



LUNDS
UNIVERSITET

EXAMENSARBETE 15hp
Läroarbilden i musik. VT 2018
Musikhögskolan i Malmö

Trygghet, studiero och musik

Musikelevers ord om vad de behöver för att känna trygghet och studiero på
gruppundervisningen i musik på gymnasiet

Av

Linda Wahlgren

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till mina fotografer som varit otroligt positiva och engagerade i min studie från början till slut. Utan er hade det här arbetet inte varit någonting. Jag vill också tacka min fantastiska handledare som gett mig så mycket av sin tid och verkligen drivit fram det bästa ur mig med sin välformulerade coachning och feedback.

Till sist vill jag även tacka Miriam och Isabelle för att ni suttit bredvid mig under alla trötta och glada dagar och peppat mig och hjälpt mig att hålla fokus hela vägen.

Sammanfattning

Författare: Linda Wahlgren

Titel: Trygghet, studiero & musik – *Musikelevs ord om vad de behöver för att känna trygghet och studiero på gruppundervisningen i musik på gymnasiet*

Orden trygghet och studiero återfinns i Skollagen (SFS: 2010:800). Som en elev som inte kände trygghet under min egen skolgång och nu med en ämneslärarutbildning i musik i ryggen har mitt fokus hamnat på lärarens uppgift och möjligheter att skapa trygghet och studiero för elever, och mer specifikt för de elever som jag kommer undervisa i musik. Med den ingången är studiens syfte att undersöka vad gymnasieelever som läser musik behöver för att känna trygghet och studiero under sin musikundervisning, hur de upplever undervisningen de får idag och vad de upplever att deras musklärare gör för att verka för trygghet och studiero under musiklektionerna.

Studien använder de kvalitativa och visuella metoderna fotoelicitering och semistrukturerad intervju. Studiens resultat visar att elevernas behov av att känna trygghet och studiero är starkt och att de har en tydlig bild av hur det behovet ska uppfyllas. Eleverna önskar att deras musklärare tar ansvar för den psykiska miljön i klassrummet och för strukturen i och omkring undervisningen.

Nyckelord: Elevhälsa, musik, psykisk miljö, studiero, trygghet

Abstract

Author: Linda Wahlgren

Title: Security, peacefulness and music – *Students' own words about what they need to feel safe and have a peaceful environment to learn during music classes in upper secondary school*

The words *trygghet* and *studiero* (to feel secure and have peace and quiet to study) can be found in the Swedish education act. During my own school years I was bullied and felt unsafe. I now have a master of education in music and my focus has shifted from a student's perspective to a teacher's perspective. With this study I therefore want to focus on how teachers can create a peaceful and secure environment for their students, and more specifically the students I will be teaching music to. With this in mind, the aim of this study has been to investigate what students in upper secondary school who study music need in order to feel safe and have a peaceful environment to learn in during their classes in music, how they feel about the music education they have today and what they find are their music teachers' strategies for enabling a safe and peaceful environment in the music classroom.

The study uses a qualitative and a visual method: semistructured interview and autophotography. The study's results show that the students' needs for a safe and peaceful study environment are strong. They also have a clear sense of how they want that need to be met. The students want their music teacher to take responsibility for the mental environment in the classroom and for the structure in and around the lessons.

Keywords: Mental environment, music, safety, student health, study environment

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	3
3. LITTERATURGENOMGÅNG	4
3.1 TRYGGHET OCH STUDIERO	4
3.1.1 Skollagen och läroplanen	5
3.2 SKOLMILJÖN.....	7
3.3 LÄRAREN	7
3.3.1 Läraren som vuxen förebild.....	8
3.4 KLASSKAMRATERNA	10
3.4.1 Emotionell intelligens.....	11
3.4.2 Mobbning	12
4. METOD	15
4.1 VAL AV METOD	15
4.2 STUDIENS FOKUS.....	15
4.2.1 Fotoelicitering	16
4.2.2 Semistrukturerad intervju.....	17
4.3 URVAL.....	18
4.3.1 Fotograferna	18
4.4 STUDIENS GENOMFÖRANDE.....	19
4.5 ANALYS.....	20
4.6 FORSKNINGSETISKA PRINCIPER	20
4.7 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	21
5. RESULTAT	22
5.1 MILJÖN.....	22
5.1.1 Rummet	22
5.1.2 Utrustningen.....	23
5.2 LÄRAREN OCH KLASSKAMRATERNA	24
5.2.1 Socialt samspel	24
5.2.2 Struktur och tydlighet.....	25
5.2.3 Lärarens ämneskunskaper.....	27
5.2.4 Gemensamt fokus	27

5.2.5 Respekt och trygghet	28
5.2.6 Att vara förebildlig som vuxen	29
5.3 SAMMANFATTNING AV RESULTAT	30
6. DISKUSSION	32
6.1 RUMMET OCH UTRUSTNINGEN	32
6.2 TRYGGHET OCH STUDIERO I MUSIKKLASSRUMMET	33
6.3 SOCIALT SAMPEL.....	34
6.4 STRUKTUR OCH TYDLIGHET	35
6.5 LÄRARENS ÄMNESKUNSKAPER.....	36
6.6 GEMENSAMT FOKUS	37
6.7 RESPEKT OCH TRYGGHET	38
6.8 ATT VARA FÖREBIDLIG SOM VUXEN	39
7. MUSIKPEDAGOGISKA KONSEKVENSER OCH VIDARE FORSKNING.....	41
7.1 MUSIKPEDAGOGISKA KONSEKVENSER	41
7.2 VIDARE FORSKNING.....	41
8. REFERENSER	43
BILAGA 1.	45
BILAGA 2.	46
BILAGA 3.	48

1. Inledning

”Kan du vara snäll och sätta huvudet i tvingen så jag kan spräcka din skalle?” (Citat riktat till mig från en av mina klasskamrater i högstadiet)

Under min egen skoltid var jag ofta och regelbundet utsatt för mobbning. Varje dag gick jag till skolan med en klump i magen som inte ville släppa. Jag gick i korridorerna och tittade runt med ett enda fokus: att hitta och undvika mina mobbare. Att hela tiden vara på helspänn, hela tiden behöva skydda sig själv från andra, bryter till slut ner en människa. Framförallt unga människor. Idag har jag en bråkdel kvar av min lärarutbildning och min största drivkraft i yrket är att inte låta fler barn känna det jag kände i skolan. Alla elever har rätt att må bra. Det är inte bara min egen önskan utan det är även en lagstadgad rättighet för alla elever i Sverige (SFS: 2010:800).

I Sverige har vi sedan 2010 haft Skollagen (SFS: 2010:800) som slår fast att alla barn i svenska skolan har rätt till utbildning som präglas av trygghet och studiero. FN:s konvention om barnets rättigheter (1989) betonar att alla barn har rätt till rättvis behandling och att de inte ska utsättas för diskriminering. Diskrimineringslagen (SFS: 2008:567) är tydlig med att diskriminering och trakasserier är förbjudet och att den som bedriver utbildningsverksamhet är skyldig att vidta åtgärder samt förebygga att diskriminering och kränkande behandling sker igen.

Det ser onekligen ut som att Sverige har både hängslen och livrem vad gäller barns trygghet i skolan och att vi skulle kunna sova gott om natten och kanske till och med ge oss en klapp på axeln. Men bara under de senaste åren har Sverige och svensk skola fått kritik från flera olika håll. Enligt Skolinspektionen (2015) brister två av tre svenska skolor i sitt arbete med trygghet och studiero och den främsta kritiken är riktad mot att fem av tio grundskolor och sex av tio gymnasieskolor har en bristfällig eller ingen plan för hur de ska arbeta med och förebygga kränkningar. FN:s barnrättskommitté (2015) kritiserar Sverige för att bryta mot FN:s Barnkonvention (1989) då de efter den senaste inspektionen bl.a. såg att mobbning och nätmobbning ökar i Sverige och de rekommenderar Sverige att prioritera utbildning av personal inom arbetet med trygghet och antimobbning i skolan.

Så varför har vi inte sett ett Trygghetslyft i skolan när mattelyftet och läslyftet varit så påkostade och starkt bevakade i media? Det frågar sig inte bara jag utan även organisationen Friends (2015) som i en skrivelse till regeringen föreslår just ett

Trygghetslyft för skolan där lärare och övrig skolpersonal fortbildas i hur hela skolans verksamhet kan arbeta mot mobbning, kränkande behandling och diskriminering.

Jag som själv varit i den här situationen som barn, som vid 14 års ålder frågade mig själv om jag ens var värd att ha kvar på denna jord, och nu som snart utexaminerad lärare i musik brinner verkligen för detta ämne. Därför har jag valt att forska närmare på min del av det här ansvaret: det jag gör i mitt klassrum. I syfte att hjälpa och förstå elever samt utvecklas som lärare vill jag höra hur eleverna upplever sin musikundervisning, hur de vill ha sin undervisningsmiljö, vilka knep deras lärare använder som de tycker fungerar och tvärtom vilka som inte fungerar när vi pratar om trygghet och studiero. Lagstiftning och barnkonvention i all ära men i slutänden är det liv vi pratar om. Liv som förtjänar att levas och njutas av.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att fördjupa kunskapen om vad trygghet och studiero är för gymnasieelever som har gruppundervisning i musik. Med utgångspunkt i elevernas perspektiv undersöks vilka faktorer som spelar roll för att eleverna ska känna trygghet och studiero under sin musikundervisning samt vilka strategier de uppmärksammat att deras musklärare använder för att skapa trygghet och studiero och vilka strategier eleverna själva hade önskat att deras lärare använde sig av.

- Vilka faktorer spelar roll för att elever ska känna trygghet och studiero under musikundervisning i grupp?
- Hur upplever eleverna att deras musklärare jobbar för att verka för trygghet och studiero i musikklassrummet?
- Hur beskriver eleverna sina upplevelser av musikundervisningen idag med utgångspunkt i orden *trygghet* och *studiero*?

3. Litteraturgenomgång

I följande kapitel redogörs för olika faktorer som påverkar tryggheten och studieron för eleverna i deras undervisning. Kapitlet är indelat i fyra underrubriker som utarbetats under arbetets gång utifrån läst litteratur och resultatet av den här studien. Rubrikerna är indelade i *Trygghet och studiero*, *Miljön*, *Läraren* och *Klasskamraterna*. *Trygghet och studiero* är en beskrivning av vad de styrdokument, som skolan ska förhålla sig till, säger om trygghet och studiero. *Miljön* beskriver den fysiska miljö elever omges av i sin undervisning och hur den påverkar elevers trygghet och studiero. *Läraren* är en redogörelse för hur otrygga situationer och oro kan förebyggas i undervisningen och vad lärarens roll är i förebyggandet samt lärarens roll när en otrygg och orolig situation uppstår. *Klasskamraterna* redogör för elevernas samspel med varandra och hur det samspelet påverkar deras känsla av trygghet och studiero.

3.1 Trygghet och studiero

Det finns flera anledningar till varför fokus på trygghet och studiero i skolan inte bara gynnar just tryggheten och studieron utan även höjer resultaten i skolan och förståelsen för meningen med att gå i skolan. Wiliam (2013) skriver att många elever uppfattar skolan som aktivitet efter aktivitet utan tydliga syften och mål. De eleverna får inte den vägledning de behöver för att förstå vad som krävs för att de ska lyckas i skolan. Vidare beskriver Wiliam (2013) att det är lärarens uppgift att hjälpa eleverna förstå vad de redan kan, vad som förväntas av dem och vad de behöver göra för att nå upp till de förväntningarna.

Elever som varken vet vad de gör, varför de gör det och misstror sin förmåga att klara av det, kommer inte lära sig något (Ellmin, 2014). Därför behöver eleven tränas i och få hjälp med att förstå och se följande tre utgångspunkter för lärande. Ellmin (2014) beskriver de tre principerna som begriplighet, hanterbarhet, meningsfullhet. Begriplighet innebär att eleven förstår vad den förväntas göra både vad gäller enstaka uppgifter och i skolan som helhet. Hanterbarhet syftar till att eleven känner tilltro till sin egen förmåga att klara av uppgiften. Dels att eleven känner att den kan klara uppgiften själv dels att eleven känner tilltro till andras kunskaper och vet var kunskapen kan förvärfvas. Meningsfullheten handlar om hur tydligt uppgiftens syfte är för eleven. Eleven förstår varför den gör uppgiften och känner sig motiverad till att investera tid

och energi i den. I en skolvärld där alla tre ovanstående utgångspunkter är, för eleven, tillgodosedda byggs starka, självsäkra, lärande individer (Ellmin, 2014).

Eleven behöver hjälp och tillvägagångssätt för att själv bli uppmärksam på dessa syften med skolan och undervisningen i skolan för att den inte ska behöva gå igenom hela skolgången utan mening eller mål (Ellmin, 2014). Läraren har en central roll i att synliggöra dessa faktorer för eleven, men för ett hållbart lärande behöver eleven träna sig i att hitta syftet med undervisningen på egen hand.

