



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

Examensarbete 15hp
Vårterminen 2018
Läroarutbildningen i musik
Miriam Hjalmarsson

Elevers tankar om musikteoriundervisning

en enkätstudie om gymnasieelevers uppfattning av ämnet gehörs- och musikleära

Handledare: Lia Lonnert

Sammanfattning

Titel: Elevers tankar om musikteoriundervisning - en enkätstudie om gymnasieelevers uppfattning av ämnet gehörs- och musicklära

Författare: Miriam Hjalmarsson

Musikteori har alltid varit ett av mina stora intressen. Sedan min gymnasietid har jag intresserat mig för hur undervisningen bedrivs och vilka utvecklingsmöjligheter som finns i ämnet gehörs- och musicklära. Denna studie syftar till att undersöka hur musikelever vid estetiska programmet uppfattar undervisningen i kursen gehörs- och musicklära 1 samt hur eleverna skulle vilja förändra undervisningen. Studien genomfördes genom en enkät där sammanlagt 90 elever från fem olika skolor deltog. Litteraturgenomgången belyser områden som berör lektionsstruktur, lärstilar, elevinflytande, motivation och grupperingar. Studiens resultat visar att 59% av eleverna är nöjda med lektionsinnehållet, 21% av eleverna är inte nöjda och 19% tar inte ställning i frågan. Det som eleverna lyfter fram som punkter att förändra är företrädesvis en större variation i lektionsinnehållet, mer individuellt anpassat lektionsmaterial, mer inflytande kring lektionernas struktur och innehåll. Eleverna vill också se en tydligare koppling mellan de teoretiska kunskaperna och ett musikaliskt sammanhang genom att exempelvis använda instrument på lektionerna.

Nyckelord: *elevinflytande, gehörs- och musicklära, gruppundervisning, lärstilar, motivation*

Abstract

Title: Students' thoughts about music theory education - a survey study about students' perception about education in music theory

Author: Miriam Hjalmarsson

Music theory has always been one of my great interests. Since my studies in high school I have been interested in how the education is conducted and what opportunities for development there is in the field of music theory education. This study aims at examining how music students experience the education they get in music theory as well as how they would like to change the education. The study was conducted through a survey involving a total of 90 students from five different schools. The study contains relevant literature about lesson structure, learning styles, student influence, motivation and group education. The results shows that 59% of the students are satisfied with the lesson content, 21% of the students are not satisfied and 19% are neither satisfied, nor dissatisfied. What the students would like to change are a greater variation in the lesson content, more individually adapted lesson material, more influence on the lesson structure and content. The students also want to see a distinct connection between the theoretical knowledge and a musical context, for example, through using an instrument during the lesson.

Keywords: *group education, learning styles, motivation, music theory, student influence*

Förord

Jag vill först och främst tacka alla elever och lärare som deltagit i min studie. Tack för att ni tyckt min studie varit intressant och deltagit med stor entusiasm. Tack också till alla elever som givit mig konkreta tips på hur jag ska undervisa i gehörs- och musicklära när jag blir nytexaminerad lärare.

Stort tack till Isabelle Juhlin och Linda Wahlgren för ständig rådgivning och peppande. Ni är alltid så kloka och kommer bli fantastiska lärare i framtiden!

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
2. Litteratur	3
2.1 Ämnet musikteori	3
2.2 Lektionsstruktur	4
2.3 Lärstilar	5
2.4 Motivation	6
2.5 Elevinflytande	7
2.6 Grupperingar	8
2.6.1 Undervisning i helklass	8
2.6.2 Undervisning i nivåindelade grupper	9
3. Metod	11
3.1 Val av metod	11
3.1.1 Gruppenkät	11
3.1.2 Enkätens utformning	12
3.2 Design av studien	13
3.2.1 Urval	13
3.2.2 Informanter	13
3.2.3 Databeskrivning	14
3.3 Analys	14
3.4 Etiska överväganden	15
3.5 Validitet och reliabilitet	15
4. Resultat	17
4.1 Lektionslängd	17
4.2 Lektionsinnehåll	18
4.3 Elevernas tankar kring innehållet	19
4.4 Inflytande kring undervisningen	20
4.5 Elevernas drömlektion	20
4.5.1 Instrument i undervisning	20
4.5.2 Variation	20
4.5.3 Inflytande	21
4.5.4 Gruppindelning och individuell anpassning	21
4.6 Elevens omsättning av kunskap	22

5. Diskussion	23
5.1 Lektionsstruktur.....	23
5.2 Lektionsinnehåll	24
5.3 Koppling av teori och praktik.....	24
5.4 Lärstilar.....	25
5.5 Gruppering.....	25
5.6 Motivation	26
5.7 Elevinflytande.....	26
5.8 Förslag på fortsatt forskning.....	27
6. Referenser	29
7. Bilaga.....	31

1. Inledning

Under min tid på gymnasium, folkhögskola och musikhögskola har jag kontinuerligt studerat musikteori och det har alltid varit ett av mina favoritämnen. Under alla dessa år med lektioner inom ämnet har det alltid funnits någon vid min sida som inte förstått varför undervisning i musikteori är relevant för att kunna utveckla sitt eget musicerande.

Under åren jag studerat på Musikhögskolan i Malmö har jag stött på många olika sätt att hantera undervisningen inom gehörs- och musicklära (även förkortat GeMu) på gymnasieskolan. En ofta förekommande företeelse är att undervisningen inom ämnet delas upp på många olika lärare inom ett arbetslag. När jag pratat med lärare som undervisar på estetiska programmet och frågat vilka ämnen de undervisar i så blir ofta svaret i stil med: "Jag undervisar i gitarr, ensemble och musikproduktion, ja och sen har jag en GeMu-grupp också". Detta har alltid besvärat mig. Jag har ibland fått uppfattningen om att lärare gärna vill prioritera undervisningen på sina egna instrument och inte i första hand väljer att ha undervisning i gehörs- och musicklära, men kan ha det i sitt uppdrag för att skolans rektor vill det. Jag har också märkt att det är svårare för de undervisande lärarna att koordinera sin undervisning så att eleverna, oberoende av vilken lärare de har, lär sig samma saker.

Uppfattningen om att musikteori-ämnet är onödigt och irrelevant tror jag finns bland många gymnasieelever idag. Jag har ofta hört meningen "varför ska jag lära mig detta?" under gehörs- och musiklektioner och då märkt att lektionsinnehållet inte tagit hänsyn till kopplingen mellan teorin och elevens egna musicerande. I kursplanen för ämnet musikteori står det i första stycket följande: "genom undervisningen ska eleverna ges verktyg och metoder som de får möjlighet att omsätta praktiskt i musicerande och musikskapande" (Skolverket, 2011, s. 1). Detta tror jag kan falla i glömska hos undervisande lärare trots att det, enligt min uppfattning borde vara det viktigaste för eleverna, att förstå kopplingen mellan gehörs- och musicklära och musicerandet på sitt eget instrument.

I min studie vill jag framhäva elevperspektivet. Jag vill ta reda på hur dagens gymnasieelever uppfattar den musikteoriundervisning de tar del av och hur skulle de vilja att undervisningen ser ut. För att ta reda på detta har jag genomfört en enkätstudie med elever från fem olika gymnasieskolor i södra Sverige. Att skriva om ämnet gehörs- och musicklära har varit en röd tråd under mina år som musikhögskolestudent och det är ett

ämne som ligger mig varmt om hjärtat. Med denna studie vill jag kartlägga elevernas uppfattning av ämnet och jag hoppas och tror att det kommer göra mig till en bättre pedagog.

1.1 Syfte och frågeställning

I denna studie vill jag undersöka hur gymnasieelever på estetiska programmets musikinriktning upplever sin undervisning inom ämnet gehörs- och musicklära. Studien syftar till att kartlägga elevernas uppfattning av ämnet och hur eleverna skulle vilja att undervisningen utvecklas.

- Hur upplever eleverna undervisningen inom gehörs- och musicklära?
- Hur skulle eleverna vilja ändra på undervisningen?

2. Litteratur

I detta kapitel presenterar jag litteratur och tidigare forskning som gjorts kring ämnet. Inledningsvis redogör jag för ämnet gehörs- och musicklära enligt Skolverkets ämnesplan. Vidare presenteras litteratur kring lektionsstruktur, lärstilar, motivation, elevinflytande och grupperingar.

