



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2021

Ämneslärarutbildningen i musik

Anton Jansson

Klassensemble i högstadiets musikundervisning

En intervjustudie med fokus på instrumentering och differentierad
undervisning

Handledare: Adriana Di Lorenzo Tillborg

Sammanfattning

Titel: Klassensemble i högstadiets musikundervisning. En intervjustudie med fokus på instrumentering och differentierad undervisning.

Nyckelord: Musikundervisning, Högstadiet, Klassensemble, Differentierad Undervisning, Samspel

Denna studie fokuserar på högstadiets musikundervisning och undersöker hur lärare undervisar i *klassensemble*. Med klassensemble så avses den undervisningsform som innebär att en helklass på minst femton elever spelar tillsammans och där det vanligen är så att flera elever spelar samma typ av instrument. Studien har två fokusområden. Det första är att undersöka hur klassensemble relaterar till *differentierad undervisning*, ett koncept som går ut på att anpassa undervisningen efter elevers olika beredskap, intressen och lärprofiler. Det andra fokusområdet är att undersöka skillnaderna mellan att i klassensemblen låta det vara obligatoriskt för eleverna att rotera mellan olika instrument eller att ge dem möjlighet att specialisera sig på ett instrument. Studien består av semi-strukturerade intervjuer med fyra musklärare som arbetar på högstadiet och som har klassensemble som ett vanligt förekommande undervisningsmoment. Studiens viktigaste resultat är en rekommendation till den musikpedagogiska praktiken att ge elever möjlighet att specialisera sig på ett instrument i högstadiets musikundervisning, bland annat därför att detta innebär en ökad grad av differentierad undervisning.

Abstract

Title: Class ensemble in high-stadium music education. An interview study with a focus on instrumentation and differentiated instruction.

Language: Swedish

Keywords: Music education, Class ensemble, Differentiated instruction

This study focuses on the Swedish high-stadium (grade 7-9 of the Swedish school system) music teaching and examines how teachers teach class ensembles. Class ensemble refers to the form of teaching in which a class of at least fifteen students plays together, and where it is usually the case that several students play the same type of instrument. The study has two focus areas. The first one is to investigate how class ensemble relate to differentiated instruction, a concept that involves adapting the teaching to the students' different abilities, interests, and learning profiles. The second area of focus is to examine the difference between letting the students in the class ensemble shift between different instruments or to give them the opportunity to specialize themselves in one instrument. The study consists of semi-structured interviews with four music teachers who have a class ensemble as a common teaching element. The most important result of the study is a recommendation to the field of music education, to give students the opportunity to specialize in an instrument in high-stadium music teaching, partly because this means an increased degree of differentiated instruction.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte & frågeställningar	3
3. Litteratur	4
3.1 Klassensemble i grundskolan.....	4
3.2 Instrumentering – Roter mellan olika instrument eller specialisera sig på ett?	6
3.3 Differentierad undervisning.....	7
3.3.1 Differentierad musikundervisning	8
3.3.2 Det heterogena klassrummet – argument för differentierad undervisning ..	9
3.3.3 Differentierad undervisning och summativ bedömning	10
3.3.4 Differentierad undervisning och bedömning	11
3.3.5 Att åstadkomma differentierad undervisning	11
3.4 Relevanta kunskapskrav	11
3.5 Tydlighetsdoktrinen	12
4. Metod	14
4.1 Metodologiska överväganden – kvantitativ och kvalitativ metod	14
4.2 Studiens fokus.....	15
4.3 Metod för datainsamling: Semistrukturerad intervju.....	15
4.4 Design av studien.....	16
4.4.1 Urval	16
4.4.2 Informanter	17
4.4.3 Datainsamling	17
4.5 Analys	18
4.6 Giltighet, tillförlitlighet och trovärdighet	19
4.6.1 Reflexivitet.....	20
4.7 Forskningsetik.....	21
4.8 Argument	22

5. Resultat	23
5.1 Fyra musiklärare och deras undervisning i klassensemble	23
5.1.1 Tobias.....	23
5.1.2 Katarina.....	24
5.1.3 Linda	25
5.1.4 Mika	25
5.2 Klassensemblens instrumentering.....	26
5.2.1 Kunskapskravens betydelse för instrumenteringen	27
5.2.2 Slagverksstämmor.....	29
5.3 Att hantera och inkludera elever på olika nivåer i undervisningen	30
5.3.1 Spelstämmor relaterade till kunskapskraven	30
5.3.2 Anpassningar till elever med särskilda behov	31
5.3.3 Anpassningar till elever som har uppnått A-nivå	32
5.3.4 Andra exempel på anpassningar	32
5.3.5 Lärarnas förtrogenhet med differentierad undervisning	33
6. Diskussion.....	34
6.1 Differentierad undervisning i klassensemble.....	34
6.1.1 Möjlighet till specialisering innebär differentiering	34
6.1.2 Hur är lärarnas undervisning i klassensemble differentierad?.....	35
6.1.3 Lärarnas förutsättningar för att kunna differentiera undervisningen	37
6.1.4 Ingen av lärarna arbetar med konceptet fullt ut	38
6.1.5 Två problemet med att differentiera enligt kunskapskraven	38
6.2 Diskussion kring klassensemblens instrumentering	39
6.2.1 Gör lärarna en godtagbar tolkning av kunskapskraven?.....	39
6.2.2 Mina svar på lärarnas argument för sina respektive val av instrumentering	41

6.2.3 Diskussion kring övriga argument för att eleverna ska rotera mellan olika instrument.	42
6.3 Rekommendationer	44
6.3.1 Elever bör ges möjlighet att specialisera sig på ett instrument.....	44
6.3.2 Två rekommendationer till rektorer som vill se en differentierad musikundervisning på sin skola.....	45
6.4 Slutsatser	46
6.5 Förslag på framtida forskning	47
Referenser	50
Bilaga 1 - Samtyckesblankett	52
Bilaga 2 - Intervjuguide för de första intervjuerna	53
Bilaga 3 - Intervjuguide för de kompletterande intervjuerna:	55

1. Inledning

När jag var tonåring och själv började spela musik sa min far till mig något i stil med ”min son (han sa säkert inte ”min son”) du får bli vad du vill, förutom musiklejare i högstadiet”. Min far är själv lärare, i andra ämnen än musik, och hade då sett hur flera av hans musiklejarkollegor hade gått från entusiasm till orkeslöshet och försvunnen inspiration. Min egen musikundervisning i högstadiet kan välvilligt betraktas som totalt meningslös, en mer rättvis tolkning av den är dock att den var urusel. Vi lärde oss om den klassiska musikens instrument och tittade på musikaler, men spelade aldrig musik tillsammans. Dessa erfarenheter gav mig tidigt bilden av att det är ett omöjligt uppdrag att vara musiklejare i högstadiet. Så varför sitter jag nu här, snart färdigutbildad musiklejare och skriver ett arbete om högstadiets musikundervisning? Är det något slags raffinerat självskadebeteende? Säkert, men jag har också, vill jag tro, en vilja att försöka lösa ett problem. Jag är uppriktigt nyfiken på om det går att genomföra meningsfull musikundervisning i högstadiet och jag tror att ett sätt att göra detta är genom undervisning i *klassensemble*. Med klassensemble syftar jag på den undervisningsform där en hel- eller halvklass på minst femton personer spelar musik tillsammans. Denna undervisningsform innebär att många elever spelar på samma typ av instrument. Vanligt är att det är många gitarrister, keyboardister och sångare. Detta kallas ibland även för storensemble eller ensemble men i denna studie kallar jag det för klassensemble. En annan undervisningsform är när en halvklass med runt 15 elever delas in i mindre grupper med ca 4–7 elever och spelar musik där endast en eller två är representerade på samma instrument. Detta kallar jag för ensemble och denna undervisningsform är inte studiens fokus. Jag anser att kärnan i musik är att spela tillsammans och att en musikundervisning där merparten av lektionstiden går ut på att musicera tillsammans både är möjlig och eftersträvänsvärd, och att undervisning i klassensemble kan vara ett bra sätt att göra detta på.

Den här studien har två fokusområden. Det första fokusområdet, *differentierad undervisning*, kom jag i kontakt med under min högstadie-VFU. Där samtalade jag med en biträdande rektor som hävdade att ”detta är framtiden” (eller något i den stilen, det var i vart fall den attityden han signalerade) och det fick mig att vilja undersöka hur det går att använda sig av konceptet i undervisning i klassensemble. Det andra fokusområdet

handlar om ifall eleverna ska rotera mellan olika instrument i klassensemblen eller ifall de har möjlighet att specialisera sig på ett instrument. Innan jag gjorde intervjuer till den här studien så visste jag inte att man kunde låta eleverna specialisera sig på ett instrument i högstadiets musikundervisning. Detta hade jag inte hört talas om tidigare och när jag förstod att det var en möjlighet så bestämde jag mig för att studera det närmare.

2. Syfte & frågeställningar

Syftet med detta arbete är att få en bild av hur fyra musklärare i högstadiet undervisar i klassensemble och varför de undervisar på det sätt de gör. Jag har två fokusområden som formuleras i följande frågeställningar:

- På vilka sätt kan musiklärarens arbete med att inkludera olika elever i sin undervisning i klassensemble förstås utifrån undervisningskonceptet *differentierad undervisning*?
- I undervisning i klassensemble kan elever antingen rotera mellan olika instrument eller få möjlighet att specialisera sig på ett instrument. Hur förhåller sig de fyra musiklärarna till detta och varför gör de som de gör?

3. Litteratur

Kapitlet inleds med en lägesbild kring undervisning i klassensemble i grundskolan. Efter det följer ett kort avsnitt kring frågan ifall eleverna ska rotera mellan olika instrument i klassensemblen eller ifall de har möjlighet att specialisera sig på ett. Därefter följer ett ingående avsnitt om undervisningskonceptet differentierad undervisning. Kapitlet avslutas med en prestation av de kunskapskrav som är aktuella att bedöma i samband med undervisning i klassensemble, samt av tydlighetsdoktrinen, ett kritiskt perspektiv.

Innan denna uppsats hade jag läst en sammanfattning av Skolverkets (2015) nationella ämnesutvärdering i musik (NÄU 13). Jag har i arbetet med denna uppsats läst i den fullständiga versionen av rapporten för att få en bild av hur undervisningen i klassensemble kan gå till. Rapporten refererar bl.a till Ericsson (2006) och Backman Bister (2014), som även refereras i detta arbete.

När jag ursprungligen sökte litteratur till var jag intresserad av begreppet differentierad undervisning och hur det relaterade till samspeleundervisning. För att hitta litteratur kring detta sökte jag i databasen Libris på "samspel", vilket gav vissa resultat och på "differentierad undervisning", vilket inte gav några resultat. Jag sökte även i databasen LUBSEARCH på "differentiated instruction" i kombination med "music", vilket gav mycket resultat. Den senare sökningen ledde till Bernard och Abramo (2019), som i sin tur refererar till Carol Ann Tomlinson, som av allt att döma verkar vara en auktoritet inom differentierad undervisning. Av någon anledning lyckades jag inte hitta något av Tomlinson i LUBSEARCH, men efter att jag hade tagit upp detta med min handledare hjälpte hon mig genom att skicka mig ett antal artiklar. En av dessa var en introduktion av Tomlinson (2005b) till ett temanummer av tidsskriften *Theory into practice* med fokus på differentierad undervisning. Jag refererar inte till denna introduktion i detta arbete, men ur detta temanummer hämtade jag en annan artikel av Tomlinson (2005a), samt artiklar av George (2005) och Moon (2005).