En bra metod för synliggörandet är reflektion (Ellmin, 2014). Oavsett om läraren lägger ner energi på reflektion eller inte kommer eleven att behöva förhålla sig till skolan och dess uppgifter både före, under och efter uppgiftens gång. Reflektion behöver inte ske i form av en tyst, filosofisk stund, utan kan ske individuellt eller i grupp, med hjälp av raka, tydliga frågor som besvaras. Genom att eleven tränar sig på att stanna upp före, under och efter en uppgift och ifrågasätta och förtydliga vad uppgiften innebär, vad den har för syfte, vad eleven redan kan som kan användas för att lösa uppgiften och vad eleven lärt sig när uppgiften är avklarad tränar eleven på att även tillämpa reflektion i andra situationer (Ellmin, 2014). Lärande sker i socialt samspel med sig själv och andra och så även reflektionen.

Lusten att lära är starkt kopplad till känslan av hälsa och välbefinnande och gynnas av samma faktorer: trygghet och trivsel, upplevelse av sammanhang och helhet, delaktighet, inflytande och självkänsla samt möjligheterna att få använda alla sinnen och utveckla kreativitet. En god lärandemiljö främjar också hälsan. Att få återkoppling på det man gör är viktiga faktorer för lusten att lära och elevernas hälsa. I grunden handlar det om att känna sig värdefull. Det utgår ifrån hur skolan förmedlar de grundläggande värdena. (Regeringsproposition citerad i Ellmin, 2014)

Ovanstående citat är hämtat ur regeringens proposition om elevers hälsa, lärande och trygghet i skolan. Den beskriver vikten av sammanhang och helhet för eleven både vad gäller sammanhang socialt och sammanhanget av undervisningen. Individer som tränat sig i reflektion både på egen hand och i grupp tränar sig i att uttrycka sina förmågor, känslor och mål vilket skapar båda ovan nämnda typer av sammanhang för eleven och klassen vilket bidrar till starkare självförtroende, större förståelse och större trygghet (Ellmin, 2014).

3.1.1 Skollagen och läroplanen

Enligt Skollagen (SFS: 2010:800) har alla barn rätt att känna trygghet och studiero i skolan vare sig det är på rasten eller under lektioner. Friendsrapporten (2017) fastslår att

60'000 barn och unga är utsatta för mobbning i Sverige idag och 20 % av alla elever blev 2017 kränkta av en annan elev i skolan. Mobbning och kränkningar är det som vanligtvis skapar otrygghet hos elever i skolan och är ett samhällsproblem som det kostar samhället mycket pengar och resurser varje år för att hantera (Ellmin, 2014, Friends, 2017).

I läroplanen för gymnasieskolan 2011 beskriver Skolverket (2011) att "en trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder." (s.5). Enligt samma text är det lärarens uppgift att klargöra för eleven de demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter som det svenska samhället bygger på samt diskutera eventuella konflikter som kan skapas när dessa värderingar möter verkliga livet. "Läraren ska: klargöra det svenska samhällets grundläggande demokratiska värden och de mänskliga rättigheterna samt med eleverna diskutera konflikter som kan uppstå mellan dessa värden och rättigheter och faktiska händelser" (Skolverket, 2011. s.12). Det finns alltså en tydlig riktlinje för lärare avseende vilka värderingar skolan och därigenom även undervisningen ska förmedla men ingen tydlig bild av hur detta ska förmedlas och inte heller en strategi för hur eleverna ska tillämpa dessa värderingar eller lära sig leva efter dem. Eleverna förväntas skaffa sig en trygg identitet och medvetenhet men detta beskrivs enbart i den generella texten som ska genomsyra hela skolan och är inte specificerat hur det ska tillämpas och synas i skolans olika delar och ämnen.

Läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011) nämner ordet konflikt endast som något som sker i krocken av olika värderingar eller i komplexiteten mellan värderingar och verklighet och inte som något som sker i vardagen mellan individer. Gymnasieskolans värdegrund talar istället om skolans ansvar vad gäller diskriminering och kränkande behandlingar och då i form av något som ska uppmärksammas, åtgärdas och aktivt förebyggas. Vad gäller elevernas lärande omnämns *kunskaper om diskriminering* endast som ett kunskapskrav under handels- och administrationsprogrammet.

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Skolverket, 2011, s. 5)

Skolverket (2011) nämner diskriminering och kränkande behandling istället för att prata om konflikter och mobbning. I läroplanen för gymnasieskolan blir det tydligt att Skolverket utgått från diskrimineringslagen och diskrimineringsgrunderna den beskriver.

3.2 Skolmiljön

I en skola som ska genomsyras av trygghet och studiero är skolbyggnaden något som inte går att bortse från. Törnquist (2005) skriver: ”Att vi blir starkt påverkade av den byggda miljön gäller inte minst skolhusens arkitektur, den fysiska ramen kring de växande barnens vardag”. Elever och andra som vistas i skolan blir påverkade av hur skolan ser ut. De faktorer som spelar in är skolans arkitektur, lokalorganisation, fastighetsskötsel och städning, där de två sistnämnda väger tyngst (Törnquist, 2005).

Verkligheten idag är att många skolbyggnader byggdes i mitten av 1900-talet och dagens elever går i en skolbyggnad som föga förändrats sedan deras egna föräldrar gick där. Däremot har pedagogiken och arbetssättet i skolan genomgått stora förändringar sedan 1960-talet (Törnquist, 2005). Lgy 11 (Skolverket, 2011) tydliggör i sin värdegrund att skolan ska vara en social mötesplats och att det är skolans uppdrag att skapa förutsättningar för elevens lärande, där den fysiska miljön spelar stor roll i skapandet av den platsen.

3.3 Läraren

En del i lärarens yrke handlar om kompetens inom sitt ämne. Gustafsson (2009) skriver om lärare och hur viktigt lärarens eget engagemang för ämnet är och att det kan vara avgörande för att skapa motivation hos eleverna. Robertsson (2018) beskriver vad som utmärker en skicklig lärare. De aspekter Robertsson (2018) tar upp handlar inte enbart om lärarens kunskap inom sitt ämne, utan snarare om sättet läraren använder sig av den i samspelet med sina elever. Att ha kunskaper inom sitt ämnesområde är enligt Robertsson (2018) en förutsättning för yrket men det är inte huvudsakligen den aspekten som avgör om en lärare är en bra lärare. De tre huvudaspekter som utmärker en skicklig lärare är *relationskompetens*, *regelstyrningskompetens* och *didaktisk kompetens*. Relationskompetens syftar till lärarens interaktion med eleverna och att

bemöta dem med respekt, tolerans, empati och intresse. Regelstyrningskompetens innebär att läraren har tydliga regler för accepterat och icke accepterat beteende och att planera undervisningen för att undervisningen ska bli så effektiv som möjligt, till exempel att se till att lektioner startar och slutar i tid och att lektionens olika moment flyter på samt har ett sammanhang för eleverna. Den didaktiska kompetensen är lärarens förmåga att undervisa effektivt inom sitt ämne. Här kommer ämneskunskaperna in då en lärare med höga ämneskunskaper friare kan röra sig inom sitt ämnesområde för att förklara ämnet från olika vinklar och inte heller behöver vara bunden till något fast material (Robertsson, 2018).

3.3.1 Läraren som vuxen förebild

Det är skolans uppgift att skapa en trygg och rofylld miljö för elever att socialisera och lära sig i (SFS: 2010:800). Eriksson, Lindberg, Flygare och Daneback. (2002) nämner fyra huvudsakliga principer för att förebygga oönskat beteenden i skolan och därmed också stärka tryggheten:

- En god skolmiljö utmärks av värme, intresse och engagemang från vuxna.
- En god skolmiljö utmärks även av tydliga gränser mot icke-önskvärda beteenden.
- Om en elev bryter mot det överenskomna regelsystemet bör man konsekvent använda någon form av icke-fysisk och icke-fientlig negativ sanktion.
- Vuxna, i hem och skola, förväntas fungera som auktoriteter i vissa avseenden. (s. 45)

Lärarens roll beskrivs som viktig och avgörande i att sätta tydliga ramar för en god social miljö i skolan. Skolans sociala miljö handlar inte enbart om vad som sker på rasterna utan till största del vad som händer på lektionerna. Eriksson et al. (2002) menar att när en grupp individer placeras tillsammans helt bortsett från deras egna önskemål, vilket skolans klasser är exempel på, ökar risken för att gruppens individer börjar misstro varandra och behandla varandra illa. Detta talar för hur betydande det är att skolan har en medveten strategi för att motverka alla former av otrygghet.

Eriksson et al. (2002) poängterar vikten av att lärare inte bara låter sina åsikter om negativt beteende finnas inom läraren i hopp om att det blir synligt för eleverna utan att läraren bör vara en aktiv motståndare till negativt beteende och alltid säga ifrån och markera när den ser eller hör om ett oönskat beteende. Även kollegialt lärande tar Eriksson et al. (2002) upp som en viktig del av att vara lärare. Att själv släppa in andra

lärare och vara öppen för diskussion, samarbete och nya infallsvinklar i sin roll som lärare och i undervisningen ger en viktig signal till eleverna att vi som individer mår bra och utvecklas när vi tar hjälp av varandra.

Eriksson et al. (2002) poängterar även vikten av att lärare, i vissa avseenden, fungerar som auktoriteter i skolan. Författarna menar att läraren i skolan har en stor och betydande roll i att skapa ett klimat i skolan med ramar som är tydliga och lika för alla vad gäller önskat och oönskat beteende. En viktig punkt att tillägga om hur en lärare ska vara är att den bestraffning som sker när en elev visar ett oönskat beteende ska vara icke våldsam och vänlig men bestämd. Även här vill Eriksson et al. (2002) peka på lärarens tydliga roll i att vara en förebild för eleverna i hur de hanterar konflikter. När en elev beter sig på ett sätt som inte ligger i linje med skolans värderingar måste läraren på föredömligt sätt visa att gränsen är passerad men också göra detta på ett sätt som även det ligger i linje med skolans värderingar. Besträffning, våld, skrik och hot är något skolan inte förestår och då bör även läraren hantera konflikter på det sätt de önskar att eleverna hanterade konflikten. Lärarens roll är alltså, enligt Eriksson et al. (2002), att vara en auktoritet som upprätthåller de ramar och förhållningsregler som skolan ska upprätthålla och samtidigt vara en förebild för hur eventuella övertramp hanteras. ”Att göra sig rolig på sina elevers bekostnad, att använda ironi i kommunikationen med elever eller att förlöjliga sina elever är helt förkastliga och kontraproduktiva metoder vid utövandet av ett gott pedagogiskt ledarskap” (Robertsson, 2018, s. 225). Robertsson (2018) menar att läraren i sin yrkesroll behöver agera värdigt på så sätt att läraren själv är den medmänniskan de vill att eleverna ska vara.

När det gäller klassens och gruppen psykiska klimat menar Johansson (2005) att läraren har en viktig roll i att vara en stark, demokratisk ledare. En grupp där läraren inte tydligt intar ledarrollen kommer internt att frambringa en ledare på egen hand som ofta, i socialt otränade grupper, blir den gruppmedlemmen som är socialt starkast. De andra i gruppen känner sig snabbt utanför och resultatet blir att ingen av gruppmedlemmarna gynnas av gruppen eller att undergrupper skapas med sina egna interna hierarkier (Johansson, 2005). Den som leder en grupp tar oundvikligen med sig sina normer och värderingar in i gruppen och skapar förväntningar för hur gruppen borde behandla varandra. Olika ledarstilar har olika påverkan på gruppen. En passiv ledning skapar låg arbetsprestation i gruppen, auktoritär ledning präglad av att ledarens vilja är den enda som får höras skapar högst arbetsprestation men arbetsprestationen

faller när ledaren lämnar rummet, ett demokratiskt ledarskap skapar högst kvalitet på arbetet och gruppens arbetsprestation blir oförändrad när ledaren lämnar rummet.

Den auktoritära rollen som Johansson (2005) beskriver skiljer sig från den Eriksson et al. (2002) pratar om. Eriksson et al. (2002) menar en auktoritär roll i form av en för gruppen tydlig ledare med ansvar för det psykiska klimatet medan Johansson (2005) benämner den auktoritära ledaren som den som styr arbetet och uppgiften. Robertsson (2018) beskriver vikten av att läraren ansvarar för klassrumsklimatet genom att tydligt sätta gränser och bemöta eleverna. När eleverna känner sig sedda och hörda skapas ett förtroende mellan lärare och elev som också skapar ett lugnt och rofyllt klimat i klassrummet vilket i sin tur ger förutsättningar för elevernas lärande.

3.4 Klasskamraterna

Klassrummet och klassen som grupp kan vara en miljö som stärker självkänslan hos eleverna och gynnar lärandet, men kan också vara raka motsatsen (Gustafsson, 2009). Gustafsson (2009) påvisar att lärandet i skolan förr i tiden var annorlunda mot vad det är en bit in på 2000-talet. Förr var inläring av glosor och annan fakta det skolan bestod mest av och denna typ av inläring krävde inte alltför mycket tankeverksamhet eller ro vilket resulterade i att relationsproblem och psykiska problem hos eleverna inte uppmärksammades i samma utsträckning. Den modernare synen på lärande ställer krav på elevernas förmåga att sammankoppla kunskaper, reflektera över dem, analysera och presentera dem vilket kräver mer tankeverksamhet och inte minst studiero (Gustafsson, 2009).

