydligt kan se innehållet som ska avhandlas.

7.3 Avslutande tankar

Resultaten visar att det finns en gemensam, outtalad samsyn kring innehållet i musikämnet som är av stor nytta för blivande lärare att känna till och ta ställning till. I mitt framtida yrkesutövande kommer jag därför att synliggöra för mig själv och mina elever vilket innehåll jag förväntar mig att de ska vara förtrogna med och bjuda in dem att diskutera innehållet. På detta sätt kan jag skapa en samförståelse med eleverna vad som förväntas av dem och förklara mina egna motiveringar till ämnesinnehållet. De kan på så sätt få en djupare förståelse för progressionen i innehållet och lära sig att själva leta material som passar inom de givna ramarna.

8. Referenser

Tryckta publikationer

- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande* (Doktorsavhandling, Malmö Academy of Music Studies in Music and Music Education, 4). Malmö: Musikhögskolan i Malmö. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/record/20911>
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 93). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A165993&dswid=8193>
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: fem musikrespondenters livshistorier* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Music Education, 1). Örebro: Örebro universitetsbibliotek. Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:134629/FULLTEXT01.pdf>
- Gustavsson, A., Måhl, P. & Sundblad, B. (2012). *Betygsättning: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. (3. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Karlsson, C. & Karlsson, S. (2009) *Lagom svåra och hyfsat moderna - En undersökning av spelrepertoaren i skolår 7–9* (Kandidatuppsats) Örebro: Örebro Universitet.
- Dahmström, K. (1996). *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Ferm Thorgersen, C., Vinge, J., Väkevä, ., & Zandén, O. (2014). Assessment as learning in music education - the risk of 'criteria compliance' replacing 'learning' in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*. doi: 10.1177/1321103X16676649
- Malmö Stad (2016). *Grundskolor A-Ö*. Hämtad 2016-09-05, från: <http://malmo.se/Forskola--utbildning/Grundskola/Grundskolor-och-forskoleklass/Grundskolor-A-O.html>
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2015*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015b). *Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): musik*. Stockholm: Skolverket.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2007). *Enkätboken*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2015). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wedman, I. (1988). *Prov och provkonstruktion*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- William, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Bilagor

Bilaga 1 – Enkät

Ämnesinnehåll i musikundervisningen åk 9

Syftet med detta formulär är att kartlägga vilka kunskaper inom musikämnet som eleverna förväntas få med sig när de gått ut grundskolan. Undersökningen ämnar dels se över om det finns punkter som majoriteten av musklärare kan enas om bör ingå, dels att underlätta inträdet i

skrået för blivande och nyblivna musklärare. Enkäten har avgränsats till att innefatta tre områden: Ackord, Ryt m samt Noter/Teori.

Efter varje avsnitt samt efter vissa frågor ges utrymme för kommentarer utifall den som svarar upplever att denne vill utveckla sitt svar, ett alternativ saknats eller frågeställningen missat viktiga poänger i sin formulering. I slutet på ges även möjlighet att kommentera enkäten i sin helhet.

* Required

Email address *

Ackord

Välj intuitivt det du tror de flesta av dina elever får med sig och kan spela i en ensemble-/uppspelssituation. Om exempelvis mer vikt läggs vid gitarr än piano/keyboard och bas i din undervisning, välj då utefter gitarren och skriv en kommentar i fältet efter frågan.

Hur många ackord ingår i en normal ensemblelåt? *

- 1 – 3
- 4 – 6
- > 6
- Other: _____

Vilka grundackord förväntas eleverna vara förtrogna med? *

Kryssa i de ackord som är vanligt förekommande och eleverna förväntas vara förtrogna med.

Om ex. F#-ackordet endast förekommit i en låt under skolåret är det osannolikt att eleverna är förtrogna med det. Med grundackord menas ackord utan färgningar. På gitarr menas öppna ackord.

- C
- am
- G
- Em
- D
- bm
- A
- f#m
- E
- c#m
- B

- g#m
- F#
- d#m
- F
- dm
- Bb
- gm
- Eb
- cm
- Ab
- fm
- Db
- bbm

Andra ackord som ingår?

(Frivillig fråga)

- Barréackord (gitarr)
- Dimackord
- Kvintackord (gitarr)
- Other:_____

Om det skiljer det sig mellan instrument vilka ackord som lärs ut, hur skiljer det sig?

Kommentar till avsnittet?

Rytm

Välj intuitivt det du tror de flesta av dina elever får med sig och kan spela i en ensemble-/uppspelssituation. Om inte exemplen på olika komp stämmer in exakt på det du lärt dina elever, välj då ett alternativ som motsvarar samma svårighetsgrad på kompfigur eller skriv i kommentarfältet hur kompet du lär ut ser ut.

Vilka taktarter är vanligt förekommande i ensemblerepertoaren? *

- 2/4
- 3/4
- 4/4
- 5/4
- 6/8
- 7/8
- Other: _____

Vilka trumkomp förväntas eleverna vara förtrogna med? *

Kryssa i de komp som är vanligt förekommande och eleverna förväntas vara förtrogna med.

Om ett komp inte förekommer, skriv det då gärna under "Övrigt" eller i kommentaren efter frågan.