3.1 Klassensemble i grundskolan

Skolverket (2015) hävdar i sin nationella ämnesutvärdering i musik (NÄU 13) att den vanligaste formen av musikundervisning är "ensemblespel i rock- och poptraditionen samt lärande om musikens byggstenar" (s. 7), men det med reservation för att samspeleundervisning riskerar att innebära mycket färdighetsträning som inte leder till

något musicerande i grupp. Det vanligaste är att eleverna musicerar i mindre ensembler men det förekommer också i stor utsträckning att de musicerar i klassensemble:

Två tredjedelar av eleverna i årskurs 9 har lärare som anger att ensemblespel i helklass förekommer i ganska stor eller i mycket stor utsträckning och drygt två tredjedelar av eleverna anger att det förekommer ibland eller ofta. (Skolverket 2015, s. 141)

Skolverket hävdar att den undervisning där elever delas in i smågrupper och spelar ensemble ledde till sämre kvalitet på undervisningen eftersom eleverna fick mindre lärarledd undervisning, att de inte hade tillräckliga förkunskaper och att de generellt inte kunde uppbringa samma koncentration utan en närvarande lärare. Även lärarna i undersökningen upplevde denna situation som stressig eftersom de var tvungna att dela sin tid mellan många olika grupper. Skolverket ser fördelar med klassensemble i att ”stora klasser kombinerat med otillräckliga kunskaper hos eleverna talar för musicerande i storgrupp eftersom det innebär mycket lärarledd undervisning” (s. 213), där läraren kan leda hela gruppen och genom att agera som en typ av dirigent. Samtidigt konstaterar de att det finns en:

risk för att spelandet och sjungandet kan bli anonymiserat på grund av att den individuella insatsen drunknar i den kollektiva. Å andra sidan kan detta ur ett perspektiv vara positivt genom att elever som inte har så stora färdigheter ändå kan vara med i en gemenskap av kollektivt musicerande genom att elever med större färdigheter bär upp det. (s. 114)

Skolverket (2015) resonerar här om för och nackdelarna med musicerande i storgrupp och landar sedan i att undervisningsformen kan vara fördelaktig. De konstaterar även att förutsättningarna för att bedriva musikundervisning skiljer sig mycket åt i landet. Viss musikundervisning bedrivs i mindre grupper på runt 10 elever, andra har större grupper med 25–30 elever vilket får stor påverkan på undervisningen, då de flesta lärare upplever att ”gruppstorlekarna och i viss mån tillgången på grupprum” (Skolverket 2015, s. 7) utgör det främsta hindret för goda undervisningsresultat. Skolverket tar inte ställning för den ena eller den andra undervisningsformen utan konstaterar att:

Man måste alltså ta hänsyn till gruppens förutsättningar och instrumentens karaktär för att kunna skapa en optimal undervisning. Olika parametrar som undervisningsgruppens storlek, tillgång till lokaler, tillgång till instrument och elevernas kunskapsnivå påverkar också de överväganden som läraren måste göra. (s. 213)

Skolverket menar här att olika undervisningsformer passar olika väl i olika sammanhang. De hävdar vidare det även i klasser med låga förkunskaper går att få till stånd dugligt

musicerande, om detta prioriteras på bekostnad av att utesluta eller mer kortfattat beröra det andra innehållet i kursplanen.

3.2 Instrumentering – Roter mellan olika instrument eller specialisera sig på ett?

Skolverket (2015) konstaterar att det i musikundervisningen skiljer sig åt ifall eleverna förväntas lära sig flera instrument eller ifall de ges möjlighet att specialisera sig på ett instrument. I den enkätstudie som genomfördes som en del i NÄU 13 ”framkom att en överväldigande majoritet av eleverna hade lärare som ålade eleverna att spela flera instrument” (Skolverket, 2015, s. 207). Claes Ericsson (2006) har studerat argumenten kring hur lärare förhåller sig kring ifall eleverna ska spela flera instrument eller specialisera sig på ett. Studien genomfördes när den förra läroplanen (Lpo 94) var aktuell. Samtliga deltagare var för att eleverna ska rotera mellan olika instrument. De olika argument som kom fram i studien är att:

- grundskolan ska ge eleverna breda baskunskaper, vilket i det här fallet innebär förtrogenhet med olika instrument.
- elever som redan är skickliga på ett instrument ska inte behöva lägga tid på att öva mer på detta, utan att de kan ägna den tiden åt att lära sig spela andra instrument.
- det blir varierade och stimulerande lektioner när man låter eleverna rotera mellan olika instrument (detta argument utgår från en undervisning där eleverna under samma lektion får rotera mellan stationer med olika instrument).
- det hjälper med en förtrogenhet med många olika instrument för att kunna utveckla spetskunskap på ett instrument.
- musikundervisningen ska låta eleverna prova på och upptäcka förtjusningen med olika instrument, så att de kan fatta ett informerat beslut kring vilket de eventuellt vill specialisera sig på.
- det är mer rättvist att låta alla elever rotera mellan olika instrument, eftersom att om alla skulle få lov att välja instrument så kan det uppstå en situation där vissa elever inte får det instrument de helst vill ha, vilket vanligen innebär att vissa inte får spela trummor fast de egentligen helst vill det. (Ericsson 2006, s. 135-137)

Skolverket tar inte starkt ställning för den ena eller den andra sidan, men argumenterar ändå till viss del för att eleverna bör få specialisera sig på ett instrument, med

motiveringen att eleven då har möjlighet att bli duktig på det instrumentet: ”om en elev spelar samma instrument varje musiklektion under flera års tid får denna elev en förtrogenhet med instrumentet som inte är möjlig att få med mindre tid till förfogande” (Skolverket 2015 s. 208). Ett motargument som Skolverket framför är att ett problem med detta kan vara att sammansättningen av de instrument som eleverna väljer gör det svårt att sätta ihop ensembler.¹

När jag i resten av uppsatsen diskuterar frågan kring ifall elever ska rotera mellan olika instrument eller ges möjlighet att specialisera sig på ett instrument, så sker det att jag benämner detta som *instrumentering*.

3.3 Differentierad undervisning

I denna studie skiljer jag på begreppen *differentiering* och *differentierad undervisning*. Jag förstår begreppet *differentiering* på samma sätt som Backman Bister (2014) gör, som ett brett begrepp som syftar till alla de sätt skolan hanterar elever med olika förmågor. Backman Bister använder begreppet för att beskriva hur den svenska skolan historiskt har differentierat på systemnivå, bland annat genom att elever med funktionsvariationer har placerats i separata klassrum. Ett klassrum där eleverna har liknande typer av förmågor kan kallas för ett homogent klassrum, i motsats till ett heterogent klassrum, som istället karakteriseras av att eleverna där har olika bakgrunder och förmågor (George, 2005). *Differentierad undervisning* är ett undervisningskoncept som handlar hur undervisning bör genomföras i ett heterogena klasser. I denna studie utgår jag från Carol Ann Tomlinsons (1995) definition av begreppet, som innebär att läraren formar och omformar undervisningen utifrån tre olika parametrar, det Tomlinson benämner som elevernas *readiness, interests and learning profiles*, vilket jag översätter till *beredskap, intressen och lärprofiler*. *Beredskap* syftar på de förutsättningar en elev har med sig in i ett visst undervisningsmoment, det kan vara sådant som begåvningar och kunskaper. Jag förstår det som att beredskap liknar det som i vardagsspråk brukar benämnas som nivå, förmågor eller tal om starka respektive svaga elever. Begreppet *intresse* är lättförstått, olika elever är intresserade av olika saker. Gällande *lärprofiler* hävdar Tomlinson att det bland annat handlar om elevers preferenser för hur snabbt eller långsamt de vill utföra en uppgift, ifall de vill arbeta i tystnad eller i dialog med klasskamrater, om de trivs med praktiskt eller

¹ Det kan vara värt att notera att Claes Ericsson som 2006 studerade argumenten kring hur lärare förhåller sig till att låta eleverna spela flera instrument eller specialisera sig på ett, även är en av huvudförfattarna till Skolverkets NÄU 13.

analytiskt arbete samt ifall de föredrar att bearbeta undervisningsmaterialet på något speciellt sätt, t.ex genom narrativ, mindmaps eller tre-dimensionella figurer. I studien kommer jag även att inkludera ytterligare en parameter som en lärare kan differentiera undervisningen efter, som Bernard och Abramo (2019) tar upp (med stöd i Ginsberg, 2005; Santamaria, 2009), nämligen att differentiera undervisningen utifrån *kulturell bakgrund*. Detta innefattar att anpassa undervisningen utifrån sådant som etnisk tillhörighet, religion, eller andra lokala traditioner, men även sådant som musiksmak. Tomlinson (1995) menar att undervisningen kan differentieras utifrån elevers beredskap, intressen och lärprofiler i tre olika delar av undervisningen: i dess innehåll, i lärprocessen samt i hur eleverna presenterar sina resultat.

Differentierad undervisning är att förstå som en reaktion mot en undervisning som är likadan för alla elever och syftet med konceptet är att elever ska ha möjlighet att ta del av undervisningen på olika sätt beroende på deras individuella förutsättningar (Tomlinson, 1995). Differentierad undervisning är dock inte samma sak som individualiserad undervisning, något som inte är eftersträvansvärt eftersom det är i princip omöjlig för läraren att genomföra (Bernard & Abramo, 2019). Differentierad undervisning kan snarare beskrivas som att undervisningen planeras för att möta olika typer av elever, samt att elevernas insatser kontinuerligt utvärderas och att undervisningen därefter modifieras i syfte att passa dessa elevers sätt att lära sig. (Tomlinson, 1995). Bernard och Abramo (2019) har sammanställt forskning som indikerar att elever tenderar att föredra differentierad undervisning och att det leder till bättre resultat. Jag förstår det som att differentierad undervisning inte är något som antingen finns eller inte finns, utan som kan förekomma i olika grad.

3.3.1 Differentierad musikundervisning

Bernard och Abramo (2019) har tolkat Tomlinsons definition av differentierad undervisning i en musikpedagogisk kontext. De hävdar att det är angeläget att differentiera musikundervisningen, eftersom det ofta finns ett stort spann mellan olika elevers förmågor. Vissa spelar mycket musik på fritiden och har musik frekvent förekommande i hemmet, andra har aldrig spelat musik förut och är inte heller speciellt initialt intresserade av det.

Bernard och Abramo (2019) menar att differentierad undervisning inte är vad de kallar ”tracking”, ett begrepp jag förstår som *fast nivågruppering*, det vill säga att eleverna blir indelade i tre olika stämmor beroende på nivå (förstaklarinett, andraklarinett, etc) och

sedan får spela dessa stämmor hela läsåret. Detta klagörande bör dock förstås i en amerikansk kontext, där musikundervisningen kan ta formen av en blåsorkester.