Det lärande som premieras idag, särskilt i högre årskurser, handlar mer om förmågan att använda kunskaper från olika ämnesområden, reflektera över dem, skapa en syntes av det hela och presentera den i en uppsats eller ett projektarbete. Sådant lärande kräver gott om utrymme i hjärnan, samt lugn och ro med så få störningsmoment som möjligt. Och då kan annat som kräver mycket uppmärksamhet, till exempel relationsproblem av olika slag, bli förödande. (Gustafsson, 2009. s. 61)

Den synen på lärande som Gustafsson (2009) pratar om kräver alltså större fokus på studiero och därför också goda relationer mellan individer i klassrummet. Johansson (2005) benämner klimatet i gruppen som psykiskt klimat. Det psykiska klimatet kan vara stödande eller försvarsinriktat och beroende på vilket klimat som råder i klassen påverkar det klassens och individernas förutsättningar för lärande.

Klassen och individerna i den har stor inverkan på elevernas lärande (Robertsson, 2018). I en klass där elever sporrar varandra hjälps de åt att skapa ett tryggt klimat och en rofylld miljö där lärandet får ligga i fokus.

3.4.1 Emotionell intelligens

Som en strategi för konflikthantering beskriver Ellmin (2014) vikten av att elever tränas i självkänsla. En förutsättning för att kunna bete sig och handla adekvat i sociala sammanhang är att ha god självkänsla och god förmåga att sätta ord på sina känslor. Detta är något elever behöver tränas i. De behöver få verktyg och utrymme att träna på att känna sina egna känslor, dels för att lära känna sig själva dels för att genom det kunna förstå andra. Samtidigt behöver de hjälp att uttrycka sina känslor verbalt för att kunna göra sig förstådda av andra. När eleven kan förklara hur den mår och beskriva och resonera över en händelse med ord kan denna också komma fram till en lösning. Det i sin tur skapar ökad självkänedom och stärker elevens känsla av trygghet och kontroll. Kort summerat blir eleven bättre på att läsa av och hantera sociala situationer, se situationen ur andras perspektiv och därigenom förbättra relationen till sig själv och andra (Ellmin, 2014).

Gustafsson (2009) skriver om emotionell intelligens i skolan. Han beskriver emotionell intelligens som en process i fyra steg som han kallar för *de fyra rummen*. Första rummet är första steget i processen och utmärks av att kunna känna och identifiera sina egna känslor. Intuition av det här slaget är något vi som människor tränar oss i. Genom att läsa av ansiktsuttryck hos personer vi interagerar med lär vi oss hur en känsla kan se ut hos andra och även kunna koppla det till våra egna känslor. När processen går in i andra rummet börjar vi handla intuitivt på våra upplevda känslor. Detta är ett reflexmässigt agerande, ett spontant svar på känslan vi har för stunden. Det skulle kunna beskrivas som handlingen innan förnuftet tar över. När förnuftet väl äntrar befinner vi oss i tredje stadiet och tredje rummet. Här kommer reflektionen in i bilden och vi börjar tänka kring vår känsla och vårt intuitiva handlande. Ofta dyker frågan upp ”varför” vi känner som vi gör eller handlade som vi gjorde. För att kunna hamna och utvecklas i detta stadie krävs ett väl utvecklat språk. Gustafsson (2009) är noga med att klargöra att språk inte enbart är vårt talade språk utan även andra sätt att uttrycka sig på såsom genom musik, bild eller rörelse. När sista och fjärde rummet nås innebär det att vi utvecklar förmågan att ta vara på reflektionen från tredje rummet in i framtiden. Då

kan vi omsätta de slutsatser vi dragit efter vår reflektion till kunskap och svara på huruvida vi var nöjda med vårt agerande eller inte och hur vi kan undvika att hamna i en liknande situation som den som fick oss att känna den ursprungliga känslan.

Emotionell intelligens är ingenting som har med personlighet att göra och har heller inte att göra med huruvida en person är empatisk, trevlig eller utåtriktad (Gustafsson, 2009). Detta menar Gustafsson (2009) är viktigt att komma ihåg då skolor ofta använder begreppet emotionell intelligens när de genomför olika program eller projekt för att stärka gemenskapen i skolan men att dessa program ofta jobbar för *social kompetens*. Skillnaden på social kompetens och emotionell intelligens är att social kompetens är ren träning i vett och etikett, etik och moral medan emotionell intelligens är att träna sig i att uppmärksamma, reflektera över och kunna välja agerande utifrån sina egna känslor (Gustafsson, 2009). Lärare som själva är medvetna om hur de uttrycker sina egna känslor och agerar utifrån dem utvecklar också samma tankesätt hos sina elever. Att ha hög emotionell intelligens innebär att kunna förutse, undvika och hantera situationer som uppstår där individens känslor är inblandade. Träning i emotionell intelligens i kombination med social kompetens medför positiva konsekvenser för individens egen utveckling men också i att skapa goda relationer till andra (Gustafsson, 2009).

3.4.2 Mobbning

I de fall då det förebyggande arbetet och konflikthanteringen inte fungerar kan små problem bli stora och eskalera till det som kallas mobbning (Ellmin, 2014). Ellmin (2014) beskriver att mobbning, när det talas om den i skolan, är något som en grupp utsätter en individ för. Ellmin (2014) menar att det finns olika sätt att dela in mobbning på och flera olika former som mobbning kan ta sig uttryck. Ellmin (2014) väljer att dela upp mobbningens former i *direkt* och *indirekt*. Direkt mobbning innebär att förövaren öppet mobbar offret med fysiskt våld eller verbala kränkningar medan indirekt mobbning är till exempel utfrysning och ”snack bakom ryggen”. Ytterligare indelning kan även göras av offer och förövare. Förövare, alltså de som mobbar, kan vara både *passiva* och *aktiva*. Aktiv förövare är den som säger orden eller utför den kränkande handlingen medan den passiva förövaren kan vara t.ex. deltagande i en grupp som utsätter andra för mobbning men som själv inte yttrar eller utför något utan snarare ser på utan att ingripa. Offer, alltså de som utsätts för mobbning kan delas in i offer som inte själva provocerar och de som provocerar. Det är svårt att både före och efter en

konflikt staka ut vem som är/var vem i konflikten och det är inte heller helt okomplicerat. Vad som ger störst effekt i att motverka mobbning är att medvetandegöra vilka roller och tillvägagångssätt som finns och därefter jobba förebyggande (Ellmin 2014).

Eriksson et al. (2002) ser att all typ av mobbning har tre gemensamma drag som de benämner som:

- En förövare
- Utför negativa handlingar mot
- En därmed utsatt person.

Eriksson et al. (2002) vill alltså utöka mobbningens begrepp till att kunna ske även mellan individer och inte nödvändigtvis mellan grupp och individ. Däremot är de i enlighet med ovanstående, överens om att den utsatta är en individ och inte en grupp. Eriksson et al. (2002) beskriver också att mobbning är ”trakasserier mellan o-jämlikar där en starkare person utsätter en svagare för negativa handlingar” (s. 30). Med starkare menar de antingen fysisk styrka, verbal styrka eller social styrka; hur lätt en person har för sociala sammanhang och att skaffa sig vänner. Eriksson et al. (2002) menar också att mobbning är just handlingar, plural, och för att de negativa handlingarna ska klassas som mobbning behöver de ske upprepade gånger och över en längre tid.

Friends (2017) som är en organisation som jobbar för att motverka mobbning i skolan i Sverige styrker att mobbning kan ske mellan individer och mellan grupp och individ, samt att mobbning är upprepade negativa handlingar som sker över en längre tid. Skolverket (2011) väljer att i sin värdegrund i Lgy11 skriva *diskriminering* och *kränkande behandling* istället för att använda orden mobbning eller konflikt. Med denna formulering vill Skolverket (2011) poängtera att all form av diskriminering eller kränkande behandling inte ska behöva ske upprepade gånger för att klassas som allvarlig.

Sammanfattningsvis har diskriminering och mobbning likheter och olikheter. Likheterna är att mobbning och diskriminering båda syftar till handlingar som kränker en annan persons värdighet och på ett eller annat sätt förolämpar eller sårar den utsatta. Olikheterna är att diskriminering är en handling som endast behöver ske en gång för att vara diskriminerande. Diskriminering behöver inte vara riktad mot endast en individ. Mobbning är däremot negativa handlingar som behöver ske upprepade gånger och under en längre tid för att klassas som mobbning. En person som utsätts för mobbning

behöver inte uppfylla någon av diskrimineringsgrunderna utan blir systematiskt utsatt för negativa handlingar över tid oavsett anledning. Mobbning är kontinuerlig, kränkande särbehandling av *en* individ. Skolverket har i sin läroplan valt att använda orden diskriminering och kränkande behandling för att täcka in ett större område av oönskat beteende.

4. Metod

Studiens syfte är att undersöka elevers syn på hur musikämnet används och kan användas för att stärka tryggheten och studieron i musikklassrummet. Följande kapitel beskriver metoderna *fotoelicitering* och *semistrukturerad intervju* samt varför dessa metoder valts för att genomföra denna studie. Kapitlet innehåller även en beskrivning av analysprocessen och en redogörelse för studiens genomförande och tillförlitlighet.

4.1 Val av metod

Inom samhällsvetenskaplig forskning beskriver Bryman (2008) två huvudsakliga typer av forskningsansatser: kvantitativ och kvalitativ. Den kvantitativa forskningen har oftast ett deduktivt angreppssätt till skillnad från kvalitativ forskning som är induktiv. Deduktiv och induktiv forskning skiljer sig i deras förhållande till teori och praktik, där deduktiv forskning utgår ifrån teorin och ställer en hypotes som sedan bevisas eller motbevisas med hjälp av den praktiska forskningen. Induktivt perspektiv, å andra sidan, utgår från praktisk forskning för att sedan skapa en teori (Bryman, 2008).

Då denna studies syfte och dess frågeställning är induktivt formulerade har jag valt att använda mig av kvalitativa metoder. Jag har i valet av forskningsområde utgått från litteratur om elevhälsa och förebyggande arbete för att skapa en trygg skola. Med denna blandning av induktivt ställda frågor och användandet av tidigare forskning får studien i tillämpningen abduktivt angreppssätt (Bryman, 2008).

4.2 Studiens fokus

Jag har valt att genomföra min studie med ett kvalitativt tillvägagångssätt. Som tidigare nämnt är studiens syfte och frågeställning formulerat på ett induktivt sätt och då denna infallsvinkel oftast förknippas med kvalitativ forskning (Bryman, 2008) har jag valt att använda mig av de kvalitativa metoderna *foto-elicitering* och *semistrukturerad intervju*.

Som Bryman (2008) beskriver det är en skillnad på kvantitativ och kvalitativ forskning att den kvantitativa forskningen ofta är forskarstyrd medan kvalitativ är deltagarstyrd. Kvalitativ forskning ger möjligheten att belysa deltagarens egna uppfattningar och perspektiv utan att forskaren styr vad som är av betydelse för studien.

I min studie strävar jag efter ett elevstyrt perspektiv och har därför valt att, som ett förstadium till intervjun, låta eleverna själva dokumentera, med hjälp av bilder, vad de anser att musikundervisningen innehåller. Därefter får deras bilder och berättelser vara till underlag för intervjun.

4.2.1 Fotoelicitering

Fotoelicitering, även kallat visuell elicitering eller autofotografering, är en metod som använder bilder eller annat visuellt material som underlag för en intervju (Fors & Bäckström, 2015). Metoden uppkom på 50-talet i takt med att kameran blev allt vanligare i samhället och metoden användes för att forskare och deltagare skulle kunna förstå varandra på ett djupare plan än genom enbart frågor (Fors & Bäckström, 2015). Enligt Fors & Bäckström (2015) används metoden med fördel när forskningsfrågan söker få fram deltagarens känsla eller upplevelse av något som kan vara svårt att sätta ord på. ”En bild säger mer än tusen ord” som ordspråket lyder. Bilderna är alltså, enligt Fors & Bäckström(2015) ett sätt för forskaren att bättre förstå vad deltagaren menar men också för att underlätta för deltagaren att sätta ord på vad hen menar och i och med det kunna ge utförligare svar på intervjufrågorna.

Till skillnad från den traditionella intervjun som baseras på frågor och svar skapar fotoelicitering en annan maktbalans mellan deltagaren och forskaren (Fors & Bäckström, 2015). Bilderna skapar utgångsläget utifrån vilket en diskussion kan föras. I det här fallet är det dessutom deltagarna själva som tagit bilderna och då även valt ut de situationer de själva funnit intressanta och värda att diskutera kring.