2.1 Ämnet musikteori

I det estetiska programmets musikinriktning finns två ämnen: musik och musikteori. Samtliga teoretiska kurser går under ämnet musikteori, dessa är *gehörs- och musicklära 1*, *gehörs- och musicklära 2*, *arrangering och komposition 1* och *arrangering och komposition 2*. Kursen gehörs- och musicklära 1 är obligatorisk och ligger till grund för att kunna läsa de andra kurserna inom ämnet. Resterande musikkurser går under ämnet musik (Skolverket, 2011).

Enligt Skolverkets (2011) ämnesplan för gehörs- och musicklära 1 är kursens syfte att genom undervisning inom ämnet musikteori ska eleverna utveckla grundläggande kunskaper inom musikteoretiska begrepp och i allmän musicklära. Eleverna ska ges undervisning kring olika musikaliska former och utveckla kunskap inom notation, harmonisering, arrangering och komposition. Ämnet ska ge eleverna kunskap om att analysera musik, både teoretisk och gehörsmässigt. Undervisningen ska också inspirera till eget skapande och därför bidra med metoder och verktyg för att uppnå detta. Vidare ska eleverna ges möjlighet att arbeta med datorer och annan musikteknisk utrustning.

Gehörs- och musicklära 1 är en kurs på 100 poäng och är obligatorisk för elever vid det estetiska programmets musikinriktning. Den är, som tidigare nämnt, en grundläggande kurs som ligger till grund för att kunna läsa resterande kurser inom ämnet musikteori. Nedan följer ett utdrag ur det centrala innehållet för kursen, hämtat från Skolverkets (2011) ämnesplan.

- Musicklära med föreläsning, skalor, intervall, notation, notationspraxis, ackord och harmonisering.
- Grundläggande musikteoretiska begrepp i en eller flera genrer samt jämförelse av de olika genrernas musikteoretiska begrepp.
- Gehörsträning av puls, rytm, melodi, harmoni och form.
- Grundläggande satslära och harmonisk analys.

- Notering av klingande musik.
- A prima vista-träning.
- Aktivt lyssnande och diskussion om musikframförande.

(Skolverket, 2011, s. 8)

Utifrån dessa punkter är det upp till läraren att utforma sin undervisning, dock ska samtliga punkter ingå som en central del i undervisningen.

2.2 Lektionsstruktur

Zimmerman Nilsson (2009) har studerat musiklärarens didaktiska val i ämnena ensemble och gehörs- och musiklära. I studien kunde det identifieras två val som musiklärarna gjorde. Antingen att låta innehållet styra aktiviteten eller aktiviteten styra innehållet. Det förstnämnda visade sig vara ett vanligare sätt att undervisa i gehörs- och musiklära. Det innebär att läraren behandlar kursens innehåll som fixerat och använder olika sätt för att förmedla innehållet. Det sättet att undervisa på leder till att eleverna reproducerar kunskapen utifrån en förlaga. Lärarna i studien betonar vikten av ett helhetsperspektiv i undervisningen. Dock menar Zimmerman Nilsson (2009) att det helhetsperspektivet lärarna förespråkar inte återfinns i undervisningen. Undervisningen går i linje med kursplaner vad gäller undervisningsinnehåll, däremot relateras innehållet inte till musicerande. Zimmerman Nilsson (2009) beskriver även undervisningen inom gehörs- och musiklära som ett forum för förmedling av en musikalisk verktygslåda. Lärarna undervisar i hur verktygen skall användas för att få ett ”korrekt” resultat, dock saknas relationen mellan denna så kallade verktygslåda och ett större musikaliskt sammanhang. Det andra didaktiska valet innebär att läraren utgår från elevernas nivå och anpassar undervisningen därefter, vilket enligt Zimmerman Nilsson (2009) var ett vanligare arbetssätt inom ensemble.

När det gäller att skapa lust och motivation hos elever driver Gärdenfors (2010) tesen att det viktigaste inom lärande är att *lära för att förstå*. Vikten av att knyta fakta till ett sammanhang menar då Gärdenfors (2010) är en viktig av de viktigaste komponenterna för att skapa ett hållbart lärande. Eftersom fakta kopplas till ett sammanhang blir kunskapen användbar och inte bara lösryckta fakta. Genom att få en djupare förståelse utvecklar eleverna en förmåga att tillämpa sin kunskap på nya områden. Vidare menar Gärdenfors (2010) att en lärare som förser sina elever med information bedriver en yttlig form av undervisning. Det går i linje med det första didaktiska valet beskrivet ovan, vilket

Zimmerman Nilsson (2009) menar var vanligt förekommande i undervisningen inom gehörs- och musikleära. Det krävs enligt Gärdenfors (2010) olika metoder och repetition för att göra informationen till kunskap. För att uppnå detta krävs att läraren har en djup förståelse för sitt ämne, har kunskap om i vilken ordning information presenteras och vara medveten om eventuella hinder eleverna kan råka ut för (Gärdenfors, 2010).

2.3 Lärstilar

Enligt Dunn (2001) har alla människor en lärstil. Det innebär att alla människor föredrar att ta in ny information på olika sätt. En vanlig indelning för lärstilar är: auditivt (lär genom att lyssna), visuellt (lär genom att se), taktilt (lär genom att använda händerna) och kinestetiskt (lär genom att använda hela kroppen). Eftersom alla elever i en klass föredrar en eller en blandning av dessa fyra kan det uppstå problem på en lektion i helklass. De elever som gynnas av lärarens sätt att lära ut lär sig snabbt medan andra elever som föredrar en annan lärstil inte hänger med. Vidare menar Dunn (2001) att många lärare vet om att elever lär sig bäst på olika sätt men att de inte vet hur de ska gå tillväga för att undervisa fler lärstilar samtidigt.

Ett annat sätt att dela in lärstilar på är enligt Howard Gardners teori om multipla intelligenser. Gardner (1994) sammanfattar de ursprungliga sju intelligenserna (senare har två lagts till) på följande sätt. *Lingvistisk intelligens* innefattar förmågan att lära sig och använda språk. *Logisk-matematisk intelligens* innefattar matematisk intelligens och innefattar förmågan att logiskt analysera problem. *Spatial intelligens* innefattar förmågan att arbeta visuellt med mönster på både stora och små ytor. *Kroppslig-kinestetisk intelligens* innebär en förmåga att använda kroppen för problemlösning eller skapande. *Musikalisk intelligens* innebär en förmåga att komponera, utföra och uppskatta musikaliska mönster. Slutligen menar Gardner (1994) att de två sista intelligenserna knyter an till individen på så sätt att den ena är riktad inåt och den andra utåt. Den första innefattar förmågan att förstå sig själv och använda den informationen för att påverka sitt liv. Den andra innebär en förmåga att förstå andra människor. Alla människor har en unik komposition bland intelligenserna där vissa är mer framträdande än andra. Vidare skriver Gardner (1994) att skolan har en tradition av att främst ha gynnat två av dessa intelligenser, lingvistisk och logisk-matematisk.

Sandell (2004) menar att i arbete med alla intelligenserna i skolan erbjuds fler elever att lyckas med sitt lärande, inte bara de som har fallenhet för språk och siffror. Eleverna

förstärker sina starka sidor men utvecklar också de svagare sidorna. Vidare menar Sandell (2004) att teorin om intelligenserna är till för att hjälpa människor att lära och kan med fördel ses som ett verktyg för att planera undervisning som uppmuntrar olika lärstilar i ett skolsammanhang. Sandell (2004) understryker att alla elever är olika och lär sig på olika sätt. Om en elev misslyckas med att uppvisa viss kunskap kan eleven fortfarande lyckas genom att redovisa det i en annan form. Det är inte säkert att eleven saknar kunskapen utan misslyckas att förmedla kunskapen på det sätt som läraren bestämt (Sandell, 2004).

2.4 Motivation

Imsen (2006) beskriver motivation som det som skapar aktivitet hos en människa. Det som också håller aktiviteten i liv och ger den ett syfte och mål. Motivation brukar ofta delas upp i två kategorier, inre- och yttre motivation. Inre motivation är den drivkraft som kommer från ett genuint intresse från människan. Imsen (2006) ger ett exempel på ett barn som samlar på stenar och gör det för att det är roligt och upplevs som meningsfullt.

Yttre motivation är däremot något som motiverar utifrån att människan hoppas på någon form av belöning. Det kan vara att ett barn som blir lovad att få godis om hen äter upp sin mat eller en elev som motiveras till skolarbete för att få bra betyg (Imsen, 2006).