Tomlinson (1995) menar att en undervisning där alla elever har samma uppgift, fast där eleverna ska svara på frågor på olika svårighetsgrader inte kan betraktas som differentierad undervisning. Det är otydligt om hon menar att detta även gäller för samspelsundervisning där eleverna spelar samma låt men på olika svårighetsgrad. Bernard och Abramo (2019) menar att det är fullt möjligt att differentiera musikundervisningen när hela gruppen spelar ett material tillsammans, genom att anpassa materialet på olika nivåer. De hävdar att det som gör denna undervisning differentierad är att grupperna är flexibla, att materialet baseras på lärarens utvärderingar av elevernas förmågor samt att eleverna har haft olika möjligheter att ta till sig det musikaliska materialet.

3.3.2 Det heterogena klassrummet – argument för differentierad undervisning

George (2005) argumenterar för att det heterogena klassrummet är en essentiell del av en vital demokrati, men att det krävs att undervisningen i detta klassrum är differentierad för att undervisningsformen ska kunna anses vara legitim. Georges artikel handlar om amerikanska skolor men jag vill hävda att de går att förstå även i en svensk kontext. Hans huvudargument för det heterogena klassrummet är att det ligger i linje med det demokratiska målet om att alla de olika människor som tillsammans utgör ett samhälle ska kunna leva och verka ihop. Han menar att det heterogena klassrummet är en bra fostran i detta, inte minst därför att det kan motverka social och etnisk segregation. Hans övriga argument är bland annat att ett heterogent klassrum stimulerar till kamratinläring som gagnar både den som lär ut och den som blir lärd samt att det hjälper eleverna att utveckla social kompetens. Han menar att det finns faror med att göra tidiga nivågrupperingar och därigenom skapa homogena klassrum. Den första är att fasta nivågrupperingar riskerar att missa de förmågor som utvecklas sent eller som inte har utvecklats därför att undervisningen inte har passerat dem. Den andra är att starka elever inte nödvändigtvis gynnas av att för tidigt paras ihop med andra starkare elever, eftersom det kan leda till dåligt självförtroende hos den elev som den aldrig får uppleva att den är en stark elev, utan istället hamnar i en situation där den blir jämförd med andra starka elever.

Hans huvudargument för varför ett heterogent klassrum måste innehålla en differentierad undervisning är att människor lär sig på fundamentalt olika sätt och att det därför är dåligt att göra grupper av elever med olika beredskap, intressen och lärprofiler och sedan förvänta sig att de ska kunna ta till sig lektionen på samma sätt. Han menar att en odifferentierad undervisning strider mot hur en inlärningsprocess funkar, nämligen att människan blir motiverad att lära sig saker för att tillfredsställa djupa behov och att exakt vad dessa behov är, och därmed vad eleverna kommer vilja lära sig, naturligtvis kommer att skilja sig åt mellan olika elever. George (2005) och Tomlinson (1995) menar att det är viktigt att de elever i en klass som har lätt för att lära inte först ska göra de ordinarie uppgifterna för att sen få specialuppgifter. Det istället viktigt att de initialt ges uppgifter på deras egen nivå. Risken är annars att dessa elever blir omotiverade, ser uppgifterna som bestraffningar och intar attityden att riktigt lärande inte sker i skolan utan någon annanstans. George (2005) menar även att det är viktigt att bemöta de elever på lägst nivå med undervisning som gör att de känner sig inkluderande och motiverande.

3.3.3 Differentierad undervisning och summativ bedömning

Tomlinson (2005) hävdar att det är en vanlig uppfattning bland lärare att de förstår fördelarna med att differentiera sin undervisning, men att de ser problem med att differentiera sina summativa bedömningsmoment, eftersom de menar att dessa av rättviseskäl bör vara likvärdiga för alla elever. Tomlinson argumenterar för att det inte alls behöver finnas någon motsättning mellan differentiering och summativ bedömning², hon menar snarare att god differentiering och god summativ bedömning fungerar utmärkt ihop och att problemet istället ligger i en förlegad idé om hur summativ bedömning bör gå till. Att undervisningen bör vara knuten till tydligt definierade mål i kursplanen är något som betonas både i teorin om differentierad undervisning och summativ bedömning. Tomlinson menar att det därför är viktigt att eleverna ges så många olika chanser som möjlig att visa sina kunskaper, samt att de får flera olika möjligheter att visa samma kunskaper. Hon menar att detta kan öka bedömningens validitet. Med validitet menas att bedömningen verkligen mäter elevens nivå i förhållande till kunskapskraven och att det inte förekommer faktorer som gör att denna mätning blir felaktig.

² Tomlinson nämner inte begreppet summativ bedömning utan talar i artikeln om *grading*, vilket direktöversätts till betygsättning. I artikeln syftar hon dock på de bedömningsmoment som ligger till grund för själva betygsättningen, vilket jag förstår som synonymt med begreppet summativ bedömning.

3.3.4 Differentierad undervisning och bedömning

Differentierad undervisning bygger på att regelbunden bedömning ingår i undervisningen (Tomlinson, 1995). Syftet med det är att samla in data om elevers beredskap, intressen och lärprofiler för att kunna modifiera undervisningen därefter (Moon, 2005). Utan denna information kan inte läraren anpassa undervisningen efter eleverna på ett adekvat sätt. Moon menar att denna bedömning kan kategoriseras in i tre steg: förbedömning (preassessment), formativ bedömning och summativ bedömning. Förbedömningen är att kortfattat men precist ta reda på var eleverna befinner sig innan ett nytt undervisningsmoment. Formativ bedömning är att under undervisningens gång anpassa den efter hur eleverna presterar och summativ bedömning är att göra en sammanfattning av elevens kunskapsläge i det aktuella momentet. Alla dessa bedömningsformer syftar till att få kunskaper om elevers lärande för att kunna anpassa undervisningen i syfte att ge dem möjlighet att nå kursmålen.

3.3.5 Att åstadkomma differentierad undervisning

Differentierad undervisning kan enligt Tomlinson (1995) vara ett sätt att undervisa i ett heterogent klassrum på ett sätt som kan inkludera många olika typer av elever. Det kan även höja kvalitén i arbetet med att bedöma eleverna (Tomlinson 2005). Men om nu differentierad undervisning kan ge goda resultat, varför är det inte mer vanligt förekommande? George (2005) svarar att det är för att differentierad undervisning är en annorlunda undervisningsform än den traditionella som många lärare utför och att det är svårt att byta undervisningsform. Han menar att det krävs ett driv hos den enskilda läraren, men även tid, energi och stöd för att kunna göra detta. Tomlinson (2000) menar att det krävs att skolledningen genomför ordentliga satsningar på att implementera differentierad undervisning för att det ska få effekt. Hon menar även att skolledningen måste vara verkligt förtrogen med vad differentierad undervisning innebär för att det inte endast ska bli en urvattnad version av undervisningsformen som genomförs.

3.4 Relevanta kunskapskrav

Den nu gällande kursplanen Lgr11 (Skolverket, 2011) innehåller ett antal kunskapskrav som eleverna bedöms efter i musikämnet när de går ut nian. Sex av dessa går att bedöma inom ramen för undervisning i klassensemble. De är:

1. Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med [**någon**]³ säkerhet rytm och tonhöjd.
2. Eleven kan även spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med [**någon**] tajming.
3. Eleven kan ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med [**något**] flyt.
4. Eleven anpassar sin stämma [**på något sätt**] till helheten genom att lyssna och i [**någon grad**] uppmärksamma vad som sker i musicerandet.
5. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med [**någon typ av**] fungerande teknik och passande karaktär.
6. Eleven kan bearbeta och tolka musiken till ett [**någon typ av**] uttryck.

3.5 Tydlighetsdoktrinen

Zandén (2014) kritiserar det han kallar för *tydlighetsdoktrinen* som han menar utgår ifrån en syn på språket som något där det går att formulera ett oförvanskat budskap från sändare till mottagare, bara man är tydlig nog. Han menar även att Lgr 11 är skriven med denna språksyn i botten och exemplifierar med namnet på den proposition som föregick den nya läroplanen: ”Tydligare mål och kunskapskrav. Nya läroplaner för skolan” (s. 222). Denna språksyn leder till ett ideal om att mål och kunskapskrav ska vara så pass tydligt formulerade att de lämnar minimalt utrymme för tolkning. Zandén hävdar att denna syn genomsyrar stora delar av skolvärlden vilket riskerar att ”trivialisera undervisning och lärande på alla nivåer” (s. 221). Som argument för att allt i undervisningen inte hela tiden bör vara tydligt för eleverna använder han sig av begreppen *esoteriskt* och *exoteriskt kunnande*. Esoteriskt kunnande är sådant som de som är förtrogna med ett visst ämnesområde förstår, men som inte går att formulera på vardagsspråk för den oinvigde. Exoteriskt kunnande har en person som befinner sig i en perifer position till ämnet, exempelvis en elev. Att lärare besitter esoteriskt kunnande och elever exoteriskt kunnande innebär att det är snudd på omöjligt för en lärare att lära ut något utan att eleven i någon fas upplever ämnet som otydligt: ”Såväl studenter som skolelever måste acceptera

³ De ord som står inom hakparantes är de skrivningar som skiljer sig åt mellan de olika betygsstegen. Det står dock inte ”någon” eller liknande i kunskapskraven, utan skrivningar om de kvaliteter som krävs för att uppnå ett visst betygssteg. I det första kunskapskravet står det exempelvis ”viss” på E-nivå, ”relativt god” på C-nivå och ”god” på A-nivå. Hur dessa skrivningar lyder skiljer sig aningen åt mellan de olika kunskapskraven.

att en ny kurs innehåller sådant som de inte i förväg förstår och att därför vissa av kunskapskraven och målen inte går att förstå förrän tidigast vid slutet av kursen” (s. 241).

Ett exempel på hur tydlighet kring bedömning kan förekomma i praktiken ger läraren Louise i Backman Bisters (2014) studie. Hon differentierar sin undervisning genom att låta eleverna välja om de den aktuella lektionen vill spela en stämma på G, VG eller MVG-nivå⁴. Backman Bister (2014) sammanfattar hennes hållning med att:

hon tycker det är viktigt att vara tydlig med vad som krävs för att nå de olika betygsnivåerna. Vet man precis vad som förväntas blir man trygg. Tydligheten är bra och ger trygghet, men den har också sina nackdelar, det är på gott och ont. Louise ser själv fördelen med att eleverna vet vad som förväntas och själva har möjlighet att välja nivå på det de gör, hon säger i intervjun att det är på gott och ont, men utvecklar inte resonemanget vidare (s. 130).

Läraren Louise ger här uttryck för att det är viktigt för henne att eleverna upplever en tydlighet kring vad de ska göra för att få ett visst betyg. Jag förstår det som att Zandén är kritiskt till denna typ av resonemang och att det är detta han menar kan leda till en trivialiserad undervisning.

⁴ G, VG och MVG är de betygssteg som gällde i den förra läroplanen, Lpo 94.