Låt oss titta på situationen som uppstår i klassrummet när en elev fotograferar andra elever och lärare. Digitaliseringen av samhället speglas tydligt även i skolans vardag. Musikämnet i grundskolan har t.ex. digitala verktyg för musikskapande redan i fjärde klass (Skolverket, 2011) och mobiltelefonerna finns redan tidigt med i barns uppväxt. Själva momentet att bli fotograferad är vanligt förekommande. Däremot kan en kamera i klassrummet ställa hela klassrummet på ända. I metodens natur finns en vilja att se det som ännu inte kunnat ses och att ge elever chansen att visa och peka på det som sker i klassrummet och som bidrar till stämningen där. Dock är kameror i klassrummet inte vardagsmat på alla skolor och det kan bli en tydlig skiftning av positioner när en elev plötsligt riktar en kamera mot en lärare eller andra elever (Fangen & Sellberg, 2011). En kamera hållen av en elev, riktad mot en lärare i syfte att synliggöra stämningen i

klassrummet, kan tolkas på flera olika sätt av den utsatta läraren. Fangen & Sellberg (2011) beskriver det som ett maktskifte där eleven fått ett helt annat handlingsutrymme i klassrummet än vad den vanligtvis har. Det pekar också på att det här specifika fototillfället är ett tillfälle som eleven anser vara relevant just då vilket, beroende på hur forskningsfrågan är ställd, kan framstå som skrämmande och rent av uppkäftigt av berörd lärare och andra elever. Det är alltså en metod som inte bara på bild kan synliggöra men också i verkligheten uppdaga och eskalera redan befintliga strukturer (Fangen & Sellberg, 2011). Väl medveten om att denna risk finns är det ändå värt att peka på att själva forskningen på ett sätt är ute efter detta: att visualisera och fånga vad som egentligen händer i ett klassrum eller någon annanstans i världen, en egenskap som gör kameran fenomenal på att just fånga stämningar och känslor i nuet, något som efterkonstruktioner i skriftlig eller muntlig form inte kan (Fangen & Sellberg, 2011).

4.2.2 Semistrukturerad intervju

Intervjumetod är en kvalitativ metod som innebär att frågor ställs till deltagaren som har i uppgift att svara (Fangen & Sellberg, 2011). Detta kan göras mer eller mindre strukturerat där intervjun kan tangera ett bli kvantitativ om forskaren förberett frågor som ställs i samma ordning och på samma sätt till alla deltagare utan vidareutveckling, eller där intervjun är nästintill helt ostrukturerad och mer liknar ett flytande samtal mellan forskare och deltagare (Bryman, 2008).

En kvalitativ intervju strävar efter att låta deltagaren styra riktningen på intervjun till viss del för att det ska vara deltagarens åsikter om vad som är relevant, som får ta plats i intervjun (Bryman, 2008). I den här studien kommer intervjun som en uppföljning av fotoeliciteringen där bilderna fungerar som ett ankare för att hålla intervjun inom det område som efterforskas. Denna typ av intervjumetod kan kallas *semistrukturerad intervju* (Bryman, 2008). Bryman (2008) beskriver semistrukturerad, kvalitativ intervjumetod som när forskaren håller sig till specifika områden och förutbestämda frågor som ska beröras under intervjun för att intervjun inte ska sväva iväg från ämnet. Dock tillåter den här typen av semistruktur fortfarande ett fritt samtal inom ämnet med bilder och frågor som den röda tråden i samtalet.

En viktig etisk aspekt i en intervju är att som forskare göra sitt bästa för att skapa en så bekväm situation som möjligt för den som blir intervjuad, även om situationen i sig alltid kommer att vara mer eller mindre konstlad (Fangen & Sellberg, 2011). Därför fick

alla fotografer i den här studien möjlighet att välja att genomföra intervjun tillsammans med en klasskamrat som de själva fick välja. Samtliga informanter valde däremot att genomföra intervjun själva.

4.3 Urval

Studiens informanter består av fotograferna. Jag har valt att kalla dem fotografer då deras uppgift har varit att dokumentera sin undervisning med hjälp av en engångskamera och därefter delta i en intervju med bilderna som underlag för intervjuens diskussion.

Fotograferna är fem gymnasieelever från två olika gymnasieskolor i Skåne som jag själv valt ut för att få en geografisk spridning. På varje skola valdes en klass ut i samråd med undervisande lärare. Fotograferna i klassen valdes ut genom handuppräknning i klassen efter att de lyssnat till min presentation. I varje klass fanns 2-3 frivilliga och därför fick alla som ville vara med och ingen lottning bland frivilliga behövdes. Efter fotografernas tillfällen av dokumenterande fick de själva möjligheten att välja ut en kamrat att ha intervjun med, eller om de föredrog att genomföra intervjun själva. Samtliga fotografer valde att genomföra intervjun själva utan sällskap av en kamrat. De deltagande fotograferna skrev på en samtyckesblankett. Resterande i klassen har gått med på att bli fotograferade via skolans egen policy för fotografering. Undervisande lärare har jag tagit kontakt med i första skedet och lärarna har via mailkontakt samtyckt till att själva vara motiv för fotograferingen i studien.

4.3.1 Fotograferna

Samtliga fotografer går tredje och sista året på gymnasiet. De läser alla musik i någon form, musik-estetprogram eller naturvetenskapligt program med musikprofil och har i och med det musikundervisning i grupp på schemat. Eleverna har i den här studien fått pseudonym och kommer att benämnas som *hen*. De fem fotograferna har jag i resultatet valt att kalla Alex, Lovis, Elis, Kim och Robin för att försäkra eleverna om deras anonymitet.

4.4 Studiens genomförande

Studien innehåller både foto-elicitering och semistrukturerade intervjuer. Informanterna är totalt fem gymnasieelever på estetiska program på två olika skolor. Studien har ett elevperspektiv där informanterna fick i uppdrag att fotografera sin musikundervisning med en engångskamera under två lektionstillfällen. Informanterna fick av mig förslag på scenarion att fånga på bild i form av en *hjälp-lapp* (Bilaga 3). Bilderna de tog fungerade som underlag för intervjuerna. Med bilderna och några fasta intervjufrågor (Bilaga 2) som utgångspunkt följde en semistrukturerad intervju.

Jag tog kontakt via mail med undervisande musiklärare på flera skolor runt om i Skåne för att berätta om studien, och få lärarens samtycke till att bedriva studien under hans lektioner. Två av skolorna jag kontaktat var villiga att låta mig pitcha studien för eleverna. Övriga skolor svarade aldrig på mitt mail eller hade projekt igång som de ansåg inte lämpade sig för att samtidigt delta i min studie. Efter kontakten med undervisande lärare träffade jag klassen och presenterade min studie samt gjorde mitt urval bland de som anmälde sig frivilligt som fotografer. De frivilliga fotograferna fick sedan sina kameror och en mer detaljerad beskrivning av sitt uppdrag i form av hjälplappen och vi bokade in tid för intervjun. Efter de två lektionstillfällena (för en av informanterna blev det bara ett tillfälle som fotograferades då hen blev sjuk andra dagen) samlade jag in kamerorna och framkallade bilderna. Framkallningen tog cirka en vecka och en del av bilderna blev underexponerade och kunde därför inte framkallas med ett motiv som gick att urskilja. Av 27 möjliga bilder per kamera varierade kvaliteten på framkallningen beroende på vilka ljusförhållanden bilderna tagits i. Antalet bilder varje informant hade framför sig vid intervjutillfällena varierade från 10 till 21. Fotografen med 10 bilder hade enbart fotograferat en av de två lektionerna då hen blev sjuk andra dagen. Intervjuerna inleddes med generella frågor där bilderna inte var en del av samtalet. Efter de generella frågorna lades fotografens alla bilder ut på ett bord mellan oss och fotografen fick börja berätta vad bilderna beskrev helt själv och därefter tog jag vid med mina förutbestämda frågor och ledde samtalet utifrån dem.

När intervjuerna avklarats transkriberades intervjuerna och utifrån transkriptionerna och bilderna som referenser analyserades materialet.

4.5 Analys

Under intervjuerna spelades samtalet in. Jag transkriberade intervjuerna och genomförde sedan en tematisk analys av transkriptionerna. Tematisk analys är en analysmetod där insamlad data noggrant läses igenom flera gånger för att utifrån det hitta olika teman med hjälp av variabler så som: likheter och skillnader, repetitioner, saknade data etc. (Bryman, 2008). I transkriberingen av mina intervjuer skrev jag även in kommentarer om vilken bild vi diskuterat kring för att kunna återgå till bilderna även i analysen av intervjuerna. I analysen letade jag efter tydliga samband och teman mellan de olika intervjuerna men också i varje intervju för sig. Samtliga transkriberade intervjuer skrevs ut. Anteckningarna som gjordes under analysprocessen gjordes dels i form av understrykningar och kommentarer direkt på de fysiska utskrifterna dels fördes de in i ett digitalt dokument för att skapa en tydligare överblick. I det digitala dokumentet sorterade jag upp mina anteckningar och kommentarer för att skapa tydliga underrubriker som jag sedan använde i utformandet av resultatkapitlet. Mina digitala anteckningar och utskrifterna av de transkriberade intervjuerna använde jag hela tiden som referenspunkt i skrivandet av resultatet för att försäkra mig om att det jag skrev stämde överens med det som sagts i intervjuerna.

4.6 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2017) har formulerade krav på forskning för att ge skydd till deltagarna i en studie och så även den här studien. Kraven är formulerade under fyra huvudsakliga rubriker som lyder *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. I korthet innebär de att deltagarna i en studie har rätt att veta sin roll i deltagandet och att de kan avbryta när de vill, att deltagandet är frivilligt, att uppgifter om de deltagande behandlas med största respekt och att all insamlad information enbart används till den specifika studien.

För att försäkra mig om att fotograferna i min studie känner sig trygga och informerade om studiens genomförande och deras roll och rättigheter utformade jag en samtyckesblankett (Bilaga 1). Samtyckesblanketten gavs till dem att skriva under efter att de hört min muntliga presentation och sedan frivilligt anmält sig till att delta. Undervisande lärare fick samtycka till att min studie genomfördes på deras lektion genom att svara på det ursprungliga mailet. Övriga elever i klassen som blivit

fotograferade till studien blev muntligt försäkrade om att bilderna kommer att förstöras men har även, via skolans egen policy om fotografering, gått med på att bli fotograferade under skoltid. Enligt Vetenskapsrådet (2017) behöver barn under 15 år målsmans samtycke för att delta i forskningsstudier men då den här studien riktar sig till gymnasieelever i årskurs tre är samtliga deltagare över 18 år och får själva avgöra ifall de ville medverka eller inte.

Beslutet att använda analoga engångskameror tog jag för att försäkra mig om att bilderna inte skulle spridas. I ett samhälle av digitala bilder som snabbt kan delas ville jag efter bästa förmåga undvika att detta skedde och valde därför att använda mig av kameror där bilderna inte går att förhandsvisa på en digital skärm utan först ser dagens ljus då jag framkallat dem. Efter att all data analyserats förstördes bilderna.

4.7 Studiens tillförlitlighet

Studiens syfte är att lyssna till elevers beskrivning av vad de behöver för att uppleva en studiemiljö präglad av trygghet och studiero samt de strategier de själva uppmärksammat att deras lärare använder sig av för att skapa den studiemiljön. Skolan och däri varje enskild lärare har en skyldighet enligt Skollagen (SFS 2010:800) att ge elever de förutsättningar de behöver för att inte utsättas för kränkningar eller diskriminering och känna trygghet och studiero under sin skoltid.

Intervjuerna i kombination med fotografierna som informanterna själva tagit på sin undervisning har gjort att informanterna kunnat beskriva och visa sin undervisningssituation för mig på ett mer utförligt sätt än om det enbart beskrivits med ord. Detta har jag gjort för att skapa en tydligare och mer underbyggd bild av elevernas upplevda situation för att i min analys kunna göra en trovärdig tolkning och därmed öka studiens tillförlitlighet (Patel & Davidson, 1991).

Studiens resultat kommer inte att vara generaliserbara på grund av sin ringa omfattning, men likväl lyfta en intressant diskussion om några elevers upplevelser av musikundervisningen och ge en inblick i deras vardag. En inblick som med sannolikhet skulle kunna vara till hjälp för andra lärare och elever.

5. Resultat

I följande kapitel redovisas studiens resultat. Resultatet är skrivet med ett berättande perspektiv för att ge en inblick i hur informanternas bilder har använts under intervjusamtalet. Rubrikerna i detta kapitel har kommit till efter resultatanalysen och litteraturen som använts i studien.

5.1 Miljön

Under intervjuerna framkom två faktorer inom den fysiska miljön som jag valt att kalla *Rummet* och *Utrustningen*.

5.1.1 Rummet

Samtliga fotografer har tagit bilder på sina musiksalar. Bilderna varierar från mindre rum som precis rymmer ensemblen med sina instrument, större salar där även spontana framträdanden med plats för publik kan äga rum och skolans matsal där bord och stolar plockas undan inför varje lektion. Lovis har lagt ut fyra av bilderna så att de bildar en panoramavy över matsalen där klassen repeterar. På bilderna syns mest personer från klassen och Lovis påpekar att det är ganska trångt när de ska repetera de större scenerna i den kommande föreställningen. Bandet sitter på en något upphöjd scen vid ena kortsidan av rummet och Lovis sitter i motsatt ände av rummet när hen tar bilden. Lovis berättar att hen är åskådare på den här lektionen då hens roll inte är med i de scenerna som är fokus just nu men att hen, även som åskådare upplever att salen är för liten. Lovis tittar på panoramabilderna och förklarar att hen tycker det är svårt att föreställa sig hur slutresultatet kommer att bli när de inte kan repetera föreställningen med så stora rörelser för att det finns för lite plats och hur det skapar en stress hos Lovis som gärna vill kunna visualisera slutresultatet och kunna ”repa mer på hur det verkligen ska vara istället för att det bara är såhär så länge”.