- 4-delskomp



- 8-delskomp, kagge på 1 och 3



- 8-delskomp, dubbelslag på kagge



- 8-delskomp, förslag på kagge



- 8-delskomp, öppen hithat på 2:a och 6:e



- 8-delskomp, öppen hithat på 2:a och 6:e , förslag på kagge



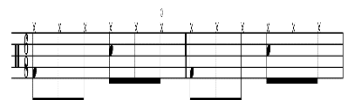
- 4-delskomp i 3-takt, kagge på 1



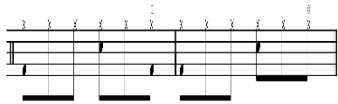
- 8-delskomp i 3-takt



- 8-delskomp i 6/8, kagge på 1



- 8-delskomp i 6/8, förslag på kagge



- Other: _____

Kommentar till exemplen?

Vilka notvärden/rytmer ska eleverna kunna spela/ha en känsla för? *

Denna fråga riktar sig enbart mot det praktiska utförandet, om eleverna kan höra och spela det. Inte huruvida de vet namnet/har den teoretiska kunskapen om rytmen.

- Helnot
- Halvnot
- 4-delar
- 8-delar
- 16-delar
- Heltaktspaus
- Halvtaktspaus
- 4-delspaus
- 8-delspaus
- 16-delspaus
- Synkoper
- Trioler
- Stortrioler (Hemioler)
- 2 mot 3

- 3 mot 4
- Other:_____

Noter/Teori

Välj intuitivt det du tror de flesta av dina elever får med sig, kan utläsa och tolka/realisera. Att ex. endast veta namnet på G-klaven men inte kunna hitta en ton noterad i ett notsystem med G-klav kan inte räknas som förtrogenhet. Att däremot kunna utläsa och spela staccato från en notbild men inte kunna benämningen på artikulationen ändå visar på en förmåga att utläsa och realisera notbilden.

Vilka musikaliska begrepp/notationssystem och dess användning förväntas eleverna vara förtrogna med? *

Med grundläggande ackordsbeteckningar menas ackord utan färgningar.

- Ackordsanalys
- Bindebågar
- Dubbelförtecken (x och bb)
- Dynamiska förändringar som crescendo och diminuendo/starkare och svagare
- Dynamiska angivelser som piano och forte/starkt och svagt
- F-klav/basklav
- Färgade ackordsbeteckningar
- Förtecken (# och/eller b)
- G-klav
- Grundläggande ackordsbeteckningar
- Kvintcirkeln
- Legato
- Notsystem
- Staccato
- Tablatur
- Trumklav

- Other:

Kommentar till frågan?

Vilka notvärden förväntas eleverna vara förtrogna med på en notbild? *

Denna fråga riktar sig enbart mot notbilden och den teoretiska kunskapen om notvärdena.

- Helnot
- Halvnot
- 4-delar
- 8-delar
- 16-delar
- Heltaktspaus
- Halvtaktspaus
- 4-delspaus
- 8-delspaus
- 16-delspaus
- Synkoper
- Trioler
- Stortrioler (Hemioler)
- Other: _____

Kommentar 15. till avsnittet?

Kort bakgrundsfakta

Kort beskrivning av dig som fyllt i enkäten.

Din ålder? *

- 20 - 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- > 50

Antal år som lärare? *

- < 1 år
- 1 - 3 år
- 4 - 10 år
- > 10 år

Undervisar du i klasser med musikprofil? *

- Nej
- Ja, till viss del
- Ja, till stor del
- Ja, helt och hållet

Om "Ja, till viss/stor del", hur skiljer sig kunskaperna mellan de elever som går vanlig profil och de som går musikprofil?

Innehar du behörighet i musikämnet i åk 9? *

- Ja
- Nej

Kommentar till avsnittet?

Kommentar till enkäten som helhet?

Tack för Din tid och medverkan!

- Send me a copy of my responses.

Bilaga 2 - Missivbrev till lärare i Malmö

Hej kära framtida kolleger!

Som snart färdigbliven och legitimerad musiklärare är det många tankar som snurrar i huvudet, men den som fastnat så pass att den blivit till huvudfråga för mitt examensarbete är denna: vilka kunskaper ska eleverna besitta vid utgången av åk 9?

Alla svar är anonyma och enkäten tar 10 minuter att fylla i, länk till enkäten finns nedan. Alla svar uppskattas!

Tack på förhand!

- Emil Eriksson, student på KPU-programmet vid Musikhögskolan i Malmö

Bilaga 3 - Missivbrev till medlemmar i intressegruppen Musiklärarna

Hej kära framtida kolleger!

Efter den feedback jag fick på mitt förra inlägg bifogar jag nu en länk till den enkät som jag utformat för mitt examensarbete. Frågeställningen rör hur musiklärare tolkar och konkretiserar kunskapskrav och centralt innehåll i musik då eleverna går ut åk 9. Kort och gott: vilka kunskaper ska eleverna besitta vid utgången av åk 9?

Alla svar är anonyma och enkäten tar 10 minuter att fylla i, länk till enkäten finns nedan. Alla svar uppskattas!

Tack på förhand!



[Ämnesinnehåll i musikundervisningen åk 9](#)

Syftet med detta formulär är att kartlägga vilka kunskaper inom musikämnet som eleverna förväntas få med sig när de gått ut grundskolan. Undersökningen ämnar dels se över om det finns punkter som majoriteten av musiklärare kan enas om...