4. Metod

I detta kapitel redogör jag för hur jag har gått till väga i arbetet med denna studie. Jag behandlar de metodologiska överväganden som föregick studien samt min metod för datainsamling: semi-strukturerade intervjuer. Kapitlet berör även hur analysen har gått till, studiens fokus och design, resonemang kring studiens giltighet och tillförlitlighet samt forskningsetiska frågor. Kapitlet avslutas med ett klagörande kring hur jag ser på de egna argument som jag för fram i studien.

4.1 Metodologiska överväganden – kvantitativ och kvalitativ metod

Inom samhällsvetenskaplig forskning görs vanligen en uppdelning mellan kvantitativa och kvalitativa forskningsstrategier (Bryman, 2016). Detta är inte att förstå som två helt separata kategorier av eller metoder, men det kan vara ett fruktbart sätt att göra en grov distinktion mellan olika typer av sådana. Kvantitativ samhällsvetenskaplig forskning har som mål att avtäcka de lagbundenheter som den sociala världen inrymmer. Detta görs med deduktiv metod, vilket innebär att forskaren ställer upp en eller flera hypoteser och prövar detta mot den insamlade datan. Såväl synen på den sociala världens lagbundenheter som den deduktiva metoden är influerade av den positivistiska synen på vetenskap, som hävdar att samhällsvetenskapen kan hämta många metoder från naturvetenskaplig forskning. Kvantitativ forskning analyseras och bearbetas vanligen med statistiska metoder. Vanliga metoder för datainsamling är exempelvis enkätundersökningar eller strukturerade intervjuer, metoder som kräver insamling av en stor mängd data. Kvalitativ forskning avvisar antagandet att den sociala världen skulle ha lagbundenheter på det sätt som positivismen gör gällande, den är istället inriktad på att förstå hur den sociala världen konstrueras. Detta görs vanligen med en induktiv ansats, där forskaren analyserar sin data mer förutsättningslöst (i jämförelse med kvantitativ metod) och är mer öppen för att få syn på oväntade kvaliteter och aspekter av fenomenet i fråga och därmed kunna generera ny teori. Vanliga metoder för datainsamling är intervju och observation. Metodens fokus på kvaliteter, vilket i någon mån går att förstå som djup, gör att det räcker med ett eller ett fåtal fall för att kunna generera relevant data (Bryman, 2016).

En undersökning om hur undervisning i klassensemble går till, kan göras såväl kvantitativt som kvalitativt. Ett exempel på en kvantitativ studie av klassensemble skulle kunna vara att genom strukturerade observationer ta reda på hur stor del av lektionstiden som används till musicerande respektive individuell övning. Ett annat exempel skulle kunna vara att låta lärare svara på en enkät om hur de differentierar sin undervisning i klassensemble. En kvalitativ undersökning kan ge svar på hur en enskild lärare genomför sin undervisning i klassensemble och samt hur de resonerar kring sin undervisning. Jag har i detta arbete velat ta reda på hur lärare resonerar kring sin undervisning samt få en bild av olika aspekter och fenomen som relaterar till klassensemble och därför har jag valt en kvalitativ forskningsansats.

4.2 Studiens fokus

Studien kommer att fokusera på hur lärare i högstadiet genomför undervisning i klassensemble samt vilka överväganden som ligger till grund för detta. Att studien fokuserar på högstadiet motiveras av ett antagande om att klassensemble är mer vanligt förekommande på högstadiet än på exempelvis mellanstadiet eller inom gymnasieskolan. Studien fokuserar på hur lärare genomför undervisning i klassensemble i heterogena klasser och därför har jag valt att inte intervjua lärare som arbetar på skolor med musikprofil, där klasserna får anses vara mer homogena när det kommer till musikundervisningen.

4.3 Metod för datainsamling: Semistrukturerad intervju

En semistrukturerad intervju är en typ av kvalitativ intervju som har förberedda ramar men flexibilitet att ställa frågor utanför dessa (Bryman, 2016). Intervjuns fokus ligger på intervjupersonens subjektiva uppfattningar. Två andra vanliga former för intervju är ostrukturerad intervju och strukturerad intervju. En ostrukturerad intervju är en form för kvalitativ intervju som närmast är att förstå som oförberedd, där intervjuaren vet ungefär vilket ämne samtalet ska handla om, men är öppen för att det är det som intervjupersonen vill prata om som är det intressanta. Därför har intervjuaren i detta fall inte förberett specifika frågor. En strukturerad intervju är en intervju där alla frågor formuleras likadant till de olika intervjupersonerna. En semistrukturerad intervju är ett mellanting mellan de nämnda intervjuformerna, mer strukturerad än en ostrukturerad intervju men inte lika

strukturerad som en strukturerad intervju. En semistrukturerad intervju utgår ifrån en intervjuguide. I denna ingår vanligen ett antal teman och under varje tema är det förberett ett antal frågor. I strukturerade intervjuer är det nödvändigt att frågorna till intervjupersonen formuleras på samma sätt och ställs i samma ordning, eftersom den data de genererar ska kunna kvantifieras. En semistrukturerad intervju tillåter att frågorna formuleras på lite olika sätt, att ordningsföljden varierar samt att man ställer oförberedda följdfrågor beroende på vad som sägs i intervjun. Detta har till fördel att man kan tränga djupare in i intervjupersonens uppfattningar och få andra svar på vad som är viktigt i deras situation, än svar som går att förstå utifrån intervjuarens förutfattade meningar. Det går även bra att låta intervjuerna utvecklas med nya frågor från intervju till intervju.

4.4 Design av studien

I detta stycke avhandlar jag hur jag har hittat informanter, vilka de är samt hur jag har gått tillväga för att samla in data.

4.4.1 Urval

Innan jag genomförde intervjuerna gjorde jag VFU på en gymnasieskola i Skåne. Jag använde mig av mina kontakter med eleverna där för att få tag på lämpliga informanter. Detta gjorde jag genom att fråga fyra klasser, som alla går estetiska programmet med inriktning musik eller spets-musik, om de hade haft undervisning i klassensemble under sin högstadietid. Jag var tydlig med att min studie inte innefattar lärare som arbetar på skolor med musikprofil. Därefter gick jag runt i klassen (samtidigt som övriga lektionen fortgick) och pratade med de elever som räckte upp handen när jag frågade om de hade haft undervisning i klassensemble. Till dessa elever ställde jag ett antal fördjupande frågor för att försäkra mig om att det verkligen var klassensemble som de hade haft, för att ta reda på i ungefär vilken utsträckning de hade haft det samt vad deras lärare hette och om de trodde att hen fortfarande arbetade på skolan. När jag var färdig med detta hade jag en lista med tio namn. Jag valde att börja med att kontakta fyra av dem, baserat på att alla dessa lärare verkade jobba mycket med undervisning i klassensemble samt att de alla verkade jobba kvar på sina skolor. Dessa lärare hade även den oplanerade fördelen att hade olika förmodat kön och arbetade på skolor med viss geografisk spridning. Alla dessa lärare tackade ja till att medverka i studien och jag behövde aldrig kontakta någon av de övriga.

4.4.2 Informanter

Studien innefattar intervjuer med fyra musiklärare. Alla namn är fingerade. **Tobias** är 28 år gammal och man. Han är utbildad musiklärare och har arbetat i yrket i fem år. För närvarande arbetar han på en kommunal grundskola i en medelstor tätort i Skåne, där han har arbetat i tre år. Han är i grunden pianist men spelar de flesta bruksinstrumenten och har musikaliskt mest rört sig inom genrerna rock och hårdrock. **Katarina** är 38 år och kvinna. Hon är utbildad musiklärare och har arbetat i tretton år, hela tiden på en kommunal grundskola i en större tätort i Skåne. Hennes huvudinstrument är piano och hon har en bakgrund inom klassisk musik. **Linda** är 46 år och kvinna. Hon är utbildad musiklärare och har arbetat i arton år. För närvarande arbetar hon på en friskola i en större tätort i Skåne, där hon har arbetat i sju år. Hennes huvudinstrument är sång, piano och tvärflöjt och hon har mest rört sig inom genrerna soul och funk. **Mika** är 53 år och man. Han har ingen formell musiklärarutbildning. Han har läst filosofi och pedagogik på universitetet samt har genomfört en rektorsutbildning från Sveriges kommuner och regioner (SKR). Han har 21 års erfarenhet som lärare och har arbetat på högstadiet, mellanstadiet och på kulturskolan. Han har arbetat i ett år på sin nuvarande skola, en kommunal grundskola på en mindre ort i Skåne. Hans huvudinstrument är sång och gitarr och han har mest rört sig inom genrerna rock och pop.

4.4.3 Datainsamling

Jag har gjort semistrukturerade intervjuer med informanterna, såväl ordinarie intervjuer som kompletterande. De ordinarie intervjuerna till detta arbete genomfördes alla i november 2020, under den s.k. andra vågen av pandemin covid-19. Efter att samhället hade varit relativt öppet under september och oktober infördes det i november återigen skärpta allmänna råd gällande social distansering. Min första intervju var tänkt att genomföras på en skola, där jag i samband med intervjun skulle få möjlighet att observera informantens musikundervisning. Detta besök blev inställt på rektorns begäran, då hon bestämde att inga besök av utomstående, förutom de absolut mest nödvändiga, skulle tillåtas på skolan. När jag fick detta besked beslöt jag mig för att genomföra alla intervjuer digitalt. Till detta använde jag mig av programvaran Zoom, en tjänst för videokonferens. Den främsta anledningen till att jag valde detta program var att jag var bekant med det sedan tidigare, samt att det gick att spela in intervjuerna via programmet i dess gratisversion. Bryman (2016) skriver om digitala intervjuer, med utgångspunkt i

programmet Skype, att det inte verkar medföra någon uppenbar minskning i kvalitet jämfört med intervjuer ansikte mot ansikte. Mina intervjuer var mellan 40–65 minuter långa.

Bryman (2016) skriver att det i semistrukturerade intervjuer går bra att formulera om och lägga till frågor i de olika intervjuerna, vilket jag har gjort. I min ursprungliga intervjuguide ingick inga frågor om bedömning eller betygsättning relaterat till klassensemble, men eftersom detta visade sig vara ett centralt tema i de två första intervjuerna beslöt jag mig för att inkludera frågor om detta i de två sista intervjuerna. Efter att ha bearbetat och analyserat de ordinarie intervjuerna stod det klart för mig att jag ville att studien skulle behandla frågan kring ifall eleverna i klassensemblen ska rotera mellan olika instrument eller ifall de har möjlighet att specialisera sig på ett instrument. Jag valde därför att ha kompletterande intervjuer för att fråga om detta, vilket jag hade med alla lärare utom Tobias (han svarade aldrig på min förfrågan, möjligen därför att han då hade gått på jullov). Min ursprungliga intervjuguide till de ordinarie intervjuerna är bifogad som bilaga 2 och intervjuguiderna till de kompletterande intervjuerna är bifogade som bilaga 3.