Pink (2009) beskriver ett motivationsprojekt som genomförts på ett amerikanskt kontor. Projektet innebar att de anställda inte hade ett schema, de kunde komma till jobbet vilken tid de ville eller inte komma alls. Det enda som behövdes var att de utförde sitt arbete. Hur de arbetade, när och var de gjorde det fick de bestämma över själva. Till en början gick de flesta anställda enligt gamla vanor och utnyttjade inte friheten men efter ett par veckor anpassade sig de anställda till det nya systemet. Produktiviteten ökade, stressen minskade och de anställda fokuserade bättre på sitt arbete. Ett australiensiskt företag tog detta koncept ett steg längre och införde en dag i kvartalet där de anställda kunde styra över de fyra parametrarna i Pinks (2009) koncept kring autonomi, nämligen *time, task, technique och team*. Det innebär att varje individ kan styra vilken tid hen jobbar, vilken uppgift som ska utföras, vilket tillvägagångssätt och med vilka som uppgiften utförs med. Detta för att öka de anställdas motivation och driv inom arbetet. Projektet blev lyckat och ledde till att 20% av företagets arbetstid fick gå under denna självstyrande struktur (Pink, 2009).

Karlsson (2002) visar i sin forskning kring musikelevs motivation att gehörs- och musiklära dominerar som det ämnet där elever oftast känner sig ha misslyckats. Av de tillfrågade eleverna presenterar Karlsson (2002) att 25% uppfattade sig själva som misslyckande i ämnet gehörs- och musiklära. Vidare skriver Karlsson (2002) att eleverna tycker gehörs- och musiklära är ett viktigt ämne men beskrivs också som svårt av många elever. Misslyckanden som eleverna upplevt i ämnet förklaras med att uppgifterna är för svåra. Den förklaringen förekom mer inom gehörs- och musiklära än i något annat ämne i studien (Karlsson, 2002).

2.5 Elevinflytande

Illeris (2007) skriver om tre olika nivåer av styrning i ett undervisningssammanhang. *Läroarstyrning* som innebär att läraren styr lektionens innehåll och utförande. Denna typ av undervisning tillhör den mer traditionella formen. Undervisning kan med fördel bedrivas genom läroarstyrning i tidiga skolåldrar för att få en tydlig struktur på undervisningen. Dock menar Illeris (2007) att det kan vara svårare att bryta den strukturen senare. *Deltagarstyrning* innebär att läraren och eleverna gemensamt bestämmer hur undervisningen skall bedrivas och med vilka metoder. Denna form har enligt Illeris (2007) positiva effekter för elevers motivation och höjer kvaliteten på lärandet. *Självstyrning* innebär att eleverna tar det yttersta ansvaret för sitt eget lärande. Pink (2009) beskriver också denna typ av styrning och menar att det är att föredra för att öka elevernas motivation.

Vidare skriver Illeris (2007) att dessa olika nivåer av styrning i praktiken ofta sker parallellt eller i form av växlande mellan nivåerna. Det kan exempelvis förekomma deltagarstyrda perioder där moment av läroarstyrning läggs in. Illeris (2007) menar också att det är viktigt för eleverna att vara medvetna kring hur lärandet är organiserat eftersom det har betydelse för elevernas ansvarstagande och inställning.

En god lärmiljö skapas enligt Selberg (2001) när lärare kommunicerar och arbetar tillsammans med eleverna, likt det Illeris (2007) benämner som *deltagarstyrning*. I ett utvecklat arbete med elevinflytande får eleverna chans att utveckla sina kunskaper i att utöva inflytande. Vidare menar Selberg (2001) att en välfungerande dialog mellan eleverna men också mellan elev och lärare är en viktig del för lärande. Dialogen bör ledas på ett väl genomtänkt sätt så att eleverna uppfattar sin valfrihet och rätt att samarbeta med andra elever i klassen. Ett elev-aktivt arbete i skolan bör inte röra en speciell uppgift eller

lektion utan med fördel bli en del av skollivet. Selberg (2001) har utvecklat åtta steg för skolor som vill skapa en hög grad av elevinflytande och menar att om lärandet skall bli meningsfullt skall eleverna vara delaktiga i alla åtta steg.

Processen genom dessa åtta steg inleds med att eleven tar upp något som hen vill veta mer om eller undrar över. Eleven samlar in förslag och frågor för att sedan välja innehåll och arbetsform. Eleven planerar arbetet och genomför det med egna val kring studiemiljö, arbetsform och redskap. Sedan planerar eleven redovisningsform för att sedan redovisa genomfört arbete. Slutligen reflekterar eleven över lärprocessen och presenterar resultatet av arbetet samt diskuterar med läraren om eleven nått målen med arbetet (Selberg, 2001).

Karlsson (2002) skriver i sin studie att musikelever på gymnasiet upplever ett betydande inflytande på vissa delar av undervisningen. I arbetet på lektionerna och vid val av repertoar menar ca 45% av de tillfrågade eleverna att de har inflytande. 19% av eleverna menar dock att de har inflytande i liten grad. En tredjedel av eleverna upplevde sig ha litet inflytande över undervisningens innehåll och upplägg medan ca 22% menar att de har stor inflytande. Vad gäller gruppstorlek och läroböcker skriver Karlsson (2002) att 76% av eleverna inte upplever sig ha inflytande.

2.6 Grupperingar

I skolan förekommer olika typer av grupperingar. Det kan till exempel vara helklass, halvklass, projektgrupper och nivåindelade grupper. Alla typer av grupperingar har sina för och nackdelar och bör väljas utifrån undervisningens innehåll och mål (Dahlkwist, 2012).

2.6.1 Undervisning i helklass

Dahlkwist (2012) menar att undervisning i helklass är det vanligaste formen av gruppering i skolan idag. Det används bland annat vid informationsförmedling, vid behov av att kollektivt introducera, väcka intresse och för att entusiasmera. Det är också vanligt att undervisning i helklass blandas upp med moment av arbete i mindre grupper. I helklassundervisning menar Dahlkwist (2012) att läraren är huvudattraktionen. Läraren använder lektionen för att ställa och besvara frågor samt berätta och demonstrera. Eleverna får möjlighet att uttrycka sin egen uppfattning även om huvuddelen av talutrymmet står för läraren. Nackdelar med att arbeta med undervisning i helklass kan vara att eleverna riskerar att bli anonyma. Kommunikationen mellan lärare och elev kan

bli begränsad, det gäller också eleverna i mellan. Grupptricket kan vara så pass uttalat att elever inte vågar fråga kring oklarheter i lektionsinnehållet. Läraren får svårt att uppmärksamma varje enskild individ och riskerar att missa reaktioner från elevernas håll. Dahlkvist (2012) skriver också att elever med svagt intresse för ämnet påverkas negativt av helklassundervisning då det blir svårt för eleven att upprätthålla koncentrationen under en längre tid, särskilt om eleven tycker att undervisningen är tråkigt och monotont och upplever anonymitet i den stora gruppen.

Välplanerad undervisning i helklass bör enligt Dahlkvist (2012) innehålla en intresseväckande inledning med ett tydligt syfte för lektionen. Lektionen bör också innehålla diskussion och elevaktivitet så att informationsförmedlingen inte blir för ensidig. Dahlkvist (2012) menar att variation är ett nyckelord för lyckad undervisning i helklass. Att låta eleverna ta pauser i lektionen är också viktigt för att bibehålla koncentrationen i klassrummet. Stensmo (1997) menar också att helklasslektionen som arbetsform bör användas sparsamt och istället ge plats till andra former av undervisning.

Stensmo (1997) anser att undervisning i helklass innebär att det är svårt för alla elever att hänga med i tempot som läraren väljer att undervisa i. Författaren hänvisar till tidigare svenska studier som visat att tempot på undervisningen bestäms av en så kallad *styrgrupp*, en grupp av elever i en klass. Det betyder i teorin att undervisningen går i lagom takt för eleverna i styrgruppen (20% av klassen), men att 15% av klassen tycker tempot är för snabbt och 65% tycker tempot är för långsamt. Dock menar Skolverket (2016) att 70% av eleverna på gymnasiet nöjda med tempot på undervisningen.