Kims musiksalsal är en mindre sal än den Lovis fotograferat. På bilden syns alla medlemmar i ensemblen utom Kim själv som tar bilden, men de som står närmast Kim fick hen bara med huvudet på då hen inte kunde backa längre bak i rummet och då beskriver Kim att hen sträckte upp armarna över sitt eget huvud för att få en bra vinkel. Kim önskar sig också en större musiksalsal. När hen visar bilderna på ensemblen som står tätt beskriver hen hur det blir väldigt kvavt och varmt inne i rummet när de repat för

länge i kombination med att man blir ”lite varm och lite svettig” när man spelar. Bilden visar fem personer plus Kim själv bakom kameran. Rummet har också högar med stolar som inte används för tillfället och instrument uppställda längs väggen som Kim förklarar inte fungerar och väntar på att bli lagade. Kim berättar att hen ofta blir seg i huvudet och irriterad i onödan på grund av den dåliga luften och upplever att musicerandet går mer trögt och koncentrationsnivån sjunker när de spelar i den salen. Hen upplever också en irritation över att inte kunna öppna fönstren för att det blir för kallt eller kunna öppna dörren för att det då stör andra i korridoren och ser ingen lösning på situationen mer än att hoppas på att inte hamna i det ensemblerummet när de byter grupper nästa gång. Även Alex förklarar att hen upplever den nuvarande ensemblesalen som för liten och att det är svårt att visualisera en konsert där. Hen berättar att hen trivs bäst i en större lokal där det finns en scen och varje instrument har sin plats.

Elis som har rollen som kapellmästare under repetitionerna hen fotograferat visar upp flera bilder på det hen kallar ”mitt lilla skepp”. Det är en hörna av fyra syntar och klaviatur som hen själv ställt upp på scenen i skolans matsal. Elis visar också en bild på sina klasskamrater när de i början av lektionen bär bort alla bord och stolar från matsalsgolvet och berättar att det är rätt jobbigt och tar mycket tid att ställa i ordning allt men att när allt väl är på plats kan hen fokusera på det hen älskar att göra, att spela musik.

5.1.2 Utrustningen

Robin lägger märke till när hen tittar på sina bilder att ensemblesalen är väldigt stökig. ”Instrumentkablar som ligger överallt, mikrofonkablar och de här stolarna, de står ju staplade i stora högar helt i oordning.” Robin förklarar att hen inte tänkt på det tidigare på samma sätt som när hen nu såg det på bilderna och berättar att hen tycker att musiksalar brukar se ut så och att det ”nästan gör det mer hemtrevligt”. Alex tittar på sin bild av musiksalen där det även där ligger en hel del sladdar och instrument på golvet och säger: ”Det kan vara så mycket saker och att allt är kaos och ligger överallt! Då känner jag att jag får panik!” Alex beskriver att hen blir orolig när saker inte har en bestämd plats och upplever sig ha svårt att fokusera på uppgiften då och fastnar i tankar som: ”nej, nej, nej, det här ska inte vara så!”.

Elis letar lite bland sina bilder och stannar vid en bild på nerpackade instrument och förklarar att det är hens ”skepp”, hens hörna av syntar som nu efter lektionen är

nerpackade och prydligt uppradade längs en vägg i sina fodral. Hen förklarar att det är tungt och jobbigt till en början att packa upp och ner instrumenten men att det är skönt att själv ha ansvaret för då blir det precis så som Elis själv vill att det ska vara.

Kim beskriver att utrustningen i ensemblesalen hen fotograferat inte fungerar som den ska. Mixerbordet har flera ingångar som inte fungerar och flera instrument som inte går att starta. Den frustration hen beskriver är över att det tar tid från lektionen att försöka få igång all utrustning, tid som kunde lagts på att till exempel spela och öva.

5.2 Läraren och klasskamraterna

Under den här rubriken sammanställs fotografernas svar om vilka faktorer de själva anser vara viktiga för att de ska känna trygghet och studiero under musiklektionerna. Underrubrikerna har framkommit under analysprocessen och speglar vad fotograferna känner att de behöver för att känna trygghet och studiero i musikklassrummet.

5.2.1 Socialt samspel

Robin visar en bild för mig som föreställer hela ensemblen mitt uppe i att spela en låt samtidigt som hen berättar om vilka de olika individerna på bilden är. Några av dem är Robins närmsta vänner och några andra brukar Robin inte umgås med på fritiden utan de ses endast här, när de spelar ihop på ensemblelektionen. Robin beskriver lektionen som att ”det är musiken som öppnar, det blir som en mötesplats. Hade det inte varit för ensemblelektionerna skulle vi inte vara tillsammans men vi kan ha kul ändå!”. Hen beskriver att musiklektionerna öppnar upp för att lära känna fler personer från klassen och att det är positivt att bli placerad i nya grupper som läraren satt ihop. Även på Elis musiklektioner är det musikläraren som delar in ensemblen i grupper och hen upplever att det är ”bra för att man får kontakt med personer som man inte brukar umgås med”.

Kims bild visar en ensemble där alla övar på något enskilt och hen berättar att det brukar vara så precis innan de testar hela låten tillsammans: ”Det är så kul att kunna göra det [spela musik] tillsammans med sina kompisar och kunna göra det till någonting som vi satt ihop själva”. Lovis berättar om sin lektion att den ofta ger hen energi trots att hen är trött på morgonen men att det är en härlig känsla att få spela tillsammans med personer i klassen och känna att de jobbar mot ett gemensamt mål som till exempel en konsert. Alex har tagit en bild på några från klassen som sitter och spelar tillsammans

innan lektionen börjat och hen beskriver att det alltid spelas musik spontant innan lektionen där en person ofta börjar spela på ett instrument och sedan bygger andra i klassen på efterhand. ”Det tycker jag är jättemysig stämning innan man drar igång [lektionen]!”(Alex).

Alex beskriver vidare att klassen själva gärna har lektion även när läraren är sjukanmäld. Alex har inte tagit någon bild på sin musiklärare utan hans bilder visar bara personer från klassen när de spelar innan lektionen eller när de repeterar under lektionen i sina respektive ensembler. Alex berättar att de får text och ackord på de låtar de ska spela och att de själva får tillkalla läraren om de behöver hjälp med något och att läraren sällan kommer med råd eller synpunkter om Alex inte själv bitt om det. Detta är något som Alex beskriver inte gör hen något. För Alex är musiklektionen att spela tillsammans med sin ensemble och att hen inte alltid får någon direkt kommentar eller tips från musikläraren spelar mindre roll och hen tänker sällan på om musikläraren tilltalar hen på en lektion eller inte. Övriga fotografer talar om sina ensemblelärare på liknande sätt. Elis och Lovis berättar att de ofta får feedback från sina musiklärare direkt på lektionen men då ofta gällande ensemblens prestation som grupp och de tänker sällan på om feedbacken är direkt riktad till dem personligen eller till gruppen. De har, i likhet med Alex, inte heller tänkt på ifall de blir tilltalade direkt av sin lärare vid varje lektion eller inte. De fokuserar istället på att berätta om ensemblens framgångar och hur de samarbetar i gruppen. Kim och Robin berättar om att deras musiklärare brukar gå in och ut från lektionerna och när musikläraren kommer tillbaka brukar de spela upp låten så långt de kommit och att musikläraren då ger feedback för att sedan gå ut igen och komma tillbaka efter en stund.

5.2.2 Struktur och tydlighet

Elis visar en bild på halva sin klass från andra dagen av fotograferande. Klassen sitter i ett till synes vanligt klassrum för teoretisk undervisning och en lärare står bredvid en av elevernas bänkar med blicken riktad mot tavlan, förklarar Elis. Bilden visar också ett möte och Elis beskriver att varje projekt som startas under musikundervisningen eller början på ett nytt tema inleds med ett möte där musikläraren går igenom projektets hållpunkter i grova drag med datum och innehåll samt visar hur detta är kopplat till kunskapskraven. Elis berättar att det är skönt med den genomgången för att hen får veta vad som kommer hända framöver och slipper undra. Lovis berättar om liknande

upplevelser med genomgångar av kunskapskrav och projektets innehåll inför varje ny uppstart. Lovis berättar att hen tycker om att lägga sig på sin egen nivå vad gäller betyg och blir stressad och mår dåligt om hen får för mycket press på sig att prestera för de högsta betygen. I samband med det beskriver Lovis även att genomgången inför varje projekt med koppling till kunskapskraven gör att hen känner sig lugnare med att veta vad som krävs för de olika betygsstegen för då upplever hen att hen själv kan välja vilken nivå hen vill lägga sig på redan i starten av projektet och behöver inte känna oro för att inte rätta till.

För att kunna slappna av under musikundervisningen och kunna fokusera på sitt lärande beskriver Kim att hen behöver en struktur som hen idag upplever fattas. Kim berättar att det ofta blir upp till eleverna i klassen att komma ihåg datum för konserter och planeringen ihop med andra ämnens uppgifter och inlämningar. Kim upplever sig själv vara den i klassen som oftast har koll på konsertdatum och repertoar och att andra i klassen också förlitar sig på att Kim fortsätter ha det, en ansvarstagande roll som Kim fått utan att be om den: ”Det hade hjälpt mig väldigt mycket om vi hade kunnat få se kunskapskraven och planeringen någonstans. Det hade gjort att tryggheten och min sinnesstämning hade blivit mycket bättre” (Kim). Alex upplever också en frustration över att inte ha fått reda på kunskapskraven för musikämnet och upplever att hen inte heller kunnat få svaren från sina musiklektörer. ”Jag är en person som vill ha hundra procent koll på allt och då blir jag frustrerad när jag inte kan få det för att de jag frågar inte har koll. Då blir jag irriterad och frustrerad” (Alex). Hen upplever situationen som ett ansvar hen behöver ta och en extra uppgift som tar tid och fokus från själva skolarbetet. Kim beskriver även en känsla av hopplöshet och att det kan kännas som att undervisningen saknar syfte när kraven blir otydliga eller osynliga. ”Det känns som att man spelar bara för att, utan att veta riktigt vad jag ska göra för att uppnå alla krav” (Kim).

Robin beskriver också en vilja att få se planeringen och kunskapskraven från sina musiklektörer men uttrycker samtidigt en balansgång med att inte tappa bort det roliga, fria i musikundervisningen som är det Robin tycker är det bästa med just musiklektionerna. Robin säger: ”Om de hade gjort det på rätt sätt hade strukturen inte skadats. De hade kunnat ha en matris, skrivit upp den, haft den tillgänglig på vårt digitala forum och sen varit mer strukturerade i skolan på ensemblelektionerna. Det hade varit det ultimata”. Robin efterfrågar ett tydligare ledarskap från sina musiklektörer där de sätter ramarna för undervisningen och tydliggör för hen vad målet och syftet är med

undervisningen samtidigt som hen inte vill att det blir ett strängt fokus på att ”varje låt de spelar blir en examinationsuppgift”.

5.2.3 Lärarens ämneskunskaper

Kim har fångat sin musiklärare på bild när läraren hjälper pianisten i ensemblen med ljudet på synten. Kim beskriver att läraren just i den stunden byter ljud på synten medan pianisten och bandet spelar låten för att testa olika ljud och ge förslag till förändring. Elis har också fotograferat en av sina musiklärare när läraren instruerar några gitarrister. Läraren själv har inte en gitarr på bilden utan förklarar och coachar gitarristerna. Elis berättar att alla i ensemblen får små tips konstant under lektionen men att tipsen kan vara i form av ett rakt förslag men också i form av tankeväckande frågor som ensemblen får resonera över och själva svara på. Övriga fotografer beskriver liknande situationer där lärarna bidrar med sin kompetens inom ämnet genom att ge konkreta tips men också få ensemblen att tänka själva och fördjupa sitt eget musicerande.

Samtliga fotografer känner ett förtroende för sina lärares ämneskunskaper och upplever att det skapar ett lugn i undervisningen. De beskriver likartat hur de ser upp till sina lärare som de flesta är verksamma musiker utanför skolan och hur det påverkar dem positivt och sporrar dem till att prestera på lektionerna när de vet att deras musiklärare är professionella inom sitt ämne.