4.5 Analys

När de första intervjuerna var genomförda så transkriberade jag dem. Därefter valde jag ut de citat som var relevanta i förhållande till mitt syfte och mina forskningsfrågor. Sedan tematiserade jag citaten. En del av citaten gick att ordna kring teman som jag hade ställt frågor om, såsom differentiering, instudering, hel- eller halvklass m.m. En central del av intervjuerna kom att kretsa kring bedömning, något som jag inte hade tänkt fråga om men som framstod som en viktig faktor i att förstå hur lärarna organiserade sin undervisning i klassensemble. Men den mest spännande delen i analysen var den att en av de fyra lärarna lät sina elever specialisera sig på ett instrument i sin klassensemble. Detta visste jag inte att man kunde, jag hade aldrig tidigare hört talas om musikundervisning där detta gjordes! Jag fann att frågan fanns nämnd i Skolverkets (2015) nationella ämnesutvärdering (NÄU13) och beslöt mig för att dyka djupare i ämnet. Jag insåg då att jag var tvungen att ha en kompletterande intervju med de lärare som inte låter sina elever specialisera sig på ett instrument, för att be dem motivera varför de vill att deras elever skulle rotera mellan olika instrument i sin klassensemble, samt ha en kompletterande intervju med Mika, den

lärare som låter sina elever specialisera sig på ett instrument, för att be honom att motivera varför han gör det. Dessa intervjuer transkriberade jag.

I mina transkriberade citat så har jag använt hakparantes med punkter [...] för att beskriva när jag har tagit bort något ur citatet och hakparantes med text [text] för att lägga till ord i syfte att göra citatet i fråga grammatiskt korrekt.

4.6 Giltighet, tillförlitlighet och trovärdighet

Kvale och Brinkmann (2014) menar att man kan nå fram till objektiv kunskap i väl genomförda intervjustudier. Deras objektivitetsbegrepp ska inte förstås som ”den enda och enda sanna, objektiva meningen” (s. 291) utan i en samhällsvetenskaplig kontext där objektiv kunskap är kunskap som är tillförlitlig, stark och överförbar. Kvale och Brinkmann (2014) ger ett antal exempel på hur en intervjuare sträva efter objektivitet. Ett exempel är att forskaren ska sträva efter att tolka intervjupersonernas svar fördomsfritt. Ett annat exempel är att sträva efter reflektiv objektivitet, att forskaren är medveten om sina fördomar och åsikter, samt att dessa blir klargjorda i rapporten. De menar även att forskaren ska sträva efter att studien har hög reliabilitet och validitet. I en intervjustudie nås hög reliabilitet genom att intervjusituationen föregår på ett sådant sätt som gör att undersökningspersonerna känner sig bekväma nog att ge ärliga svar och att svaren liknar de som de skulle kunna ge i andra intervjuer. Med hög validitet menas att den valda metoden kan generera data som svarar på det studien ämnar undersöka.

Den här studien gör anspråk på att ta reda på hur de fyra intervjuade lärarna resonerar kring sin undervisning i klassensemble, för att få en bild av deras uppfattningar kring varför de genomför sin undervisning som de gör. Intervjuer är i detta syfte en metod som jag hävdar kan generera data med hög validitet, eftersom en intervju låter undersökningspersonerna uttrycka sina uppfattningar. En faktor som skulle kunna minska validiteten i denna fråga är att det inte är säkert att lärarna är medvetna om varför de gör som det gör, det kan även bero på för läraren omedvetna faktorer eller vara efterkonstruktioner i syfte att rationalisera sina val. Studien gör inte anspråk på att beskriva hur en lektion i klassensemble kan se ut, eftersom intervjuer inte är en metod som med god validitet kan beskriva hur en lektion faktiskt ser ut. För att ta reda på detta hade jag istället behövt göra observationsstudier. Det var inte min ursprungliga plan att göra observationsstudier, men eftersom en av mina informanter gärna ville att jag skulle observera dennes undervisning så planerade jag in att göra det. Detta blev som tidigare

nämnt inställt. Eftersom jag inte har genomfört några observationer uttrycker jag endast att den här studien gör anspråk på att ge en bild av hur lärare i högstadiet undervisar i klassensemble. Jag menar att lärarnas egna beskrivning av sin undervisning rimligen ger en bild av hur den går till fast att det inte visar hur en lektion faktiskt ser ut. Jag tillmäter ändå lärarna viss trovärdighet i denna fråga, då jag antar att de har en viss självmedvetenhet om sin undervisning samt att jag inte kan se vilka incitament de skulle kunna ha till att förvanska sanningen i en anonymiserad studie.

Studien gör även en kartläggning kring vad undervisning i klassensemble kan innebära och ger ett antal exempel på fenomen som kan förekomma i undervisningsformen. Studien säger inget om hur frekvent dessa fenomen är. Ifall ett fenomen verkar förekomma hos många lärare drar jag endast slutsatsen att detta tyder på att det kan vara vanligt förekommande i undervisning i klassensemble, men inte att det är det. Ett exempel på ett sådant fenomen är spelstämmor relaterade till kunskapskraven (Kapitel 5.3.1). Studien innefattar även en del argument och motargument. Vissa argument underbyggs med litteraturen och med studiens insamlade data, andra baserats på mina erfarenheter och grundar sig därmed inte i några vetenskapliga undersökningar.

4.6.1 Reflexivitet

Kvale och Brinkmann (2014) menar att ett sätt att sträva efter objektivitet är att den som genomför en studie klargör sina åsikter och förutfattade meningar i de frågor som studien berör, vilket jag här ämnar göra. Jag har en bakgrund inom rytmisk musik: jazz, pop, reggae m.m. vilket jag tror har gjort att jag värdesätter musikaliskt samspel högt. Jag har både hört om och observerat undervisning som utger sig för att undervisa i samspel, men som framförallt innebär att eleverna ska öva själv på sina instrument, något jag ställer mig kritisk till. Jag har inte arbetat som musiklärare inom grundskolan och har därför inte investerat någon prestige i en specifik undervisningsmetod. Jag har inte heller arbetat med konceptet differentierad undervisning.

Efter denna studie ger jag en rekommendation att elever bör få lov att specialisera sig på ett instrument i undervisning i klassensemble. Min nyfikenhet på detta ämne kommer sig av att jag inte visste att detta var ett möjligt sätt att bedriva musikundervisning. Gällande hur jag själv har förhållit mig till detta, hävdar jag att jag är en av de musiker jag känner till som i allra högsta grad har roterat mellan olika instrument. Mitt huvudinstrument är gitarr, men under tiden jag gick min musikerutbildning så övade jag mest på sång, klarinett och piano, och jag spelade även i band där jag var trummis och

bassist. Jag motiverade detta med att jag inte ville vara gitarrist utan musiker, vilket jag förstod som att vara multi-instrumentalist, men även att det gjorde mig till en bättre gitarrist. Dessa resonemang gällde endast mig själv när jag gick på musikhögskola, jag har aldrig haft en åsikt kring om detta är lämpligt att ta med in i högstaadiets musikundervisning.

4.7 Forskningsetik

Vetenskapsrådet (2002) ställer upp fyra grundläggande principer för forskningsetik: informationskravet, att de som deltar i en studie ska veta vad denna har för syfte; samtyckeskravet, att de som deltar i en studie samtycker till att medverka och har möjlighet att dra sig ur studien; konfidentialitetskravet, att all insamlad data ska förvaras oåtkomligt för obehöriga samt att studiens deltagare garanteras anonymitet ifall de önskar det samt nyttjandekravet, att den data som studiens deltagare bidrar med endast får användas i forskningssyfte. Jag har följt dessa principer genom att de fyra informanterna vid intervjuens början fick information om studiens syfte och fokusområde. De fick lov att veta att deras personuppgifter skulle behandlas konfidentiellt och att deras namn och arbetsplats skulle fingeras i studien. Intervjun spelades in via zoom, och deltagarna fick information om när inspelningen startade. De fick alla fylla i en samtyckesblankett (bilaga 1) där de samtyckte till att medverka i studien. Eftersom intervjun skedde digitalt och jag aldrig träffade informanterna, så skickade de in de underskrivna samtyckesblanketterna i scannad form via mail. I samtyckesblanketten står det även att deltagarna närsomhelst har haft rätt att avbryta sin medverkan i studien. Jag missade att informera om att det insamlade materialet endast kommer att användas i forskningssyfte, vilket naturligtvis är fallet.

Studien innehåller delar där jag bemöter olika argument som mina informanter framför. Mina informanter har aldrig i sin tur fått tillfälle att bemöta mina invändningar. Detta är etiskt problematiskt. Anledningen till att de inte fick möjlighet att bemöta dessa argument var att jag redan hade bett dem om en kompletterande intervju, samt att jag formulerade mina invändningar under skolornas jullov, vilket innebär att ifall jag skulle ha kontaktat mina informanter så skulle det ha varit utanför deras arbetstid och det ansåg jag inte vara rätt. Därför vill jag säga att jag på inga sätt anser att mina invändningar mot deras argument är definitiva, det finns helt säkert massvis med saker att diskutera även där. Diskussionen fortsätter bortom denna uppsats! Jag har i vart fall ansträngt mig mitt

yttersta för att tolka mina informanternas argument så välvilligt och sant som möjligt, när jag har bemött dem.

4.8 Argument

I den här studien bemöter jag ett antal argument som presenteras av mina informanter och av litteraturen. En del av mina invändningar mot att elever ska rotera mellan olika instrument, formulerar jag om till argument för att elever bör ges möjlighet att specialisera sig på ett instrument. Jag formulerar även ett eget argument för detta. Allt detta presenteras i punkt 6.5, förslag på framtida forskning. En viktig del av denna studie är att kartlägga vilka argument som finns för de olika positionerna i frågan. Mina egna argument är att förstå som ett försök att komplettera min kartläggning med argument som jag inte har sett uttryckt av mina informanter eller i litteraturen. Jag vill förtydliga att mina argument inte är argument som jag själv driver och som jag håller för sanna. Tvärtom anser jag att deras värde främst är att de utgör hypoteser för framtida forskning.

5. Resultat

Detta kapitel inleds med en kort redogörelse för de fyra musklärarnas olika sätt att undervisa i klassensemble. Därefter avhandlas studiens två fokusområden. Det första fokusområdet handlar om ifall eleverna ska rotera mellan olika instrument eller får lov att specialisera sig på ett och det andra handlar om hur lärarna hanterar det faktum att elever befinner sig på olika nivåer.

5.1 Fyra musklärare och deras undervisning i klassensemble

Här följer redogörelser för hur de fyra musklärarna genomför sin undervisning i klassensemble.

5.1.1 Tobias

När Tobias elever börjar sjuan har han ett antal lektioner där han introducerar varje instrument, därefter börjar de spela klassensemble. I Tobias klassensemble ingår det vanligtvis två trummisar, två basister och sju keyboardister. Resten av klassen spelar antingen gitarr eller sjunger. Musikundervisningen sker en gång i veckan i 50 minuter och föregår i halvklass (ca 15 elever). Hans elever får välja om de vill spela gitarr eller keyboard. Tobias utgår i sin undervisning ifrån att varje stämma i varje låt kan spelas på tre nivåer som relaterar till betygsstegen: en stämma kan vara antingen på E-nivå, C-nivå eller på A-nivå. Alla elever får ett häfte som innehåller allt material de behöver för den aktuella låten: ett form-partitur, ackord till keyboard och gitarr med mera. Han visar trummisarna vad de ska spela. De brukar spela en låt i fem veckor, där de första fyra lektionerna brukar delas upp mellan 20 minuters individuell övning och 30 minuters samspel och där den femte lektionen är ett uppspel. Alla instrument övar i musiksalen och sångarna går iväg och övar i ett grupprum. Om det är en duktig klass blir övningsfasen ofta kortare och samspelsfasen längre. Tobias ägnar sig löpande åt bedömning genom att han spenderar lektionstid på att anteckna i sin pärm på vilka betygssteg som eleverna presterar på under lektionen. Tobias blandar undervisning i klassensemble med undervisning i mindre ensembler.