2.6.2 Undervisning i nivåindelade grupper

För att minska antalet elever i en grupp och göra gruppen mer homogen kan en klass delas in i nivåindelade grupper. Nivågruppering innebär enligt Skolverket (u.å.) att elever med likartad prestationsförmåga grupperas tillsammans. Genom att läraren undervisar en grupp med färre elever menar Stensmo (1997) att läraren lättare antas hitta ett tempo som är anpassat för gruppen. Dock menar både Dahlkvist (2012), Stensmo (1997) och Skolverket (u.å.) att nivåindelade grupper måste utvärderas och omprövas för att inte få en permanent karaktär, det ska vara lätt för elever att byta grupp. Om inte grupperna omprövas och utvärderas menar Stensmo (1997) att grupperingen får negativa konsekvenser, främst för eleverna som till en början bedöms som lågpresterande. Stensmo (1997) hänvisar till tidigare studier som visade att elevers självuppfattning inte

påverkades beroende på vilken grupp eleven tillhörde. Dock visade studien att förväntningarna från lärare och föräldrar var större för de elever som tillhörde en högpresterande grupp och lägre för de som tillhörde en lågpresterande grupp. Skolverket (u.å.) har också identifierat, i rapporten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola*, nivågruppering som en av anledningarna till sjunkande studieresultat.

3. Metod

I detta kapitel presenteras studiens metod och överväganden kring val av metod. Jag beskriver även tillvägagångssätt för urval, datainsamling, analys, utformandet av enkäten och ger en kort beskrivning utav studiens informanter. I slutet av kapitlet redogör jag för studiens validitet och reliabilitet.

3.1 Val av metod

Jag har valt att använda mig av kvantitativ metod i form av gruppenkät. I skolans värld är det vanligt att använda just gruppenkäter eftersom det är lätt att samla en klass eller ett arbetslag för att gemensamt svara på en enkät (Trost & Hultåker, 2016). En annan möjlig metod kunde varit strukturerad intervju som innebär en intervju med ett förbestämt frågeschema. Målet med den metoden är att få intervjusvar som i hög grad skall kunna jämföras, därför används denna metod ofta i surveyundersökningar (Bryman, 2011). I min studie ville jag få in så många svar som möjligt under den tid jag avsatt för datainsamling, därför valde jag gruppenkät då den metoden är mer tidseffektiv än strukturerad intervju. En fördel med metoden var också att studiens informanter redan hade regelbundna lektioner där tid kunde avsättas för genomförandet av enkäten.

3.1.1 Gruppenkät

Att genomföra en gruppenkät innebär, enligt Ejlertsson (2014), att informanterna är samlade och svarar på enkäten vid ett specifikt tillfälle. Fördelar med att använda gruppenkät är att genomförandet är lätt att kontrollera. Med en närvarande undersökningsledare förhindras att informanterna pratar med varandra och därmed påverkar resultatet. Eftersom enkäten genomförs vid ett specifikt tillfälle med alla informanter samlade blir svarsfrekvensen förhållandevis hög. Alla frågor och svarsalternativ ställs på samma sätt för alla respondenter och varje respondent kan svara på frågorna i lugn och ro. Intervjuareeffekten elimineras, dvs att respondenten vid en intervju kan färgas av exempelvis tonfall och kroppsspråk hos den som ställer frågorna. En nackdel med enkät som metod är att möjligheten att ställa fördjupande och utvecklande följdfrågor inte finns. Detta gör att en välkonstruerad enkät är av högsta vikt för att missförstånd skall undvikas. Vidare kan personer med läs- och skrivsvårigheter kan ha svårare att delta, vilket kan skapa ett bortfall (Ejlertsson, 2014).

Trost och Hultåker (2016) beskriver två begrepp som är viktiga att ha i åtanke när en enkät skall konstrueras, *standardisering* och *strukturering*. Standardisering innebär i vilken grad frågorna och situationen är den samma för informanterna. En studie med hög standardisering kan exempelvis vara en enkätstudie eftersom alla frågor ställs på exakt samma sätt. Motsatsen är en intervjustudie där frågorna ställs i olika ordning till alla informanter och olika många följdfrågor ställs.

Det finns olika sätt att se på en enkäts *strukturering*. Trost och Hultåker (2016) menar att strukturering dels kan handla om hur en fråga är formulerad dvs har frågan svarsalternativ är frågan strukturerad och är det en öppen fråga är den ostrukturerad. Vidare menar Trost och Hultåker (2016) att ett annat sätt är att betrakta hela studien som strukturerad eller ej. En enkät som bara innehåller relevanta frågor som har med det valda ämnet att göra ses då som en strukturerad enkät till skillnad från en ostrukturerad enkät som delvis går ifrån ämnet och innehåller frågor som inte rör enkätens ämne. Min studie har således hög standardisering på grund av att enkäten ser precis likadan ut för alla informanter och frågorna ställs i samma bestämda ordning. Vidare presenterar Trost och Hultåker (2016) två sätt att tolka begreppet kring en studies grad av strukturering. Min enkät innehåller till övervägande del öppna frågor och kan på ett sätt tolkas som ostrukturerad, dock handlar alla frågor om ett specifikt ämne och kan då istället tolkas som en strukturerad enkät.

3.1.2 Enkätens utformning

Jag valde att utforma min enkät med huvudsakligen öppna frågor. Bryman (2011) menar att fördelarna med att använda öppna frågor är bland annat att informanterna svarar med sina egna ord. Då kan oväntade svar dyka upp (som inte enkätkonstruktören kunde förutspå) och informanten fångas inte av några svarsalternativ. Vidare menar Bryman (2011) att en stor nackdel med att använda öppna frågor är att det är tidskrävande att analysera och att det kräver mer utav informanterna, än att sätta ett kryss i en ruta.

I fråga 9 och 11 (se bilaga) ville jag att eleverna skulle uppskatta hur mycket inflytande de har i undervisningen respektive hur mycket användning av lektionsmaterialet de har utanför lektionstid. Ejlertsson (2014) beskriver två sätt att konstruera sådana frågor. Ett sätt är att ge frågan ojämnt antal svarsalternativ. Då ges informanterna chans att använda mittenalternativet som ett sätt att svara neutralt. Om en fråga i stället har jämnt antal svarsalternativ elimineras chansen att svara neutralt och informanten tvingas ta ställning

åt ena eller andra hållet. Dock kan informanter tvingas ta ställning även om hen är neutral i frågan (Ejlertsson, 2014). Jag valde att använda jämnt antal svarsalternativ just för att be eleverna ta ställning.

När enkäten konstruerades var tanken att studien skulle innefatta elever som läser kursen GeMu 1 men också GeMu 2. Efter att tre skolor svarat på enkäten insåg jag att samtliga informanter hittills läste GeMu 1 och valde att endast fortsätta be GeMu 1-elever delta. Alternativet GeMu 2 under fråga 3 (se bilaga) fick dock stå kvar eftersom jag inte ville ändra enkäten under tiden studien genomfördes.

3.2 Design av studien

Här redogör jag för studiens urval och tillvägagångssätt av datainsamlingen. Jag ger också en kort beskrivning utav de skolor som valt att delta i studien.

3.2.1 Urval

Jag har valt att rikta min studie mot gymnasieelever på estetiska programmets musikinriktning som under tiden för datainsamlingen läser kursen gehörs- och musikleära 1. Jag valde att fokusera på gehörs- och musikleära 1 eftersom det är en obligatorisk kurs till skillnad från gehörs- och musikleära 2. Jag har använt mig av det som Bryman (2011) kallar bekvämlighetsurval där skickade jag förfrågan till skolor som jag varit i kontakt med under min studietid på musikhögskolan. Dessutom ville jag närvara under genomförandet av enkäten och valde därför lättillgängliga skolor. Jag skickade ut en förfrågan till sex skolor där fem av dem valde att delta i studien. I den första kontakten med respektive skolas GeMu-lärare bad jag läraren att välja ut klasser eller grupper som jag kunde genomföra studien med. Bryman (2011) menar att ett bekvämlighetsurval är fördelaktigt på det sätt att svarsfrekvensen ofta bli hög. Dock är det svårt att generalisera bland svaren eftersom urvalet är gjort ur just bekvämlighetssynpunkt och kan därför inte representera en större grupp.

3.2.2 Informanter

I studien ingår 90 elever från fem olika skolor i södra Sverige. Sammanlagt erbjöds 91 elever att svara på enkäten och 90 valde att delta. Här följer en kort beskrivning av skolorna. Skola 1 är en kommunal gymnasieskola. GeMu-lektionerna hålls i nivåindelade halvklasser med ca 13 elever i varje grupp. Skola 2 är ett fristående musikgymnasium där

GeMu-lektionerna hålls grupper om 8 elever. Skola 3 är också ett fristående musikgymnasium och GeMu-lektionerna hålls i helklass med ca 25 elever i varje grupp. Skola 4 är en kommunal gymnasieskola. Eleverna har undervisning två gånger i veckan, ena gången i helklass om ca 25 elever och andra gången i nivåindelade grupper om ca 5 elever. Skola 5 är en kommunal gymnasieskola. GeMu-lektionerna hålls i nivåindelade grupper om 4 elever. Samtliga skolor bortsett från skola 4 har lektion en gång i veckan.