5.2.4 Gemensamt fokus

Kims bilder på ensemblen visar ett litet rum med totalt sju ensemble-medlemmar där Kim själv står bakom kameran som den sjunde. När jag frågar Kim vad hen skulle säga är trygghet och studiero på musiklektionerna svarar hen att det känns svårt att tänka på att det skulle vara studiero på musiken för att det alltid spelas musik och är hög ljudvolym. När Kim fått reflektera en stund över vad en riktigt bra, effektiv musiklektion är för hen resonerar hen sig fram till att det handlar om gruppens gemensamma fokus. Studieron för Kim handlar oftast i skolan om att det ska vara tyst och lugnt men på musiken är det raka motsatsen. Det som spelar roll för Kim är att gruppen tillsammans fokuserar på samma uppgift. ”Vi stänger dörren om oss och det är bara vi sju som fokuserar på varandra och vi hjälper varandra och på det sättet blir det ganska lugnt” (Kim).

Alex uttrycker sig såhär: ”Jag gillar när alla är fokuserade, produktiva och koncentrerar sig på det vi ska. Jag absolut hatar när folk är ute i sin egen värld”. Även Alex bilder visar en liten ensemble på sex personer i ett litet rum och hen beskriver lektioner då ensemblens medlemmar varit ofokuserade och en del suttit med sina mobiltelefoner istället för att fokusera på uppgiften. För Alex skapar det en frustration. Även Alex tycker att gemensamt fokus är ett kriterium för studiero under musikundervisningen.

5.2.5 Respekt och trygghet

Robin förklarar att det under tiden som musikleäraren inte är i rummet kan uppstå situationer som känns jobbiga för Robin. Hen berättar om ett exempel där flera i ensemblen himlade med ögonen åt en annan i bandet för att de inte tyckte det lät bra när den spelade. ”Då vill man ju att en lärare ska gå in för det förstör så mycket, om man har en bra relation utanför klassrummet så vill man inte vara den som säger till sin kompis att det inte låter bra”. Kim berättar om en annan händelse under sin lektion då där inte heller fanns en lärare närvarande just då och att hen hade velat prata med hela klassen om vad som hände men att hen inte känt sig bekväm med att ta upp det med sina lärare.

Samtliga fotografer uttrycker på lite olika sätt behovet att känna respekt och tryggheten att kunna ställa frågor och visa sig oförstående både för sina klasskamrater och sina musikleärare. Elis berättar att det är klasskamraterna som ofta gör att hen förstår en uppgift som hen från början tyckte var svår. För Elis är det personerna i klassen som skapar den tryggheten och respekten som är viktig för att hen ska känna studiero. Det beskriver Elis att de gör genom att inte skratta åt hens frågor eller skämta på hens bekostnad. Elis beskriver sina musikleärare som lyssnande. Elis kan inte minnas en gång då hen inte känt sig hörd när det uppstått problem eller hen undrat något i klassrummet. Elis identifierar detta som att lärarna alltid lyssnar och tar sig tid att lyssna klart på det eleverna har att säga. Lovis upplever samma sak med sina musikleärare. De båda upplever att deras musikleärare lyssnar på ett icke dömande sätt och hänvisar till klassmöten där de har rutiner för hur de hanterar konflikter som uppdragas.

Kim och Robin berättar om de musikleärare de känner sig mest trygga med att gå till ifall det skulle uppstå en situation. Ingen av dem känner att de skulle gå till en av sina musikleärare i första hand men de som de internt bland musikleärarna känner mest

förtroende för har det gemensamt att de även träffar de lärarna utanför skolan. Robin berättar om en lärare hen spelar i en orkester med på fritiden och att de då brukar prata om vardagliga samtalsämnen. I likhet med det berättar Kim att hen ofta pratar med en av sina musiklärare på väg till skolan och att de då också pratar om triviala saker som inte rör skolan. Det Kim och Robin beskriver, som de även ger exempel på hos andra lärare, är en personlig sida hos läraren. De upplever båda två att de fått mer respekt och mer förståelse för sina respektive musiklärare när de fått se en något mer personlig sida hos dem vilket gör att de känner sig mer avslappnade kring de lärarna. Robin lägger även till: ”det här var kul! Inte ofta man får sitta och reflektera över detta”.

5.2.6 Att vara förebildlig som vuxen

Elis berättar: ”Lärarna tar hand om oss väldigt bra och om vi har något problem med något kan vi komma till lärarna med vad som helst även om det är problem som inte är innanför skolan. De hjälper oss väldigt mycket.” Elis berättar även att lärarna under lektionerna är närvarande för det mesta och att läraren även är behjälplig när det uppstår begynnande konflikter under musikundervisningen. Ifall gruppen gemensamt ska bestämma något inför en konsert är läraren för det första där och observerar diskussionen. Skulle stämningen i gruppen förändras åt det negativa hållet ger sig musikläraren in i diskussionen och hjälper ensemble-medlemmarna med hur de kan uttrycka sig för att lättare komma överens och tolka varandra rätt. Kim berättar om sin klasskamrat som råkat ut för en situation på ensemblen då läraren inte var närvarande. Situationen hände för länge sedan men Kim minns den fortfarande och upplever det fortfarande som jobbigt på ensemblelektionerna ibland för att situationen ännu inte diskuterats i klassen eller tagits upp med en lärare. Kim själv känner inte sig bekväm med att ta upp det med sin lärare då hen aldrig gjort det förut och inte vet hur det skulle tas emot.

Alex och Robin har ofta lektioner där läraren inte är närvarande och under frånvaron kan det uppstå mindre konflikter inom gruppen som gör att gruppen ofta tappar motivation och fastnar i konflikten istället för att öva på låten tillsammans. Lovis däremot beskriver hur bra hen trivs med att konflikter och jobbiga situationer som uppstår på hans musiklektioner alltid tas upp med lärare. Lärarna själva tar ofta mindre diskussioner på lektionstiden och Lovis upplever att det skapar en trygg stämning som också bidrar till större arbetsro under musiklektionen.

5.3 Sammanfattning av resultat

Fotograferna beskriver sina musiksalar och de känslor som väcks när de kliver in i salen. Övervägande del av fotograferna uttrycker att de har ett behov av att utrustningen och instrumenten är i ordning och det väcker känslor som frustration och panik hos de som upplever sig inte få sitt behov av ordning uppfyllt. Robin, som är den enda som inte tidigare tänkt på att hens sal är stökig förrän hen tittar på bilderna, upplever att salen är hemtrevlig och att de musiksalar Robin varit i tidigare brukar vara lika stökiga. Musiksalarernas storlek och funktion önskar fotograferna hade förutsättningarna för att kunna repetera på det sättet som de senare i processen kommer att framträda på. Detta för att, som Lovis beskriver det, det skapar en stress att repetera på ett sätt när hen vet att det kommer behöva ändras på konsertdagen. Ventilation som inte fungerar tas också upp som en faktor som skapar irritation vilket går ut över stämningen i gruppen.

Samhörigheten med klasskamraterna och möjligheten att få spela ihop med och lära känna alla i klassen är viktigt för fotograferna. De ser det som en fördel att musiklärarna delar in dem i grupper för att det ger dem chansen att samarbeta med nya personer från klassen. Fotograferna pratar mest om och tycker det är viktigt med en stark sammanhållning och ömsesidig respekt mellan individerna i klassen och har inte lagt lika mycket tanke på eller reflekterat över deras relation till den enskilda musikläraren.

Fotograferna uttrycker ett behov av struktur och tydlighet i sin musikundervisning. Elis och Lovis upplever minskad stress när de inför varje projekt får förtydligat för sig de kunskapskrav som projektet kommer fokusera på. Övriga fotografer upplever att deras musiklärare inte har någon struktur på hur de arbetar med kunskapskraven i undervisningen, vilket skapar stress hos fotograferna. De upplever att de får lägga mycket av sin tid på att försöka ta reda på strukturen kring undervisningen vilket tar fokus från deras skolarbete. De önskar att deras musiklärare tog större ansvar i att tydliggöra undervisningens syfte och krav för dem.

Fotograferna känner stort förtroende för sina lärares ämneskunskaper och upplever att det ger dem motivation och trygghet i undervisningen. Under musiklektionerna skiljer sig formen av studiero från de teoretiska lektionerna. Det som i skolans övriga ämnen benämns som studiero uppfattar informanterna som att sitta tyst och stilla, men

på musiklektionerna upplever de studieron som när hela ensemblen har ett gemensamt fokus och att gruppen strävar åt samma mål.

För att känna sig trygg under musiklektionerna vill eleverna känna respekt från de andra i klassrummet. Från sina klasskamrater handlar respekten främst om att kunna ställa en fråga öppet i klassrummet och att den tas emot som en seriös och bra fråga. Från sina lärare uttrycker fotograferna främst ett behov av att bli lyssnad på och tagen på allvar när de tar upp ett problem. Fotograferna vill känna att deras lärare är vuxna människor med personligheter och inte enbart en auktoritet och förebild inom musiken. Slutligen beskriver fotograferna även sina behov av att lärarna hanterar mindre konflikter som uppstår i klassrummet och kan hjälpa klassen att reda ut situationen.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras det insamlade resultatet utifrån studiens syfte. Studiens syfte är att fördjupa kunskapen om vad trygghet och studiero är för gymnasieelever som har gruppundervisning i musik. Rubrikerna i kapitlet har utformats efter analys av resultatet.

6.1 Rummet och utrustningen

Alex är den fotograf i studien som uttrycker en känsla av panik när hen ser sladdar, trasiga instrument och stolar som tar plats och ligger överallt i ensemblerummet. Även Lovis, Elis och Kim beskriver att det finns aspekter med den fysiska miljön som de inte trivs med vare sig det är lokalens storlek eller hur utrustningen sköts om. Som Törnquist (2005) beskriver är fastighetsskötsel och städning av undervisningslokalerna de två aspekter av den fysiska miljön som påverkar eleverna mest. Alex upplever panik, Kim frustration och Lovis stress. Jag tolkar detta som att lokalen och hur utrustningen tas hand om kan vara en konsekvens av bristande engagemang och brist på tydliga ramar och regler i klassrummet. Som Robertsson (2018) förklarar är *regelstyrningskompetens* en av de tre grundläggande aspekterna som utgör en bra lärare. Regelstyrningskompetens handlar om att sätta upp regler för klassrummet för att undervisningen ska ske effektivt och produktivt och en del av musikundervisningen handlar om att kunna vårda musikutrustning och att lära sig hantera den på ett bra sätt (Skolverket, 2011). När utrustningen inte tas omhand och det resulterar i ett stökigt musikklassrum för att det inte finns förutbestämda förhållningsregler blir det stökiga rummet en påminnelse för eleverna om bristen på struktur. För till exempel Alex får det konsekvensen att hen har svårt att koncentrera sig och lätt kan bli upprörd, vilket i sin tur går ut över de andra medlemmarna i ensemblen. Med den utgångspunkten blir den fysiska miljön en stor del i skapandet av den sociala mötesplats, som skapar förutsättningar för lärande, som skolan förväntas vara (Skolverket, 2011).

Lovis uttrycker viljan att kunna repetera i en lokal där det går att öva inför den kommande konserten på samma sätt som den kommer att framföras. Min tolkning är att det Lovis upplever när hen måste repetera konserten på ett sätt och samtidigt föreställa sig hur det kommer vara på själva konserten blir för mycket att tänka på samtidigt. Den

stress det skapar påverkar Lovis studiero negativt vilket kan smitta av sig på gruppen på så sätt att gruppen anammar samma stress eller att Lovis glider ifrån gruppen. Gustafsson (2009) beskriver att lärande med fokus på reflektion, analys och sammankopplande av kunskaper är något som kräver mycket tankeverksamhet, till exempel en uppgift som kräver tidigare kunskap, tillämpning av den tillsammans med inläring av ny kunskap, reflektion av den kunskapen, analys och att sedan formulera den nya kunskapen i form av ett uppspel eller en konsert. En uppgift som kräver mycket tankeverksamhet lämnar lite plats kvar till annat. Därför är ungdomar idag känsligare för störande moment för att lärandet i skolan idag är något annat än när deras föräldrar gick i skolan. Törnquist (2005) skriver om att lokalerna inte förändrats i takt med att synen på lärande förändrats. Lovis beskrivning tyder också på att lokalen de använder inte är optimalt anpassad för det projekt eleverna förväntas genomföra.

6.2 Trygghet och studiero i musikklassrummet

Fotograferna beskriver sin vardag i musikklassrummet som rolig, lustfylld och full av interaktion med andra samt som ”den bästa lektionen i veckan”. Några kommer även in på aspekter som skiljer musikundervisningen från övrig undervisning och då framförallt i hur trygghet och studiero arbetas med och hanteras i klassrummet. Elis och Lovis berättar om sina lärares tydliga strategier och samarbeten med övriga lärare på skolan i konflikthanteringen och de ser tydligt att musiklärarna jobbar för tryggheten och studieron i klassrummet. Resterande fotografer saknar struktur från sina musiklärare och tycker att det hör ihop med att de ibland upplever sig otrygga och ängsliga på musiklektionerna. De sistnämnda fotograferna upplever inte heller att deras musiklärare är de lärare de känner sig mest förtrodda med. Robertsson (2018) beskriver tre kompetenser en bra lärare behöver behärska; regelstyrningskompetens, didaktisk kompetens och relationskompetens. Denna studie visar att eleverna uppfattar sina lärares didaktiska kompetens som hög. De känner stort förtroende för sina lärares ämneskunskaper. De upplever att de lär sig mycket och att lektionerna är effektiva. Vad gäller regelstyrningskompetensen är fotografernas upplevelser splittrade. Några fotografer anser att deras musiklärare tar stort ansvar gällande hur de hanterar konflikter och sätter regler för beteendet i klassrummet. Övriga fotografer har till stor del undervisning utan lärare närvarande i klassrummet och upplever att musiklärarna bör ta ett större ansvar för vilka beteenden som är accepterade i klassrummet.