5.1.2 Katarina

På Katarinas skola har man under en lång tid arbetat med klassensemble. Det var inte Katarina som introducerade denna undervisningsform på skolan, utan en tidigare musiklektör som nu har gått i pension. På skolan föregår musikundervisningen i helklass, förutom i sexan och åttan då den är i halvklass. Helklasserna innehåller ca 30 elever. Musikundervisningen sker en gång i veckan och lektionen är 45 minuter lång. I Katarinas klassensemble ingår det vanligtvis en trummis, två basister, sju keyboardister, tio sångare och tio gitarrister. Hon har ett system för hur eleverna roterar mellan de olika instrumenten som hon kallar tregruppssystemet. Det innebär att det är tre grupper med tio elever i varje som roterar mellan de olika instrumenten. I den ena gruppen spelar man gitarr, i den andra sjunger man och i den tredje spelar man antingen bas, trummor eller keyboard. Eleverna byter instrumentgrupp när klassen byter låt. När Katarina har halvklass med åttorna frångår hon detta system något och ser istället till gruppens specifika behov. Katarina inleder sjunde klass med att eleverna får undervisning i grundläggande instrumentkunskap.

Klassen spelar alltid en låt i tre veckor. Första lektionen så sjunger Katarina låten för dem, sedan lär hon ut låten rad för rad där eleverna sjunger efter henne och sedan sjunger eleverna den tillsammans med henne. Ibland lyssnar de på låten eller kollar på musikvideon. Hon skriver låtens ackord på tavlan och projicerar sångtexten. Därefter tar de sina instrument och börjar öva individuellt. När eleverna börjar sjunga lägger Katarina mycket tid på att eleverna ska bli självständiga i denna fas. De lär sig räkna ut ackord på keyboard och läsa en grepptabell för gitarr. Eleverna övar självständigt under resten av lektionen, ca 25 minuter. Katarina lägger mycket av denna tid på att visa trummisen och basisterna vad de ska spela. Den andra lektionen inleds med ca 20–25 minuters övning och resten av lektionen används till att få instrumenten att spela tillsammans. Sångarna har under båda dessa lektioner övat i ett separat grupprum. Den sista lektionen inleds med 10–15 minuters individuell övning. Därefter spelar de tillsammans och nu är även sångarna med. Katarina tillägger att hon i välfungerande klasser kan korta ner den individuella övningstiden och istället lägga mer tid på samspel och då även inkludera sångarna tidigare. Hon avslutar den tredje lektionen med att alla elever får ha ett mindre uppspel för henne där hon bedömer dem. Detta går till så att eleverna spelar två och två på samma instrument, t.ex två gitarrister, och att de spelar ett kortare stycke för henne, t.ex en vers eller en refräng. Katarina undervisar primärt i gemensamt musicerande genom

klassensemble, undantaget när hon har halvklass med årskurs sex eller åtta, då sker det att hon delar upp gruppen i mindre ensembler.

5.1.3 Linda

Lindas musiklektioner sker en gång i veckan i 90 minuter och är i halvklass. I hennes klassensemble ingår keyboard, djembe, gitarr och sång. Ibland ingår även elbas och enklare rytminstrument. Det händer även att det ingår trumset. Hon har i sin musikal tillgång till ett antal grupprum och i hennes klassensembleundervisning övar eleverna tillsammans i sina olika instrumentgrupper - alla som spelar djembe går in i ett grupprum osv. Efter att de har övat så sätter de samman hela gruppen och spelar tillsammans. Linda uppskattar att 60% av lektionen går åt till övning och 40% till samspel. Lindas elever får skriftligt material bestående av noter och nedskrivna ackordrundor. När Linda undervisar i gemensamt musicerande sker det både i klassensemble och ensemble.

5.1.4 Mika

Mika introducerar en ny låt genom att spela och sjunga den för eleverna. Därefter får sångarna gå in i musiksalens enda grupprum och öva in låten individuellt. Mika leder sedan resten av klassen när de gemensamt övar in låtens ackord. Först visar han trummisarna ett enkelt komp som de börjar spela. Under tiden trummorna spelar detta komp lär han ut ackordbyten genom att aktivt och metodiskt be eleverna spela olika ackord. Typiskt är de börjar med ett ackord och spelar det på det första taktslaget. När eleverna behärskar detta byter de och övar på ett annat ackord och när de behärskar detta så övar de på att byta mellan de två ackorden. Denna övning fortsätter till dess att klassen har lärt sig att byta mellan alla ackord i den aktuella låten. Mika styr hela övningen. Alla elever får ett arbetsblad med låten, ett papper som på en sida sammanfattar allt material till låten så som form, ackord m.m.

När eleverna börjar högstadiet har de ett antal pass där de spelar olika instrument. När de sedan spelar klassensemble får eleverna välja ett instrument att fördjupa sig i under hela högstadietiden. De har möjlighet att byta instrument under högstadietidens gång. Mika undervisar i klasser på ca 25 elever och har varje klass 45 minuter i veckan. Mika undervisar inte i gemensamt musicerande på något annat sätt än klassensemble.

5.2 Klassensemblens instrumentering

De fyra lärarna förhåller sig olika i frågan om vilka instrument som eleverna ska spela i klassensembeln. Hos Katarina ska eleverna rotera mellan olika instrument. Mika låter sina elever välja ett instrument att specialisera sig på under högstadietidens gång, med möjlighet att byta instrument. Hos Linda ska alla elever prova på att spela alla instrument i klassensembeln. De har viss möjlighet att specialisera sig om de vill, fast de kan bli ålagda att spela ett annat instrument i klassensembeln. Hon kan låta en elev specialisera sig på ett instrument ifall hon anser att det finns särskilda skäl för det, exempelvis scenskräck. Tobias är tydlig med att eleverna får välja ifall de vill spela keyboard eller gitarr. Han ger också uttryck för att eleverna får välja instrument vid varje ny låt. Huruvida eleverna ska rotera mellan olika instrument i hans klassensemble, eller ifall de blir uppmuntrade att specialisera sig på ett instrument, framgår inte av min intervju med Tobias. Jag hade tyvärr inte möjlighet att ha en kompletterande intervju med Tobias för att klargöra detta och därför berör jag inte hans undervisning mer i detta fokusområde. Frågor kring detta ämne var inte inkluderade i den ursprungliga intervjuguiden, utan behandlades främst i de kompletterade intervjuer jag hade med Katarina, Linda och Mika.

Det som framstår som både Katarinas och Lindas huvudsakliga argument för att eleverna ska rotera mellan de olika instrumenten är att det är genom att sätta sig in i vad de olika instrumenten har för roller i en ensemble som eleverna lär sig att spela tillsammans:

Katarina: vi går igenom instrumentkunskap i sjuan för att man ska veta hur man ska hantera dom olika instrumenten, och då pratar vi mycket om alla instruments roll, trummisen är den som ska hålla tempot, vem ska man lyssna på i ett band, och då tänker jag också att det är rätt viktigt att man också får testa alla dom här rollerna, hur är det att vara den som kompar med ackord, hur är det att vara den som styr tempot med trummorna, och man får en större helhetsbild av själva musicerandet om man har provat på alla rollerna.

Linda: Det är ju ett sätt att lära sig lyssna på andra, att lära sig samspele, att förstå vilken roll man har i en låt, framförallt det, att man helt enkelt lyssnar in, ofta har jag två instrument, låt säga att det bara är keyboard och djembe, och så byter man, och sen så är det, ibland får djembe börja och så ska keyboard känna in när dom ska börja och tvärtom, och det har ju fått dem att verkligen börja lyssna, och [vi har] pratat mycket just kring samspel, och om man bara fokar [fokuserar] på sitt så blir det ju skit, och det [...] förstår dom ju allteftersom.

Katarina hävdar att eleven genom att själv spela trummor får en förståelse för trummornas roll i ett band och att denna pedagogiska vinst motiverar att eleverna ska rotera mellan

olika instrument. Linda har ett liknande resonemang, hon menar att rotationen mellan olika instrument gör så att eleverna i högre grad lyssnar på varandra. Katarinas andra argument är att det står i betygskriterierna att eleverna ska spela många olika instrument. Hon menar även att det är orättvist att låta eleverna välja instrument eftersom alla inte kommer få det instrument de vill ha:

men om du då får ett instrument som du inte vill ha, alltså man kan ju inte ha fem trummisar, alltså det funkar ju inte, om man nu ska spela i helklass, då tycker jag det blir rätt orättvist då om en ska få spela trummor hela högstadiet när tjugo andra också vill, då blir det ju mer rättvist att alla ska testa alla instrumenten.

Mikas argument för att eleverna bör få specialisera sig på ett instrument är att han anser att det tar onödig tid att rotera mellan olika instrument: ”Alltså ska man på den tiden man har i klassundervisning på högstadiet eller mellanstadiet, [ha] möjlighet att lära sig någonting så blir det väldigt svårt om man byter instrument hela tiden, eller ska jobba med flera olika.” Han strukturerar därför sin undervisning:

... så att man får en chans att få en lite mer fördjupad kunskap i nått instrument. Det är för att, det är ju en tidsfråga. Men att lära sig spela instrument med reda, det gör man ju egentligen inte på bara klassundervisningslektioner, man behöver ju mer tid för det. Men det är det bästa man kan göra tycker jag.

När det gäller frågan om att låta eleverna välja ackordinstrument motiverar varken Katarina eller Mika detta närmare, men deras hållning i denna fråga går att förstå utifrån deras argument för att låta eleverna rotera mellan olika instrument respektive att specialisera sig. Lindas argument om varför hon tycker att eleverna ska spela både keyboard och gitarr är att hon tycker att det bör ingå i musikundervisningen, samt att hennes ensembleundervisning har dessa instrument. Hon menar att ifall eleverna skulle få välja så skulle alla välja keyboard därför att det är lättare än gitarr ”eftersom de inte behöver öva på fingersättning och så” och att hon därför måste låta båda instrumenten vara obligatoriska för alla elever.

5.2.1 Kunskapskravens betydelse för instrumenteringen

Lärarna strukturerar sin undervisning i klassensemble beroende på vilka kunskapskrav de ämnar bedöma i samband med denna undervisning. Lärarna är eniga om att det i klassensemble går att bedöma eleverna enligt de första sex kunskapskraven i Lgr 11 (Skolverket, 2011). Vilka dessa är tidigare redogjort för i litteraturkapitlet. Här följer en upprepning av dem:

1. Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med [**någon**]⁵ säkerhet rytm och tonhöjd.
2. Eleven kan även spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med [**någon**] tajming.
3. Eleven kan ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med [**något**] flyt.
4. Eleven anpassar sin stämma [**på något sätt**] till helheten genom att lyssna och i [**någon grad**] uppmärksamma vad som sker i musicerandet.
5. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med [**någon typ av**] fungerande teknik och passande karaktär.
6. Eleven kan bearbeta och tolka musiken till ett [**någon typ av**] uttryck.