3.2.3 Datainsamling

Jag valde att inleda studien med att göra en pilotenkät. Bryman (2011) menar att en pilotstudie är högst önskvärt inte bara för att säkerställa att frågorna fungerar utan även för att försäkra sig om att studien kommer genomföras med gott resultat. Pilotenkäten genomfördes med 17 elever i gymnasiets årskurs 2. Eleverna fick svara på enkäten och kommentera enkätens utformning och innehåll. Eleverna gav mig till övervägande del positiva kommentarer om enkäten. Den enda negativa kommentaren handlade om hur svarsalternativen var konstruerade där hen menade att en rullist hade varit lättare än en tom ruta att skriva sitt svar i. I detta fallet gällde det frågorna *Vilken skola går du på?* och *Hur lång är din lektion?*. Jag valde att inte följa upp den kommentaren eftersom jag inte ville att eleverna skulle veta vilka skolor jag varit på. Jag ville heller inte skapa en rullist med 25 olika alternativ på lektionslängd. Svaren från pilotenkäten användes sedan i studien.

Vid varje tillfälle där enkäten genomfördes inledde jag med att berätta om studiens syfte och hur enkäten skulle genomföras. Jag bad sedan eleverna vara ärliga i sina enkätsvar och försäkrade samtidigt deras anonymitet i studien. Studien genomfördes under loppet av 8 veckor.

3.3 Analys

Alla enkätsvar sammanställdes automatiskt i Googles webbaserade kalkylblad. Därifrån kopierade jag svaren och förde in dessa i en tabell i Word. Varje skolas samlade enkätsvar fick sitt eget dokument. Sedan skrev jag ut dessa dokument på fysiska papper för att kunna markera i texten. Den kvantitativa analysen som jag genomförde bestod av uträkning av procentsatser. Frågorna 4, 5, 6, 8, 9 och 11 (se bilaga) i enkäten fick tydliga kategorier bland svaren och därför konverterade jag dessa kategorier till procentsatser. Resterande

frågor innehöll beskrivande svar vilka jag analyserade kvalitativt. Detta genom att studera svaren noga för att hitta likheter, skillnader och teman bland enkätsvaren och skolorna.

3.4 Etiska överväganden

Studien har genomförts i linje med Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för samhällsvetenskaplig forskning. *Informationskravet* innebär att alla deltagande i studien ska informeras kring studiens syfte. *Samtyckeskravet* innebär att forskningsledaren skall kunna styrka samtycke från alla deltagande i studien. Är informanterna minderåriga behövs samtycke från vårdnadshavare. Informanterna ska även upplysas om att studien är helt frivillig och att medverkan kan avbrytas när som helst. *Konfidentialitetskravet* betyder att alla insamlade uppgifter om informanter skall förvaltas oåtkomligt för obehöriga. *Nyttjandekravet* syftar till att de uppgifter som samlas in endast får användas i studiens syfte (Vetenskapsrådet, 2017).

Dessa krav har jag tillämpat genom att vända mig till berörda lärare och låta dem ta del av informationens syfte och informanternas rättigheter. Lärarna har sedan fört detta vidare till de deltagande eleverna. När jag sedan genomfört enkäten med eleverna har jag repeterat all information kring studien.

3.5 Validitet och reliabilitet

Enligt Trost och Hultåker (2017) beskriver begreppet *reliabilitet* en studies stabilitet. Studien skall inte kunna påverkas av slump och resultatet skall bli detsamma om mätningen görs om. Det ska heller inte spela någon roll vilken dag studien genomförs på eller vid vilken tidpunkt på dygnet. Dock är människan föränderlig vilket gör att olika svar beroende på tidpunkt eller dag är att förvänta sig. Stukat (2011) ger exempel på faktorer som får negativa konsekvenser för reliabiliteten. Det handlar om yttre störningar, feltolkning av frågor, dagsform hos informanten, felskrivning, felräkning och gissningar från informantens sida. I min studie kan reliabiliteten påverkas negativt eftersom informanterna satt sida vid sida vid genomförandet. Vissa elever kan ha blivit stressade av sina klasskamrater och hoppat över frågor. Elever kan också ha tittat på varandras svar, ändrat sina egna svar därefter och pratat med varandra utan att jag märkt. För att komma ifrån dessa faktorer kunde lokalerna där valts med större omsorg för att få eleverna att sitta längre ifrån varandra och ej kunna se varandras datorskrmar. Eftersom jag ville

genomföra enkäten så smidigt som möjligt ställde jag aldrig några krav på hur lokalen skulle se ut.

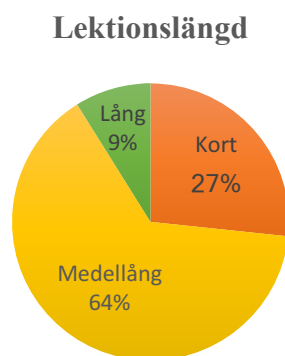
Både Trost och Hultåker (2017) och Stukát (2011) skriver om *validitet* som ett begrepp för att bedöma kvalitén på mätinstrumentet, med andra ord hur bra mätinstrumentet är konstruerat för att mäta precis det som studien avser mäta. Reliabilitet är en förutsättning för validitet. Om mätningen har låg reliabilitet, dvs inte mäter säkert, mäts heller inte det som studien avser att mäta. Hög reliabilitet behöver heller inte betyda hög validitet. Ett mätinstrument med hög reliabilitet kan fortfarande mäta fel saker. När jag konstruerade enkäten var jag noga med att formulera frågorna för att enkäten skulle behandla precis det jag ville mäta. Vissa frågor märkte jag dock i efterhand inte hade så stor betydelse, exempelvis fråga 4 och 14, därför har jag strukit dessa från resultatkapitlet.

4. Resultat

I detta kapitel presenterar jag resultatet av enkäten. I de olika procentsatserna jag presenterar är inte summan alltid 100%, detta beror på att alla elever inte svarat på alla frågor. Jag ha också valt att avrunda procentsatserna till närmaste heltal.

4.1 Lektionslängd

Efter några inledande frågor kring årskurs, skola och schemaläggning löd frågan *Hur lång är din lektion?* Här har jag valt att dela upp svaren i tre kategorier. En lektion under 60 minuter kallar jag *kort*, en lektion mellan 60–75 minuter kallar jag *medellång* och en lektion över 75 minuter är *lång*. En klar majoritet av eleverna har en medellång lektion (se figur 1).



Figur 1

Bland de elever som har en medellång lektion är en majoritet (59%) nöjda med längden. Eleverna uttrycker att det är ett slags mellanting, inte för lång och inte för kort. En elev uttrycker det såhär:

Jag tycker det är lagom med 75 minuter. Inte för långt, då blir jag lätt uttråkad och tycker det är jobbigt och svårt. Men heller inte för kort, för att det är bra att få tid för uppgifterna så man förstår bättre och får hjälp på lektionen.

Resterande elever som har en medellång lektion anser att den är lite för lång. En elev uttrycker det såhär: ”Jag skulle vilja att lektionen var en timme, det är lite svårt att ta in mycket information vilket gör att man tappar fokus under lektionen”. De hänvisar till svårigheter med koncentration och skulle vilja att lektionen varade 50–60 minuter.

Bland de elever som har en kort lektion är 56% nöjda. Dock tycker 42% av dem att lektionen är för kort och menar att det ibland är svårt att hinna med uppgifterna på lektionstid. En elev beskriver det såhär: "Jag tycker 45 minuter är helt okej, men man kanske kunde haft en timme, för ibland känns det som man inte hinner med att göra uppgifterna".

Av de elever som har en lång lektion är 50% nöjda och 50% tycker lektionen är för lång. De som är nöjda med lektionslängden hävdar att det finns gott om tid för att gå igenom flera saker och trivs med att ha längre tid för att komma in i ämnet. De som tycker att lektionen är för lång hänvisar till bristande koncentration och vill också hellre ha en lektion på runt en timme. Sammanfattningsvis är det spridda åsikter om hur lång en optimal GeMu-lektion är, dock är majoriteten överens om att ca 60 minuter passar bra för den typen av lektion.