Liknande skillnader kommer även fram vad gäller lärarnas relationskompetens. De fotografer som upplever att lärarna har en stark regelstyrningskompetens upplever också att de kan prata med sina lärare om allt och beskriver lärarnas bemötande mot dem som varmt och välkomnande. De fotografer som inte upplever samma höga regelstyrningskompetens hos sina musiklektörer berättar även att de inte har samma personliga interaktion med sina musiklektörer och skulle inte vända sig till dem i första hand vid en eventuell konflikt.

Inga av fotograferna i den här studien upplever att de varit utsatta för mobbning men berättar likväl om otrygga situationer där en grupp elever i klassen betett sig illa mot en individ i klassen. I Skollagen (SFS: 2010:800) står det att trygghet och studiero är en rättighet för alla barn i skolan och ändå är mobbning och mindre kränkningar fortfarande vanligt förekommande i skolan enligt Friendsrapporten (2017). Däremot är fotografernas upplevelser av musiklektionerna positiva då deras lärare har en hög didaktisk kompetens som hör ihop med lärarnas kunskaper inom sitt ämne vilket skapar förtroende mellan lärare och elev. Studiens resultat visar, med utgångspunkt i Robertssons (2018) tre indelningar av en bra lärares kompetenser, att lärarnas relationskompetens och regelstyrningskompetens är de två kompetenser som kan behöva lyftas i musikklassrummet för att öka tryggheten och studieron under musiklektionerna.

6.3 Socialt samspel

En av aspekterna som framkom i studien var att fotograferna talar varmt om sin klass och betydelsen för dem att kunna känna att klassen eller ensemblen skapat något tillsammans. Gustafsson (2009) menar att den psykiska miljön i klassen spelar stor roll för elevernas trygghet och studiero. Robin beskriver en situation som ännu inte tagits tag i av klassen eller musiklektörerna och att det fortfarande påverkar stämningen i klassen och drar fokus från lärandet vilket hämmar studieron. I likhet med det Gustafsson (2009) beskriver bekräftar även fotograferna i den här studien att relationsproblem tar mycket fokus från lärandet och hämmar studieron.

En intressant aspekt vad gäller det sociala samspelet är att fotograferna inte lagt märke till ifall deras musiklektörer tilltalar dem direkt på en lektion eller inte. Det blir tydligt att deras fokus ligger hos deras klasskamrater och att de ser läraren som den som

bär ansvaret för att gruppen ska fungera. De tips och kommentarer de själva får av sina lärare under lektionerna uppfattar eleverna som att de ges till gruppen. De ser alltså även lärarens kommentarer som riktats direkt till deras egen insats, som något som gynnar gruppens slutgiltiga resultat. Här blir lärarens roll som auktoritet och förebild för gruppens samspel tydlig. Fotograferna ser läraren som den som ska axla ansvaret för det psykiska klimatet för gruppen men inte att läraren är en del av gruppen på samma sätt som klasskamraterna är. Som Johansson (2005) beskriver det är det här tyngdpunkten i ett demokratiskt ledarskap. Lärarens roll är att upprätthålla ramarna för vad som är accepterat i klassrummet och på det sättet vara den auktoritära ledaren för gruppens psykiska klimat (Eriksson et al., 2002).

Två av fotograferna beskriver också att de musiklärare de fått bäst kontakt med är de som de fått möjligheten att prata om vardagliga saker med utanför skolan. Det påvisar lärarens balansgång mellan auktoritärt och demokratiskt ledarskap. När eleverna får se en personlig sida hos läraren och ett visat intresse för personen blir mötet mellan lärare och elev en tvåvägskommunikation. Ett rent auktoritärt ledarskap baseras på att läraren själv sätter alla gränser medan ett demokratiskt ledarskap präglas av gemensamt överenskomna regler som den demokratiska ledaren har ansvaret för att upprätthålla. En alltför passiv ledare däremot lämnar gruppen för sig själv vilket leder till att ledaren tappar sin ledarroll och vid för stor passivitet även insyner i gruppens psykiska klimat (Johansson, 2005). I studien framkom att eleverna värnar mest om sin klass/ensemblegrupp och inte tänker på det enskilda mötet med sina lärare i samma utsträckning vilket jag anser talar för att musiklärare behöver ta rollen som demokratiska ledare och med auktoritet ansvara för det psykiska klimatet i gruppen.

6.4 Struktur och tydlighet

Lovis och Elis upplever en tydlig struktur kring sin undervisning. Varje ny projektstart inleds med en samling av klassen där projektets innehåll, uppgifter och syfte kopplat till kunskapskraven förmedlas. Båda beskriver ett lugn i att få veta vad som förväntas av dem innan projektet startar. Wiliam (2013) hävdar att många elever upplever att skolan är en rad av aktiviteter utan syfte eller mål och att det är lärarens uppgift att tydliggöra dessa syften och mål för eleverna. Även Ellmin (2014) beskriver att elever behöver få hjälp med och tränas i att förstå syftet med en uppgift för att stärka sin tilltro till sin

egen förmåga att klara av en uppgift och öka begripligheten de känner inför uppgiften. Det lugn som Elis och Lovis beskriver är ett resultat av att deras lärare tagit sig tiden att förklara uppgiften för dem innan uppgiften startat. De får i och med det en helhetsbild över projektet och kan därför lättare följa projektets olika delar när de senare utför dessa delar. Meningsfullheten, som Ellmin (2014) beskriver, tydliggörs för Elis och Lovis genom att projektets innehåll kopplas till kunskapskraven, uppgiftens övergripande syfte. Till skillnad från Elis och Lovis upplever övriga fotografer inte att de får den struktur och tydlighet de hade önskat från sina musiklärare. Alex upplever frustration när strukturen och tydligheten brister och Kim upplever att arbetsbördan ökat då hen själv känner ett behov av att axla rollen som den som ansvarar för strukturen. Robin, som även hen önskar en tydligare struktur, pekar också på lärarens balansgång mellan att vara tydlig och strukturerad samtidigt som undervisningen ska präglas av glädje och lust.

Ellmin (2014) beskriver vidare vikten av begriplighet och meningsfullhet i undervisningen. Som Kim även tydligt uttrycker det ”Det känns som att man spelar bara för att, utan att veta riktigt vad jag ska göra för att uppnå alla krav”, pekar det på problematiken att eleverna är medvetna om att krav ställs på dem och att musikundervisningen har ett syfte som de vet kommer visa sig när det är dags för betygssättning. Frustrationen uppstår när de inte vet vad som förväntas av dem eller hur de ska nå upp till dessa förväntningar. Den tredje och sista principen som Ellmin (2014) beskriver som nödvändig för lärande är hanterbarhet. Eleven behöver känna förtroende för sin egen förmåga att klara av uppgiften. Kim, Alex och Robin hade upplevt större begriplighet, meningsfullhet och delvis även hanterbarhet i sin undervisning om undervisningens struktur och syfte tydliggjorts för dem. De känner redan förtroende för sina egna förmågor att klara av musikämnet och vet *att* det finns ett syfte och *att* det finns krav på deras prestation i form av kunskapskraven, men efterfrågar ett konkret förtydligande av syftet och kraven för att lättare kunna veta exakt vad som förväntas av dem.

6.5 Lärarens ämneskunskaper

Denna studie påvisar att lärarens kompetens inom sitt ämne har positiva konsekvenser för studieron och tryggheten i klassrummet. Gustafsson (2009) beskriver vikten av att läraren är engagerad och kunnig inom sitt ämne för att skapa motivation och drivkraft

hos sina elever. Fotograferna i denna studie beskriver känslan som ett lugn. När läraren märkbart kan sitt ämne skapar det inte bara motivation hos eleverna utan även en trygghet i att inte behöva oroa sig för att de inte kommer att lära sig något då en osäker lärare sprider osäker stämning. I enlighet med Robertsson (2018) som menar att ämneskunskaper är en förutsättning för att vara lärare, visar även den här studien att musiklärarnas kunskaper i musik är en förutsättning för att eleverna ska känna förtroende för dem. De förklarar också att de ser sina lärare som musikaliska förebilder och att det snarare är det som skapar motivationen hos dem. Under musiklektionerna bidrar lärarens ämneskunskaper till trygghet då eleverna slipper lägga fokus på den oro som hade uppstått ifall de upplevde att läraren *inte* var kunnig inom sitt ämne. Den yrkesmässiga kompetensen fotograferna i den här studien identifierar hos sina egna musiklärare är att de ofta gör eleverna uppmärksamma på nya synsätt och aspekter i musiken som de annars inte tänkt på. Kopplat till studiero anser jag att lärarens ämneskompetens är avgörande för att skapa en trygg och stabil tillvaro i klassrummet. Johansson (2005) skriver att ledaren för en grupp tar med sina normer och värderingar in i en grupp vare sig hen vill det eller inte. Alltså skulle en lärare med bristande kunskaper och intresse för sitt eget ämne smitta av samma åsikter och bristande engagemang i gruppen.

6.6 Gemensamt fokus

Kims syn på studiero i musikklassrummet skiljer sig från hur hen ser på studiero på lektioner i teoretiska ämnen. Under musiklektionerna beskriver Kim studieron som ett gemensamt fokus, till skillnad från tyst och stilla enskilt arbete som hen beskriver som studiero i de teoretiska ämnena. Robertsson (2018) beskriver att en klass där eleverna stödjer varandra och hjälps åt mot ett gemensamt mål naturligt skapar ett klimat där lärandet får lov att vara i centrum. När Kims klass stänger omkring sig och ges möjlighet att enbart fokusera på varandra skapar det ett lugn där de kan stänga ute eventuella störningsmoment och få fokusera på varandra i gruppen. Gruppen består inte av mer än sju personer vilket gör situationen hanterbar för individerna i gruppen. Som Gustafsson (2009) säger är det svårare för elever att ta sig an uppgifter som kräver kunskaper inom flera områden samt en förmåga att reflektera och att den typen av lärande är extra känsligt för störningsmoment t.ex. i form av relationsproblem i klassen.

Kims ensemble skapar själva ett utrymme där de kan hantera situationen och få ut så mycket som möjligt av lektionen när de stänger ute omvärlden.

6.7 Respekt och trygghet

Robin och Kim berättar om varsin händelse från en lektion där deras lärare inte varit närvarande på lektionen. Båda händelserna beskrivs som att några i gruppen gjort små gester eller verbalt uttryckt sitt missnöje med en klasskamrats musikaliska prestation. Kim och Robin upplever det som att det skapat onödiga slitningar i gruppen. Trots att de beskriver händelsen som en liten händelse upplever de att det fortfarande påverkar gruppen negativt. Gruppen har inte pratat ut om händelsen och de känner fortfarande av en dålig stämning under lektionerna på grund av händelsen. Som Robertsson (2018) beskriver har läraren en viktig roll i att vara förebildlig och vara den som sätter gränserna för vilket beteende som är accepterat i klassrummet, något som elever tränas i för att sedan kunna hantera själva. Det som händer när gruppen lämnas ensam är att det uppstår en situation som läraren inte är närvarande för att se och kunna åtgärda. I den här gruppen händer det, som Johansson (2005) beskriver det, att undergrupper bildas som skapar uppdelningar och slitningar inom gruppen. När gruppen dessutom befinner sig inom skolans ramar och eleverna förväntas lära sig något samtidigt har klimatet i gruppen stor inverkan på lärandet för eleverna i gruppen. Som Gustafsson (2009) uttrycker det kan problem mellan klassens individer ha negativ effekt på lärandet då det tar mycket fokus från eleverna att behöva förhålla sig till och hantera de konflikter som pågår i gruppen samtidigt som de befinner sig i en lärsituation.

Det sista Robin yttrar innan intervjun är slut och inspelningen avslutas är hur roligt det var att sitta och reflektera över trygghet och studiero då hen upplever att det inte sker särskilt ofta. Ellmin (2014) menar att individer som får träna sig i reflektion i grupp och enskilt inte bara tränas i att synliggöra mål och syften utan tränar sig även på att uttrycka sina känslor. Genom detta bygger individen ett större självförtroende men också större förståelse för andra vilket i sin tur skapar en större trygghet i gruppen. Johansson (2005), Eriksson et al. (2002) och Robertsson (2018) skriver om lärarens viktiga roll som ansvarig för det psykiska klimatet och menar att det är lärarens ansvar att bygga upp och upprätthålla en god social miljö.