Katarina och Linda låter sina elever rotera mellan olika instrument i sin klassensemble. Jag förstår det som att de har utformat sin undervisning i klassensemble så att de ska ha möjlighet att bedöma alla dessa sex kunskapskrav inom ramen för denna undervisning. Mika låter sina elever specialisera sig på ett instrument. Han har valt att utforma sin undervisning i klassensemble för att kunna bedöma kunskapskrav 4, 5 och 6. Han bedömer kunskapskrav 1, 2 och 3, de kunskapskrav som handlar om att eleven ska kunna sjunga och spela olika instrument, i andra delar av musikundervisningen. Han menar att det går ganska fort för eleverna att nå höga mål i dessa kunskapskrav eftersom ”det är inte svårare än att man spelar blinka lilla stjärna eller en treackordslåt” och att stämmorna ska vara ”enkla så att man kan klara en högstnivå även om man inte lägger ett halvt liv på dem”.

Det är viktigt att skilja på vilka kunskapskrav som lärarna ämnar bedöma i samband med ett undervisningsmoment och hur de sedan bedömer dessa kunskapskrav. När lärarna bedömer dessa kunskapskrav, så inhämtar de säkerligen även underlag från andra delar av musikundervisningen, men detta har jag ingen data som bekräftar. Det är även viktigt att påpeka att även fast vissa lärare vill att eleverna ska spela olika instrument så är det inte säkert att de bedömer hur eleven presterar på alla dessa instrument. Ett exempel på detta är att både Katarina och Linda vill att eleverna ska spela två ackordinstrument,

⁵ De ord som står inom hakparentes är de skrivningar som skiljer sig åt mellan de olika betygsstegen. Det står dock inte ”någon” eller liknande i kunskapskraven, utan skrivningar om de kvaliteter som krävs för att uppnå ett visst betygssteg. I det första kunskapskravet står det exempelvis ”viss” på E-nivå, ”relativt god” på C-nivå och ”god” på A-nivå. Hur dessa skrivningar lyder skiljer sig aningen åt mellan de olika kunskapskraven.

keyboard och gitarr, men när de bedömer kunskapskrav 3 så får eleven betyg utifrån det ackordinstrument som den behärskar på högst nivå. Ett annat exempel är att Katarina vill att eleverna ska rotera mellan olika instrument, men när hon bedömer kunskapskrav 6, om elevens musikaliska uttryck, så får eleven betyg efter det instrument där den har presterat på högst nivå.

5.2.2 Slagverksstämmor

Det förtjänar även att nämnas hur de olika lärarna tolkar kunskapskravet om att eleverna ska kunna spela en enkel slagverksstämma, eftersom detta skiljer sig mycket åt mellan de olika lärarna och påverkar deras undervisning. I Tobias och Katarinas klassensemble ska eleverna spela trumset. I Lindas klassensemble spelar eleverna djembetrumma eller trumset. Mika behandlar som tidigare nämnt detta kunskapskrav separat. De elever som väljer att specialisera sig på slagverk får i hans klassensemble spela trummor, men ibland även andra slagverksinstrument och i vissa fall även stämnda slagverksinstrument, så som xylofon. Som tidigare nämnt är det möjligt att de även bedömer detta kunskapskrav i andra undervisningsmoment än klassensemble.

I Katarinas fall får hennes val, att alla elever ska spela trumset, stora konsekvenser för hur hon utformar sin undervisning. När jag frågar om hon upplever att hon hinner med en låt på tre lektioner svarar hon att:

Det är jättestressigt. [...] Men jag tycker inte riktigt att jag kan ha fyra lektioner på en låt, därför att då blir det färre låtar de hinner spela, det blir färre som får spela trummor till exempel, då hinner vi kanske inte gå igenom en klass med trummor på hela högstadiet.

Katarina menar att hon måste ha tre lektioner per låt för att alla elever i en klass ska hinna spela trummor under högstadiet. När jag i den kompletterande intervjun frågar henne varför hon inte har två trumset, vilket skulle kunna ge henne möjlighet att ha fler lektioner per låt, svarar hon att hon inte tror att det skulle fungera musikaliskt. Hon gör dock detta ibland innan eleverna ska sluta nian, för att hinna med de elever som ännu inte har spelat trummor. Hon säger också att ifall hon skulle ha två trumset, så skulle hon ändå inte vilja ha fler än tre lektioner per låt. Värt att tillägga är att Katarina ibland har lektioner där eleverna spelar slagverksinstrument. Ett exempel på detta är när de spelar ”black magic woman” och då har en slagverksensemble på ca 10 elever.

5.3 Att hantera och inkludera elever på olika nivåer i undervisningen

I intervjuerna frågade jag lärarna hur de hanterar det faktum att elever befinner sig på olika nivåer i musikundervisningen. Detta stycke redogör för deras svar.

5.3.1 Spelstämmor relaterade till kunskapskraven

Tobias, Katarina och Linda har i sin klassensemble material på tre nivåer. Varje instrument har tre stämmor som relaterar till musikämnets kunskapskrav: en stämma på E-nivå, en på C-nivå och en på A-nivå. Tobias och Linda kallar nivåerna för detta och Katarina kallar dem för nivå 1, 2 och 3, där nivå 1 motsvarar E-nivå osv. De ger alla uttryck för att E-nivån är deras enklaste nivå och att de allra flesta elever brukar klara den. Katarina säger ”jag visar alltid nivå 1, för det är grunden, det ska alla klara”. Ibland är dessa tre steg olika material, som när Tobias lär ut trummor:

Vi har ett tvåtaktskomp för E, sen ett vanligt åttondelskomp med relativt god tajming då, då ligger dom på en C-nivå och sen så A-nivån, då ska dom kunna både E-nivån och C-nivån och sen ska dom kunna lägga till ett solo som jag visar.

Hos Tobias förväntas de som vill spela trummor på A-nivå lägga till ett solo, vilket är någonting utöver det material som krävs för att klara en C-nivå. Katarina ger ett annat exempel:

Kan du då på gitarr spela dom tre ackorden fast du hinner kanske inte byta alla gångerna, då har du nivå 1 i sjuan då. Kan du spela hela låten och byta ackorden med flyt, då har du nivå 2 [...]. På nivå 3 så står det att du ska ha god tajming, gott flyt och passande karaktär och då visar vi alltid hur man kan rytmisera...

Hos Katarina förväntas gitarristerna spela i princip samma material på de olika nivåerna, men addera vissa kvaliteter för att det ska kunna anses vara nivå 2 och 3. Nivåerna utgår ifrån det kunskapskrav (Skolverket, 2011) som den här studien refererar till som kunskapskrav 3. Nivå 2 motsvarar skrivningen på C-nivå, att kunna byta ackord med ”relativt gott flyt” och nivå 3 motsvarar skrivningen på A-nivå, om att eleven kan ”ackompanjera på ett ackordinstrument **med passande karaktär** och byter då **ackord med gott flyt**”. Ingen av lärarna gör olika sångstämmor utan alla sångare ska sjunga samma material. Det kan däremot hända att de individanpassar sången genom att förenkla en stämma för en eller flera elever.

Tobias, Katarina och Linda motiverar alla sitt nivågrupperade material med att det leder till ett kvalitativt arbete med bedömning. Tobias och Linda pratar om att det innebär en tydlighet för eleverna. Tobias säger att: ” [om jag] bara visar att detta ska ni kunna på trummor [och] beroende på hur bra ni spelar så får ni ett E, C eller A, då är det oftast väldigt otydligt vad dom ska kunna”. Tobias menar att ifall eleverna får material på en nivå, så är det svårt för läraren att bedöma kvalitén på hur de framför det materialet, vilket i förlängningen innebär en otydlighet för eleverna. Tobias menar även att det är motiverande för eleverna att det finns material på olika nivåer, eftersom det kan få dem att bli taggade på att lära sig svårare saker. Linda motiverar också sitt nivågrupperade material med att det ger en tydlighet för eleverna. Hon kritiserar det nuvarande betygssystemet och menar att det kräver att lärarna kompenserar för detta genom att vara väldigt tydliga gentemot eleverna. Hon menar att det är viktigt att ge eleverna exempel på de olika betygsstegen eftersom ”hur ska de annars fatta vad det är [de ska göra för att uppnå ett visst betyg], alltså det svåraste med att gå i skolan är att förstå vad lärarna vill att man ska göra”. Linda ger här uttryck för vikten av att det är tydligt för eleverna vad de ska göra för att uppnå ett visst kunskapskrav.

Mika arbetar inte systematiskt med att nivåanpassa materialet så som de andra lärarna gör, men han har olika svåra stämmor i sina arbetsblad. Han gör även individanpassningar genom att ge vissa elever enklare stämmor och vissa elever utmaningar. Mika relaterar inte stämmor till specifika kunskapskrav utan pratar istället om att elever ska utmana sig själva för att ”nä de högre målen”. Med de högre målen menar han C-, B- eller A-nivå. Han uppmuntrar eleverna redan i sjuan till att börja spela på instrumenten på ett visst sätt, för att de ska kunna nå de högre målen i sitt slutbetyg i nian. Detta kan till exempel vara att de spelar gitarr med korrekt fingersättning eller spelar keyboard med båda händerna.

5.3.2 Anpassningar till elever med särskilda behov

Katarina och Linda lyfter fram hur klassensemble är ett bra sätt att inkludera elever med särskilda behov i undervisningen, genom att individanpassa den enklaste stämman. Linda säger att ”det finns ju så väldigt olika nivå på djembespelande, vi har ju t.o.m ett barn, en flicka som har en CP-skada, som bara kan använda ena handen, som ändå utan problem kan vara med”. Katarina säger ger ett liknande exempel. Hon har en elev som inte kan läsa engelska ord, som hon inkluderar genom att placera henne i sånggruppen när de sjunger en låt med en enkel refräng. Då kan eleven nynna melodin på verserna och vara med och sjunga på refrängen.

5.3.3 Anpassningar till elever som har uppnått A-nivå

Under intervjun fick lärarna frågan hur de hanterar elever som ligger över A-nivå. Tobias svarar att om de ligger på A-nivå i ett visst instrument eller kunskapskrav, så gör han en nivå som han kallar för A+ som är svårare än A-nivån. Om eleverna klarar A+ så kan de använda detta till att höja ett annat kunskapskrav från ett B till ett A. Linda svarar att hon brukar fråga om de vill ha extra utmaningar men att de typiskt är nöjda som de är eftersom dessa elever vanligtvis redan är engagerade i skolans kör eller skolband. Mika svarar att han har en elev i sjuan som är på högre nivå än niorna, som han ger andra utmaningar än vad den övriga klassen får.