Det är många elever som inte uppfattat sin lektionstid korrekt. Bland alla enkätsvar är det sammanlagt 27% som svarat fel på frågan *Hur lång är din lektion?*. På den skola där flest svarat en felaktig lektionslängd är siffran 54% och svaren är inom ett spann på 40 minuter. Den korrekta lektionslängden kommunicerades muntligt eller skriftligt till mig från respektive lärare.

4.2 Lektionsinnehåll

Enligt enkätsvaren har alla skolor ungefär likadant upplägg på GeMu-undervisningen. Majoriteten beskriver en lektion som inleds med en genomgång av ett ämne, sedan arbetar eleverna enskild med uppgifter kring ämnet och sedan avslutas lektionen med en sammanfattning.

De senaste lektionerna har vi startat med att vi sitter vända mot tavlan och lyssnar på lärarens genomgång, det brukar förekomma frågor och gemensamma övningar. Efteråt får vi arbeta med det vi pratat om resten av lektionen.

Några elever beskriver samtidigt lektioner som stundtals är väldigt varierade. De beskriver dock mest att lektionsinnehållet, uppgifterna och ämnen som går igenom är det som varierar, själva organisationen av lektionen beskrivs som ovan.

Våra GeMu-lektioner kan variera stort från att spendera hela lektionstiden till att redovisa för teori till att spendera lika lång tid till att sätta ihop egna arrangemang i grupp eller på egen hand. Den allra mest typiska lektionen vore väl ändå att vi får ett papper med en del övningar vi gör på egen hand för att sedan gå igenom på slutet av lektionen.

De moment som eleverna väljer att ta upp vid frågan *Beskriv en typisk GeMu-lektion* är arbete med harmonisering, gehörsträning, skalor, kvintcirkeln, notläsning, intervaller, rytm-läsning, plankning, funktionsanalys och spel på midi-keyboard. Alla skolor använder fysiska läromedel i form av häften och lösblad. Många elever arbetar också i olika digitala musikprogram, det nämns i enkätsvaren från tre av de fem skolorna.

4.3 Elevernas tankar kring innehållet

Svaren på frågan *Vad tycker du om upplägget på lektionerna?* har delats upp i tre kategorier, positiva, negativa och varken positiva eller negativa svar. Av alla elever svarar 59% att de tycker upplägget är bra och gillar lektionerna som de är.

Jag tycker om upplägget. Jag lär mig bäst muntligt genom att läraren berättar och visar på tavlan. När vi får tid att arbeta med häftet eller jobba vid datorn så får vi alltid hjälp om vi behöver.

Andra faktorer som eleverna tar upp som positiva är att det ges mycket utrymme till eget arbete och att det finns en tydlig struktur på lektionerna.

Många elever tycker att undervisningen är bra men vill också gärna se förbättringar när det gäller variation i lektionsinnehållet, tydlighet i genomgångarna, gruppindelning och sättet som läraren väljer att undervisa på. Ett exempel ges av en elev såhär:

Jag tycker lektionerna är bra, men det kan bli lite enformigt ibland eftersom när vi jobbar med ett område så gör vi det länge och nöter in samma sak på samma sätt hela tiden för att vi ska lära oss.

21% av eleverna uttrycker att de inte gillar lektionsupplägget. Eleverna hänvisar i huvudsak till tre faktorer. De är bristande variation på lektionerna, att undervisningen bedrivs på en nivå som inte passar eleven och en bristande koppling till ett sammanhang. En elev uttrycker avsaknad på variation såhär: ”Jag tycker det är ganska tråkigt för att vi gör samma sak hela tiden vilket gör att man skolkar eller inte lyssnar och koncentrerar sig”. Vidare hävdar en elev vikten av att koppla GeMu:n till ett sammanhang såhär:

Personligen tycker jag att man ska få in GeMu mer i ett sammanhang var och en förstår. Då får man en mening och motivation till att lära sig det. Till skillnad från att bara göra alla uppgifter för att få det gjort.

19% av eleverna svarar i stil med ”det funkar”, ”jag har inget emot upplägget” och ”det är väl helt okej”.

4.4 Inflytande kring undervisningen

I enkäten fanns frågan *Har du inflytande över undervisningen?* och informanterna fick svara på 6-gradig skala där 1 var ”*Nej, inte alls*” till 6 som var ”*Ja, jättemycket*”. Det sammanlagda medelvärdet för alla informanters svar blev 3,25, alltså strax under mitten på skalan (3,5). Den skola som hade högst värde hade 3,88 och skolan som hade lägst värde hade 2,54.

4.5 Elevernas drömlektion

Fråga 10 i enkäten löd *Om du kunde ändra innehållet på GeMu-lektionerna, vad hade du gjort annorlunda?*. Bland enkätsvaren finns fyra tydliga teman som återkommer genomgående mellan alla skolor. De är mer användning av instrument under lektionstid, mer variation i undervisningen, större inflytande över val av övningar och musikval och individanpassad undervisning. Nedan beskrivs dessa teman mer ingående.

4.5.1 Instrument i undervisning

Ett genomgående tema bland enkätsvaren är att eleverna skulle vilja använda ett instrument under lektionen. Det för att själv kunna testa att spela det som läraren går igenom på lektionen men också för att höra hur olika intervall och skalor låter. Många uttrycker att lektionerna kan bli för teoretiska och hade då gärna sett att mer praktiska övningar med instrument togs in i undervisningen. En elev uttrycker sin önskan såhär:

Mer praktisk övning vid ett instrument. Delvis för att det är enklare att lära sig praktiskt men också för att vi då får lyssna och på sätt lära oss att känna igen intervaller, ackordfärgningar, skalor och liknande. Vi måste ju självklart kunna teorin bakom GeMu:n men mer praktiskt skulle hjälpa.

De elever som redan använder ett instrument på lektionen tycker att det underlättar undervisningen. Många tycker också det är ett roligt moment under lektionstid, att just koppla det teoretiska till ett instrument.

4.5.2 Variation

Ett annat tydligt tema är att eleverna önskar större variation i undervisningen. Många uttrycker att lektionerna ofta blir förutsägbara eftersom de ser likadana ut från vecka till vecka. En elev uttrycker det såhär: "Jag hade velat att vi skulle få göra lite mer varierade

saker för nu gör vi samma hela tiden och det blir bara utdraget och långtråkigt, jag känner att jag inte lär mig något". Samtidigt uttrycker några att det är nog med variation och gillar när det är liknande upplägg från gång till gång.

4.5.3 Inflytande

Många elever skulle gärna se större inflytande över exempelvis låtval när det gäller plankningsuppgifter. Även när det gäller val av uppgifter under lektionstid vill många elever se en större valmöjlighet. De hänvisar till en ökande motivation och att de hade utvecklat en starkare vilja att komma till lektion om de fick styra mer över undervisningens innehåll.

4.5.4 Gruppindelning och individuell anpassning

Många elever vill även se mer individanpassad undervisning. Det gäller både de som vill arbeta i ett lägre tempo men också de som har mycket kunskaper sen tidigare och vill jobba på snabbare. En elev beskriver det såhär: "Jag vill ha snabbare och effektivare utveckling. Det känns inte riktigt som jag utvecklas". En annan elev beskriver också känslan av att sin egen utveckling bromsas av lektionsinnehållet:

Som någon med mycket eget driv att utforska vad jag är intresserad av på egen hand kan lektionsmaterialet kännas bromsande. Antingen för att det redan är något jag själv kollat upp eller för att det är på andra änden av spektrumet gentemot vad jag själv känner mig intresserad av just då. Ett mer formativt upplägg med fokus på att få igång elevers intresse för att sen låta dem utforska på egen hand och verkligen stödja det intresset vore en optimal undervisningsmetod enligt mig.

Samtidigt uttrycker några elever missnöje kring nivåanpassade grupper, som i dagsläget redan existerar, eftersom det är tydligt vilken grupp eleven tillhör. En elev beskriver känslan såhär: "Ibland kan jag känna mig sämre eftersom jag vet att jag är i en grupp där vi kan mindre än övriga klassen".

Vad gäller gruppindelning är det olika organiserat på de olika skolorna, vissa är i helklass, vissa är indelade i mindre grupper och vissa är indelade efter kunskapsnivå. De som har lektion i helklass skriver främst, när frågan om gruppindelning kommer upp, att de hade föredragit en lite mindre grupp. Eleverna menar att det hade varit bättre för den egna utvecklingen men också bidragit till att varje elev säkrat enskild tid med läraren, som inte är lika lätt i helklass. De elever som har en mindre grupp är i högre grad nöjda men där menar också några elever att helklass hade varit roligt i vissa moment.