6.8 Att vara förebildlig som vuxen

Elis och Lovis upplever att deras musiklärare lyssnar på vad de har att säga vid de tillfällen då de tagit upp ett problem med läraren och musikläraren har då på ett icke dömande sätt svarat och hänvisat till klassrådet där de har tydliga rutiner för hur de diskuterar och hanterar konflikter. En lärare som är en stark förebild för sina elever för hur den psykiska miljön i klassrummet bör vara är också en lärare som hjälper elever att sätta ord på sina känslor för att träna dem i hur de kan agera i och hantera konflikter (Johansson, 2015 & Gustafsson, 2009). De konflikter som uppstår behöver hanteras av lärare på ett sådant sätt att de även ger eleverna en tydlig bild av hur de kan hantera konflikter. Som Gustafsson (2009) beskriver emotionell intelligens behöver elever få träning i att reflektera över, hantera och lära sig av situationer där starka känslor uppstår i det här fallet i konflikter. Lovis och Elis får genom att läraren lyssnar till deras ord träna sig i att formulera situationen och får i och med intresset som läraren visar en förebild i hur de själva kan reagera när någon kommer med ett problem till dem. Lovis och Elis känner sig hörda och läraren har visat respekt för deras problem men också hänvisat till ett annat forum som lämpar sig bättre för att reflektera över konflikten. Det första rummet i emotionell intelligens handlar om att kunna sätta ord på sina känslor (Gustafsson, 2009). Detta är inget som är förpassat till klassmötet utan något Elis och Lovis musiklärare låter dem träna sig på, den här första delen av processen, även under sin musikundervisning. De beskriver att klassmötet oftast sker i form av en diskussion där undervisande lärare fungerar som moderator. Eftersom Lovis och Elis båda känner sig bekväma med att direkt gå till sina musiklärare med konflikter som uppstått visar det på att de känner förtroende för både sina lärare och strukturen kring hur de hanterar konflikter.

Musiklärarna själva bryter inte undervisningen för att lösa konflikten men hanterar den genom att flytta den till ett forum där konflikten kan få ta plats och tid att lösas. Det går att anta att klassmötet fungerar väl då både Lovis och Elis uttrycker att det inte finns några olösta konflikter på skolan och för att de talar om ett stort förtroende för lärarnas sätt att hantera konflikter. Musiklärarna som hanterar konflikten på sin lektion går alltså inte djupare in i konflikten än att låta eleverna berätta om den. Men genom att ge tid åt eleverna att även under lektionen få formulera konflikten och problemet har lärarna lyckats träna eleverna till att reagera på en konflikt genom att berätta om den för någon.

Genom det har musiklärarna också påvisat andra typer av spontana reaktioner på en konflikt än de som lätt kan uppstå i det andra rummet som Gustafsson (2009) beskriver.

Musiklärarna går som sagt inte längre in i att träna eleverna i emotionell intelligens än det första rummet enligt Gustafssons (2009) beskrivning, men har ändå genom visat intresse och en kort stund av fokus på eleven och elevens känslor förevisat hur en konflikt kan hanteras och att alla konflikter inte behöver hanteras direkt. Lärarna har visat att konflikten och elevens känslor kring den är viktig genom att ge eleven tid att berätta, men även gett konflikten ett forum där det passar sig bättre att prata om den än under lektionen. Eriksson et al. (2002) säger även att det är en vinst att lärare visar att de litar på att deras kollegor kan ta hand om konflikten. Det stärker elevens förtroende för skolan som helhet och visar att det är en positiv sak att ta hjälp av andra.

Robin och Kim upplever tvärtemot att de inte blivit hörda när de uttryckt sina behov och därför har de nu även backat från att ta upp andra problem med sina lärare vilket, som de själva säger, gör att de fortfarande kan påverkas av situationer som uppstått för längesen. För att kunna stärka eleverna som individer och som klass behövs ett starkt ledarskap även för den psykiska miljön (Eriksson et al, 2002 & Johansson, 2005).

7. Musikpedagogiska konsekvenser och vidare forskning

Studiens syfte är att fördjupa kunskapen om vad trygghet och studiero är för gymnasieelever som har gruppundervisning i musik. Utifrån studiens frågeställning formuleras studiens slutsats. I kapitlet ges även en beskrivning av de musikpedagogiska konsekvenser jag tar med mig efter studiens genomförande samt förslag på vidare forskning.

7.1 Musikpedagogiska konsekvenser

Den här studien har undersökt vilka faktorer som spelar roll för att gymnasieelever ska uppleva trygghet och studiero under sin musikundervisning. Varje elev har rätt att känna trygghet och studiero i skolan enligt Skollagen (SFS: 2010:800). Avgörande för elevernas lärande är att klassrumsklimatet präglas av trygghet och respekt vilket för med sig en känsla av studiero. Det är skolans uppgift att skapa trygghet och studiero i skolan, på raster och även i klassrummet under lektionerna. Genom att ta reda på vilka behov eleverna har som gör att de upplever trygghet och studiero underlättar det lärarens roll i att förebygga otrygga situationer och skapa ett positivt, stärkande klimat i klassrummet. Studien visar bland annat att eleverna som deltagit har en stark vilja av att uttrycka sina åsikter, tankar och behov samt att de har klart för sig vilka faktorer som spelar roll för att de ska känna trygghet och studiero. Genom den inblick jag fått i deras vardag via deras bilder och de samtal vi haft har jag skaffat mig en grund för hur jag kan hantera och förebygga otrygga situationer i mitt musikklassrum. Studien har visat vilka olika aspekter jag som musiklehrare behöver vara uppmärksam på och ta hänsyn till när jag undervisar grupper i musik för att alla elever ska känna sig trygga och uppleva studiero under musiklektionerna.

7.2 Vidare forskning

För vidare forskning hade det varit av intresse att närmare undersöka elevernas syn på relationen till sina klasskamrater i jämförelse med relationen till sina lärare för att

närmare förstå hur dessa olika relationer skiljer sig åt och på vilka olika sätt de är viktiga för eleven. Det hade även varit intressant att utöka kunskapen om vad som händer med den psykiska miljön i klassrummet när läraren inte är närvarande, hur det påverkar elevernas samspel med varandra och vad som krävs för att en grupp elever ska känna trygghet och studiero i klassrummet även när läraren inte är där.

Att genomföra en studie identisk med denna fast i grundskolans åldrar hade även det varit intressant. Då skulle man kunna göra en jämförelse mellan de behov eleverna uttrycker att de behöver för att uppleva trygghet och studiero i syfte att peka på skillnader och likheter mellan barn i olika åldrar och hur deras behov av trygghet och studiero liknar varandra och skiljer sig åt.

8. Referenser

- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Ellmin, R. (2014). *Att förebygga mobbning i skolan*. Stockholm: Liber AB.
- Eriksson, B., Lindberg, E., Flygare, E., Daneback, K. (2002). *Skolan - En arena för mobbning*. Stockholm: Liber AB.
- Fangen, K., & Sellberg, A. (2011). *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- FN:s Barnrättskommitté. (2015). *Barnrättskommitténs rekommendationer*. Hämtad 2018-01-09.
<http://www.allmannabarnhuset.se/wp-content/uploads/2014/06/Barnrättskommitténs-rekommendationer-2015.pdf>
- Fors, V., & Bäckström, Å. (2015). *Visuella metoder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Friends. (2015). *Trygghetslyft för skolan*. Hämtad 2018-01-09.
<https://d2ioqwwsc6te8f.cloudfront.net/wp-content/uploads/2015/04/Ett-trygghetslyft-för-skolan.pdf>
- Friends. (2017). *Friendsrapporten 2017*. (Hämtad 2018-02-27) från
<https://friends.se/fakta-forskning/om-mobbning/statistik-om-mobbning/>
- Gustafsson, L. H. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Johansson, L. (2005). *Ensembleledning – ledarskap i mindre musikgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Patel, R., Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Robertsson, C. (2018). *Skapa optimala förutsättningar för lärande – om undervisningens dynamik*. Stockholm: Natur & Kultur.

SFS: 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm. Kulturdepartementet.

SFS: 2010:800. *Skollag*. Stockholm. Utbildningsdepartementet

Skolinspektionen (2015) . *Flest skolor brister i arbetet med trygghet och studiero*.

Hämtad 2018-01-09. <https://www.skolinspektionen.se/Statistik/Statistik-om-regelbunden-tillsyn/Regelbunden-tillsyn-2014/Flest-skolor-brister-i-arbetet-med-trygghet-och-studiero/>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Hämtad 2018-01-11. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>

Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasiet 2011*. Hämtad från

<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola>

Törnquist. A. (2005). *Skolhus för tonåringar - Rumsliga aspekter på skolans organisation och arbetssätt*.

UNICEF. (1989). *FN:s konvention om barnets rättigheter. Barnkonventionen*. Hämtad

2018-01-09. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund:

Studentlitteratur.

Bilaga 1.



LUNDS
UNIVERSITET

Samtyckesblankett - fotograf

Forskningsstudie om elevers trygghet och studiero

Syftet med den här studien är att undersöka hur gymnasieelever upplever trygghet och studiero i sin musikundervisning. Jag som forskar heter Linda och går mitt sista år på musikhögskolan i Malmö och studien är en del av mitt examensarbete.

Studien undersöker musikundervisning på gymnasienivå som genomförs i grupp/klass. Studien har en inriktning mot trygg skola, säkerhet och studiero och genomförs med intervjuer som kombineras med fotografier som underlag för samtal.

Du som deltar som fotograf i den här studien kommer med hjälp av engångskamera dokumentera din musikundervisning i bilder. Bilderna, som framkallas av mig kommer sedan att användas som underlag för diskussion i vår intervju. Som fotograf kommer du alltså även delta i en intervju. Du har valmöjligheten att välja ut en klasskamrat från din klass att delta i intervjun tillsammans med dig, eller delta i intervjun ensam. Du samt alla andra i studien kommer att vara anonyma, texten kommer skrivas så att varken du eller någon annan känns igen. Bilderna kommer endast användas som underlag för intervjun och kommer efter arbetet är publicerat att förstöras. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande och behöver inte ge någon anledning till varför.

Har du några frågor får du självklart höra av dig till mig, och tack för din medverkan!

Telefon: 0709-746449

Mail: mgv13lwa@student.lu.se

Med vänlig hälsning

Linda Wahlgren

Lärarstudent vid Musikhögskolan i Malmö

- Jag har fått information om studien skriftligt i form av denna blankett samt annan muntlig information som rör den här studien.
- Jag samtycker till att delta i den här studien och är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt.
- Jag vet att jag kan avbryta mitt deltagande när som helst utan förklaring och att ingen information jag dittills lämnat i så fall kommer användas i studien.
- Jag godkänner att de bilder jag tar kommer att användas i studien som underlag för intervjun och sedan förstöras.

Informantens namnteckning

Datum och ort

Bilaga 2.

Underlag för semistrukturerad intervju

GENERELLA FRÅGOR

Vad heter du?

Vilket pronomen vill du använda för att beskriva dig själv?

Varför valde du att genomföra intervjun ensam och inte med en vän?

Hur tyckte du det va att fotografera din undervisning?

Reagerade dina lärare/klasskamrater annorlunda på de lektioner du fotograferade eller var det som vanligt? (Ifall annorlunda: hur?)

Har du hört orden trygghet och studiero i andra sammanhang än när jag kom och berättade om min studie?

MILJÖN

Utifrån bilderna.

Hur/vad känner du när du går in i musiksalen?

Har du någon gång tänkt på ljudnivån i klassrummet?

Vad tycker du om musiksalen?

LÄRAREN

Vad gör läraren under dina lektioner?

Vad var uppgiften under lektionen?

Vad gör hen här?

När pratade läraren till dig? Hur ofta händer det?

Vad säger hen här?

Hur stort ansvar känner du att du behöver ta för ditt lärande i musiken, hur mycket ger läraren dig och hur mycket är öppet och utforskande? Hur påverkar det dig?

Vad skulle du kunna prata om med din musiklärare?

KLASSKAMRATERNA

Vad gör resten av klassen?

Brukar det se ut såhär, med indelning i grupper/helklass?

Ser det annorlunda ut än på rasterna?

TRYGGHET OCH STUDIERO

Alla elever har rätt att känna trygghet och studiero i skolan. Vad får dig att känna dig trygg och rofylld?

Har du någon gång känt dig otrygg i skolan? Var det på musiken? (Varför får musiken dig att känna dig trygg/otrygg?)

Pratar ni mycket om mobbning och otrygghet på i skolan/på musiken?

Bilaga 3.

Hjälp-lappen

- Visa mig hur det ser ut där du har musikundervisning
- Visa mig när du trivs som bäst på musiklektionerna
- Visa mig när du inte trivs på musiklektionerna
- Visa mig vad ni gör på musiklektionerna
- Visa mig när du har roligt på musiklektionerna
- Visa mig vad din/dina musiklärare gör under lektionerna

Händer det något som du tycker är värt att dokumentera, ta bild på det också! Kameran är nu din kom-ihåg-lapp. Med den dokumenterar du två av dina musiklektioner genom att ta bilder. De bilderna du tar kommer vi tillsammans att titta på och prata kring under din intervju. Det finns inga bilder som är rätt eller fel. Du väljer själv hur du vill ta bilderna och vad du väljer att fotografera. Bilderna ska fungera som minnesbilder som du kan använda i intervjun för att få mig att förstå hur din musikundervisning är.