24% av eleverna är nöjda med sin undervisning och har inget att tillägga vad gäller förändring eller förbättring av lektionerna.

4.6 Elevens omsättning av kunskap

Fråga 11 i enkäten löd *Har du användning av det du lär dig på GeMu-lektionerna?* och informanterna fick svara enligt samma 6-gradiga skala som under frågan om inflytande. Skalan stäcker sig från 1 (Nej, inte alls) till 6 (Ja, mycket). Det sammanlagda värdet för alla skolor blev 4,51, alltså på skalans övre hälft. Den skola som hade lägst värde hade 4,208 och skolan som hade högst värde hade 4,84.

De elever som svarat på skalans övre hälft (4–6) använder kunskapen de får från GeMu-lektionerna huvudsakligen i två sammanhang, dels på instrument- och ensemblelektioner men också genom eget musicerande. De tar upp notläsning, att kunna ta reda på en låts tonart och förtecken, transponering av låtar, att kunna planka en låt och skriva egen musik som viktiga delar.

Jag skriver mycket egen musik och ibland tappar man inspirationen. Att då i alla fall ha alla grundkunskaper i GeMu kan hjälpa en väldigt mycket om man får idétorka eller vill kunna skapa lite mer avancerade låtar.

Många elever ser också en framtid inom musik och menar att gehörs- och musicklära är ett viktigt ämne för att kunna fortsätta musicera och skapa egen musik.

Av de elever som svarat på skalans undre hälft (1–3) menar en del att undervisningen går för fort fram, eleverna hänger inte med i tempot vilket gör att de inte hinner lära sig. En elev uttrycker det såhär: ”Jag skulle ha mer användning för det om jag förstod det... jag vill förstå det och då kunna skapa det jag vill i musiken.” De andra skriver om enstaka moment som de har stor användning för under annan undervisning i skolan men de ser inte någon större användning för resterande moment inom ämnet.

5. Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag den presenterade litteraturen i förhållande till den data som presenterats i resultatkapitlet. I slutet av kapitlet presenteras förslag på fortsatt forskning.

5.1 Lektionsstruktur

Eleverna vid samtliga skolor beskriver en lektion som ser ut på liknande sätt. Läraren håller en genomgång, eleverna lyssnar och arbetar sedan med lektionens tema och till sist avslutas lektionen med en sammanfattning. Detta går i linje med vad Stensmo (1997) och Dahlkwist (2012) menar är det vanligaste sättet att bedriva helklassundervisning på. Även om alla informanter inte har helklassundervisning är detta det sätt som majoriteten beskriver. Dahlkwist (2012) menar att speciellt en helklasslektion bör innehålla en intresseväckande inledning, ett tydligt syfte och elevaktivitet så att informationsflödet inte blir så ensidigt. Huruvida inledningen på lektionen är intresseväckande går ej att utläsa från enkätsvaren. Vidare menar Dahlkwist (2012) att i de fall där eleverna har undervisning i mindre grupp men där undervisningen ändå beskrivs som en helklasslektion går lärarna miste om fördelarna med att undervisa en mindre grupp. Till exempel att talutrymmet för eleverna kan bli mycket större och att eleverna lättare kan diskutera med varandra.

Det som fattas ur Dahlkwists (2012) synpunkt är elevaktiviteten och diskussionen. Lektionerna som eleverna beskriver har karaktären av ett ensidigt informationsflöde. Dock menar en del elever att de lär sig bäst genom att följa en fast lektionsstruktur i föreläsningstil vilket gör att dessa elever tycker att de gynnas av strukturering som den ser ut nu.

Vad gäller lektionens längd kan resultatets sammanfattas som att den ultimata lektionslängden ligger på 60–75 minuter. Majoriteten av eleverna tycker att den lektionslängden är tillräckligt med tid för att komma in i ämnet men inte för långt så att eleverna tappar fokus. De elever som uppfattade en längre lektion som för lång pekade på bristande koncentration. Det menar också Stensmo (1997) är risken med att ha en lång lektion utan paus.

5.2 Lektionsinnehåll

I enkäten ombads eleverna att besvara frågan hur en typisk GeMu-lektion ser ut. Momenten som eleverna valde att beskriva var harmonisering, gehörsträning, skalor, kvintcirkeln, notläsning, intervaller, rytm-läsning, plankning, funktionsanalys och spel på midi-keyboard. Det mesta som står med i Skolverkets (2011) centrala innehåll täcks in av elevernas beskrivning. Beskrivningen som presenteras i resultatet är dock en sammanslagning av samtliga skolors svar. Det som står med i centrala innehållet men som inte nämns av någon elev är jämförelser mellan olika genrer, vad gäller musikteoretiska begrepp och ett aktivt lyssnande och diskussion om musikframföranden. Chanserna för eleverna att få diskutera på lektionen blir få med den typen av lektion som eleverna beskriver. Dahlkwist (2012) menar också att kommunikationen eleverna emellan blir lidande när lektionen bedrivs med läraren som huvudattraktion.

Ett av de ämnen som kom ofta upp bland enkätsvaren var att lektionerna saknar variation och bedrivs enligt samma mall varje lektion. Dahlkwist (2012) som menar att variation är ett nyckelord för att lyckas med helklassundervisning.

5.3 Relation mellan teori och praktik

Ett genomgående tema bland enkätsvaren är avsaknaden av ett sammanhang för alla teoretiska kunskaper. En del av eleverna önskar specifikt att undervisningen kopplas till ett instrument. Andra elever nämner inte instrumentet i sig som en viktig del utan efterfrågar i första hand ett sammanhang. Zimmerman Nilsson (2009) menar i sin studie att helhetsperspektivet i GeMu-undervisningen eftersträvades från lärarnas håll men syntes inte tillräckligt i undervisningen. Eftersom lärarna inte deltog i denna studie går det inte att utläsa om lärarna hade liknande uppfattning som Zimmerman Nilsson (2009) beskriver. Dock kan det vara en tänkbar förklaring att lärarna själva anser sig ha kopplat undervisningens material till musikaliska exempel men att det inte når fram hela vägen till eleverna. Gärdenfors (2010) skriver också att den djupare förståelsen hos eleverna är viktig för att skapa ett hållbart lärande. Därför lägger Gärdenfors (2010) stor vikt vid att eleverna måste förstå varför de lär sig något. Gärdenfors (2010) menar att eleverna måste kunna koppla den information de får från lektionerna till ett sammanhang för att kunna tillämpa kunskapen på nya områden. En elev beskriver just detta då hen menar att hen skulle vilja förstå lektionsinnehållet bättre för att kunna skriva egen musik.

5.4 Lärstilar

Skolan idag bygger enligt Dunn (2001) på två lärstilar, auditiv och visuell. Gardner (1994) menar att skolan gynnar de elever som har lingvistisk och logisk-matematisk intelligens. Dessa två sätt är inte helt lika men tangerar varandra på många punkter. Både Dunn (2001) och Gardner (1994) menar att skolan gynnar elever som kan använda språkliga och visuella färdigheter för ultimat lärande. Det stämmer överens med majoriteten av beskrivningarna eleverna ger av sina GeMu-lektioner. Eftersom 59% av eleverna är nöjda med lektionerna kan det härledas till att dessa elever föredrar en auditiv eller visuell lärstil. På samma sätt är det 21% av eleverna som inte gillar upplägget på lektionerna vilket då kan betyda att dessa elever föredrar taktil eller kinestetisk lärstil.

Eftersom samtliga skolor beskriver ett liknande lektionsupplägg som dessutom är återkommande från vecka till vecka kan det leda till att de elever som inte lär bra med en visuell eller auditiv lärstil glöms bort. Några elever beskriver också känslan av att inte hänga med på lektionstid utan att de mest sitter av lektionerna. Eleverna passar inte in i mallen för hur läraren vill undervisa och det i kombination med bristande variation i undervisningssätt gör att vissa elever upplever att de glöms bort. Dunn (2001) menar att många lärare vet om att elever lär sig på olika sätt men att lärarna inte vet hur de skall undervisa för att inkludera alla. Det kan kopplas till Karlssons (2002) resultat som visar att 25% elever känner sig misslyckade inom ämnet samt att många elever uppfattar ämnet som svårt. Karlsson (2002) presenterar också gehörs- och musikleäraämnet som det ämne bland musikämnena där elever oftast känner misslyckande. Med tanke på Karlssons (2002) resultat behöver undervisningen breddas, i form av undervisningssätt, för att inkludera samtliga elever.

5.5 Gruppering

Några elever beskriver det som Stensmo (1997) menar är en fara med att bedriva undervisning i helklass, att eleverna inte känner sig sedda och blir anonyma. De elever som har undervisning i helklass skriver att undervisning i mindre grupper hade varit att föredra med argumentet att eleverna vill ha mer enskild tid med läraren. Några elever uttrycker också en missnöjdhet med undervisningens tempo, vilket också Dahlkwist (2012) menar är en stor risk i helklassundervisning. Resultatet visar att elever både är missnöjda på grund av att undervisningstempot är för långsamt men också att det är för

snabbt. Eftersom nivån bland eleverna kan skifta mycket, även i mindre grupper, är det inte konstigt att nivån inte passar alla eleverna.

Enligt Dahlkvist (2012) är undervisning i mindre grupp att föredra, dock behöver det inte vara en grupp indelade efter nivå. För att nivåindelade grupper skall fungera på ett bra sätt menar Dahlkvist (2012), Stensmo (1997) och Skolverket (u.å.) att grupperna måste omprövas ofta och inte vara en fast konstruktion som stäcker sig över exempelvis ett läsår. Stensmo (1997) menar också att nivågruppering får negativa konsekvenser, främst för eleverna som till en början bedöms som lågpresterande. Bland enkätsvaren finns det elever som menar precis det. De upplever sig sämre än andra elever i klassen eftersom de blivit indelade i en grupp på lägre nivå. Det i kombination med att gruppen inte omprövas skapar ett klimat i klassen där eleverna tydligt är indelade efter kunskapsnivå. Stensmo (1997) menar att förväntningarna från lärare och föräldrar ökar om eleven är placerad i en högpresterande grupp.

5.6 Motivation

I samband med elevernas åsikter kring gruppering och individuell anpassning menade några elever att motivationen för ämnet finns men att lektionsmaterialet känns bromsande. Det med tanke på att eleverna vill jobba i en snabbare takt än vad som erbjuds på lektionen. Andra elever hävdar att inre motivation saknas för ämnet.

De elever som saknar inre motivation i dagsläget hade enligt Pink (2009) ökat motivationen med själva av högre autonomi. Att eleverna får vara med och styra helt över vissa delar menar Pink (2009) är avgörande för att skapa motivation eleverna. I skolans styrda vardag med schemalagda lektioner finns det ej möjlighet till att styra över allt som Pink (2009) menar höjer motivationen. Eleverna kunde på så sätt bestämma över lektionsuppgifter, på vilket sätt dessa skulle utföras och i vilken sammansättning av människor dessa skulle utföras med.

5.7 Elevinflytande

Enkäten har tagit reda på elevernas uppfattning av huruvida de har inflytande över undervisningen men också vad eleverna vill påverka i undervisningen. Medelvärdet för hur mycket eleverna upplever sig ha inflytande över undervisningen var enligt resultatet

3,25. Dock kan det inte utläsas av enkätsvaren på vilket sätt eleverna kan vara med och påverka undervisningen.

Elevernas vill se ett större inflytande kring val av lektionsuppgifter och musik som används på lektionen. Eleverna, liksom Illeris (2007) menar att motivation och lust ökar om eleverna själva får vara med och styra över undervisningens innehåll. Det som eleverna syftar till är enligt Illeris (2007) att uppnå ett mer deltagarstyrt lärande än det mer lärarstyrda lärandet som på skolorna är dominerande. Selberg (2001) menar att en välfungerande dialog mellan eleverna och läraren är en viktig del för lärande. Det är dock viktigt, menar Selberg (2001) att kommunikationen mellan eleverna och läraren fortfarande är god för att behålla ett gott lärandeklimat i klassrummet, oberoende på vilken styrningsnivå som används.

Selberg (2001) hävdar att eleverna bör delta alla i inflytandeprocessens åtta steg för att lärandet skall bli meningsfullt. Allt från det att en elev tar upp ett ämne som hen vill veta mer om till elevens slutliga reflektion och diskussion med läraren kring elevens måluppfyllelse.

Karlsson (2002) visar i sin studie att elever i vissa avseenden inte upplever sig ha inflytande. Framför allt angående gruppstorlek och läroböcker. Dock menade 45% av eleverna att de hade större inflytandet över repertoar och arbetet kring lektionerna. I denna studies resultatkapitel presenteras en vilja att ha större inflytande över gruppstorlek, repertoar och lektionsinnehåll. Karlssons (2002) studie sträcker sig också över hela musikinriktningens kurser och denna studies resultat endast över ämnet gehörs- och musikleära. Det kan vara anledningen till att resultaten skiljer så mycket.

5.8 Förslag på fortsatt forskning

Denna studie har varit en övergripande kartläggning med fokus på kvantitet. För att öka förståelsen om vad eleverna verkligen tycker om sin undervisning krävs en studie med fokus på kvalitet. Ett större urval bland skolor och en enkät med fler och djupgående frågor hade behövts för att kunna göra större generaliseringar. Denna studie har också enbart fokuserat på elevernas tankar och åsikter. Det kan byggas ut i framtida forskning med att ta in lärares syn på ämnet och ställa dessa mot varandra.

Under studiens arbete har jag kommit fram till ytterligare några ämnen som skulle behöva studeras mer ingående. Dels ta reda på huruvida elevers huvud- eller biinstrument har att göra med värdet på undervisningen inom gehörs- och musikleära. Vad gäller

elevernas inflytande kan också detta utredas mer ingående. Under vilka former ges eleverna möjlighet till att påverka sin undervisning och utnyttjar de inflytandet om tillfälle ges?

6. Referenser

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dunn, R. (2001). *Nu fattar jag! - att hitta och använda sin inlärningsstil*. Jönköping: Brain Books.
- Dahlkwist, M. (2012). *Uppdrag lärarledarskap: ledarskap, relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber.
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäter i praktiken* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå - om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur och kultur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande A*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program: en studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation* (Doktorsavhandling, Studies in Music and Music Education, 3). Lund: Lunds universitet.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld - introduktion till pedagogisk psykologi* (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Pink, D. (2009). *Drive - The surprising truth about what motivates us*. Edinburgh: Canongate.
- Sandell, M. (2004). *Lära sig kan alla! - men inte på samma sätt och på samma dag*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom eleveflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (u.å.). *Forskning för klassrummet - Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2011). *Läroplaner, ämnen och kurser, Musikteori*. Hämtad 2018-04-06, från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.pdf?subjectCode=MUI&tos=gy&lang=sv>
- Skolverket (2016). *Attityder till skolan 2015*. Stockholm: Skolverket.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken* (5. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll - en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musikleära inom gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling, Art monitor, 10). Göteborg: Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

7. Bilaga

Hur upplever du din GeMu-undervisning?

Denna enkät riktar sig till dig som studerar musik på ett estetiskt program. Jag vill ta reda på hur du som elev upplever undervisningen inom ämnet gehörs- och musikleära och om du har användning av kunskapen du får från dessa lektioner.

Tack för att du medverkar!

Hälsningar Miriam Hjalmarsson, Musikhögskolan i Malmö

1. Vilken skola går du på?

Ditt svar _____

2. Vilken årskurs går du i?

- 1
- 2
- 3

3. Vilken GeMu-kurs läser du just nu?

- GeMu 1
- GeMu 2

4. Hur ofta har du GeMu på schemat?

Ditt svar _____

5. Hur långa är lektionerna?

Ditt svar _____

6. Hur lång vill du att en GeMu-lektion ska vara? Motivera varför.

Ditt svar _____

7. Beskriv en typisk GeMu-lektion

Ditt svar _____

8. Vad tycker du om upplägget på lektionerna?

Ditt svar _____

9. Har du inflytande över undervisningen?

Nej, inte alls 1 2 3 4 5 6 Ja, mycket

10. Om du kunde ändra innehållet på GeMu-lektionerna, vad hade du gjort annorlunda?

11. Har du användning av det du lär dig på GeMu-lektionerna?

Nej, inte alls 1 2 3 4 5 6 Ja, mycket

12. Motivera ditt svar

13. Finns det något du vill tillägga, skriv gärna det här nedan

14. Jag har besvarat denna enkät på en...

- Dator
- Telefon
- Surfplatta
- Övrigt: _____