Katarina svarar att ”jag har aldrig haft någon elev som har legat över A” och menar därmed att hon inte behöver göra några individanpassningar kring detta. Hon syftar i detta svar på A som samlat slutbetyg (till skillnad från Tobias, som syftar på ett specifikt instrument eller kunskapskrav) och menar att anledningen till att ingen elev ligger över A är kunskapskravet som på A-nivå handlar om personligt musikaliskt uttryck (det som i denna uppsats benämns som kunskapskrav 6), som hon själv menar att hon bedömer på ett hårt sätt. När jag i den kompletterande intervjun frågar henne om hon tror att det faktum att eleverna ska rotera mellan olika instrument påverkar deras möjlighet att nå A-nivå på detta kunskapskrav, svarar hon att hon inte tror att detta spelar någon roll. Hon säger att det finns många ambitiösa elever på hennes skola som är vana att kunna plugga sig till höga betyg, men som i vissa fall saknar musikaliska eller estetiska förutsättningar för att nå en A-nivå i detta kunskapskrav. Hon menar att personligt musikaliskt uttryck inte är något du med säkerhet kan träna dig till och att det därför förmodligen inte hade spelat någon roll för dessa elever ifall de hade haft möjlighet att specialisera sig på ett instrument. När jag frågar henne ifall hennes elever inte har möjlighet att kämpa sig till ett A i musik, svarar hon att hon förstår att hennes position är problematisk och att hon möjligen behöver tänka över detta.

5.3.4 Andra exempel på Anpassningar

Linda ger ett antal exempel på hur hon individanpassar sin undervisning i klassensemble: hon gör olika typer av instuderingsmaterial, ibland förebildar hon och ibland noterar hon materialet; hon spelar in de flesta djembe-stämmorna på video och spelar även in klaviaturstämmor vid behov; hon väljer låtar som passar till den aktuella gruppen och hon ger även eleverna olika möjligheter att bli bedömda, exempelvis genom att spela in en

film på sig själva istället för att framföra ett material live. Det sistnämnda har hon använt sig av mycket i den undervisning som har skett under Covid 19-pandemin. Hon menar att det har gett goda resultat, eftersom hon genom att ge eleverna olika möjligheter till att visa sina kunskaper har erfarit att vissa elever kan mycket mer än vad hon tidigare har trott. Hur vanligt förekommande dessa anpassningar är hos de övriga lärarna framgår inte av intervjuerna.

Linda arbetar även aktivt med kamratinläring, vilket får anses vara en typ av anpassning. I Lindas klassensemble övar eleverna tillsammans i olika instrumentgrupper. I varje grupp utser hon en ledare som leder gruppen i övningen, vanligen en stark elev som även spelar musik på fritiden. Ingen av de andra lärarna uttrycker att de arbetar systematiskt med kamratinläring. Jag föreställer mig ändå att en informell variant av detta, att vissa elever lär ut materialet till andra elever, även sker i övningsfasen hos de andra lärarna.

5.3.5 Lärarnas förtrogenhet med differentierad undervisning

När jag hade fått svar på hur lärarna gör för att hantera elever på olika nivåer frågade jag dem om de kände till och eventuellt hade arbetat med konceptet differentierad undervisning. Av de fyra lärarna var det endast Linda som kände till konceptet, hon nämnde att hon dagen innan vår intervju hade haft en föreläsning om detta på hennes arbetsplats, men att hon kände till begreppet även innan dess. Hon förstår begreppet som synonymt med individanpassning och hävdar att hon arbetar med det i sin klassensembleundervisning, på de sätt som redogörs för i stycke 5.3.4, men även genom att vid behov individanpassa spelstämmor. Varken Tobias, Katarina och Mika kände till begreppet innan intervjun. När jag förklarar begreppet för Katarina förstår även hon det som synonymt med individanpassning.

6. Diskussion

Denna diskussion behandlar två teman, först ett tema om differentierad undervisning och sedan ett tema om instrumentering. Diskussionen avslutas med en presentation av studiens slutsatser samt förslag på framtida forskning.

6.1 Differentierad undervisning i klassensemble

I denna studie har jag undersökt hur de olika lärarnas undervisning i klassensemble kan förstås vara differentierad på det sätt som beskrivs av Tomlinson (1995). Studiens syfte är alltså inte att utvärdera hur de olika lärarna arbetar med konceptet differentierad undervisning (vilket vore absurt, eftersom endast en av de fyra lärarna kände till konceptet innan intervjuerna) utan att belysa hur olika aspekter av deras undervisning kan förstås utifrån ifall de passar in i konceptet eller ej. Ytterligare ett klargörande som kan behöva göras är att det är skillnad på differentiering och variation. Alla informanter varierar i olika grad sin undervisning i klassensemble med andra undervisningsmoment. Jag förstår differentiering som ett koncept som i huvudsak är applicerbart på enskilda lektioner eller temaområden och som inte i första hand behandlar variationen i undervisningsmetoder över en längre period. Hur de olika lärarna varierar sin musikundervisning under hela läsåret är således inte relevant att ta i beaktande gällande hur de differentierar sin undervisning i klassensemble.

6.1.1 Möjlighet till specialisering innebär differentiering

Tomlinson (1995) menar att differentierad undervisning kan ske utifrån *beredskap*, *intresse* och *lärprofiler* och innefatta undervisningens *inhåll*, *process* och *produkter*. Bernard och Abramo (2019) hävdar att det även kan ske baserat på *kulturell bakgrund*. Jag hävdar att det att låta elever specialisera sig på ett instrument är ett sätt att differentiera undervisningen i klassensemble, eftersom det innebär differentiering utifrån elevers *beredskap*, *intressen*, i viss mån *lärprofiler* samt *kulturell bakgrund* och att det är ett sätt att differentiera undervisningens innehåll, process och de produkter som ska utgöra bedömningsunderlag. Det innebär framförallt differentiering utifrån elevers *intressen*, eftersom de har möjlighet att välja ett instrument som de är intresserade av att lära sig. Det innebär även differentiering utifrån elevers beredskap, eftersom de elever som redan kan spela ett instrument ges valet att utveckla denna förmåga under musikundervisningen och de elever som redan kan spela ett instrument men som inte vill spela det under

musikundervisningen får samma möjligheter att välja ett annat instrument. Det innebär även i viss mån differentiering utifrån elevers *lärfprofiler* eftersom det tillåter de elever som är obekväma med att stå i centrum att välja bort solosång till förmån för elbas, medan de elever som njuter av att stå i centrum kan välja solosång. För vissa elever passar det bra att få skriftliga instruktioner till ett visuellt instrument, då kan de välja keyboard. För andra elever är skriftligt material oinspirerande, de kan då välja sång eller trummor. Slutligen kan det även innebära differentiering utifrån *kulturell bakgrund*. Elever som är uppvuxna i familjer där alla förväntas spela ett blåsinstrument (det förekommer) kan spela detta i klassensemblen. På samma sätt kan nyanlända som har spelat ett traditionellt instrument i sitt forna hemland ta med detta till musikundervisningen, ifall de vill. Skolan kan naturligtvis inte tillhandahålla alla tänkbara instrument i musiksalen, men så länge alla är med på att det är eleven som ansvarar för att ta med sitt instrument till musiklektionerna så ser jag inga problem med det. Det innebär såklart visst merarbete för läraren, men det får läraren förhoppningsvis igen genom att få en motiverad elev.

Att få möjlighet att specialisera sig på ett instrument innebär en differentiering av undervisningens *inhåll* och *process*, genom att eleven får spela det instrumentet och inte något annat instrument samt av de *produkter* eleverna förväntas prestera för att kunna bli bedömda, genom att de endast behöver redovisa bedömningsunderlag på ett instrument som de själva har valt.

6.1.2 Hur är lärarnas undervisning i klassensemble differentierad?

Tobias, Katarina och Linda utformar sin undervisning i klassensemble genom att ha spelstämmor på tre olika nivåer som eleverna kan välja mellan. Tomlinson (1995) menar att en undervisning där elever tar del av samma innehåll men ges frågor på olika nivåer inte kan betraktas som differentierad undervisning. Bernard och Abramo (2019), som har tolkat Tomlinsons koncept i en musikpedagogisk kontext, menar att en undervisning där elever spelar en låt tillsammans men där deras stämmor är olika svåra kan innebära differentierad undervisning, men att det bör ske genom att undervisningsmaterialet baseras på lärarens utvärderingar av elevernas förmågor samt att eleverna har haft olika möjligheter att ta till sig det musikaliska materialet. Jag hävdar, med stöd i Bernard och Abramo (2019) att det att strukturera undervisning i klassensemble utifrån tre nivåer kan innebära differentierad undervisning utifrån elevers *beredskap*. Innebär då det att det som de tre lärarna gör är differentierad undervisning? Bernard och Abramo (2019) menar att en undervisning inte är att betrakta som differentierad om eleverna delas in i fasta grupper

baserat på nivå (tracking). Det är tydligt att ingen av lärarna ägnar sig åt detta, alla elever uppmuntras att försöka sig på högre nivåer när de behärskar de lägre. Bernard och Abramo (2019) och även Moon (2005) talar om att en differentierad undervisning hänger tätt samman med bedömning och att det viktiga är att bedömningen används i syfte att modifiera undervisningen för att passa elevernas olika behov. De fyra lärarna ger olika exempel på hur de bedömer sin undervisning i klassensemble. Tobias går runt med en pärm där han regelbundet antecknar elevernas prestationer. Katarina avslutar varje låtprojekt med att eleverna får göra ett uppspel för henne som hon bedömer. Linda arbetar, som tidigare nämnt, med olika former av bedömning och Mika ger exempel på hur han i stunden modifierar elevernas stämmor baserat på hur de presterar under lektionen. Ingen av de intervjuade lärarna uttrycker dock att de arbetar fokuserat med att modifiera undervisningen baserat på det bedömningsunderlag de får, men detta var inte heller något jag uttryckligen frågade om i intervjuerna. De fyra lärarna arbetar dessutom generellt sett med att individanpassa stämmor för såväl de elever som är över A-nivå som de elever som har behov av särskilt stöd. Utifrån dessa fakta drar jag slutsatsen att Tobias och Katarinas undervisning får anses vara differentierad i någon mån utifrån elevens *beredskap*, eftersom eleverna har möjlighet att ta till sig olika svårt material och att tracking inte förekommer, men att de inte verkar arbeta systematiskt med att anpassa undervisningen utifrån det bedömningsunderlag den genererar. Hur jag betraktar Lindas undervisning följer senare. Först har jag tyvärr anledning att vara självkritisk. När jag genomförde intervjuerna var jag inte tillräckligt inläst på teorin om differentierad undervisning, jag trodde att det främst handlade om att anpassa undervisningen utifrån elevens förmågor och hade inte med i bilden att det även kunde innebära att anpassa den utefter deras intressen, lärprofiler och kulturella bakgrund. Detta fick till följd att jag frågade informanterna hur de hanterade elever som befinner sig på olika nivåer, men jag frågade dem aldrig om hur de hanterar elever med olika intressen, lärprofiler eller kulturella bakgrunder. Detta ledde förmodligen till att jag främst fick svar kring hur informanterna hanterar elever på olika nivåer. Det är möjligt att de har strategier för att differentiera sin undervisning i klassensemble utifrån elevernas intressen, lärprofiler eller kulturella bakgrunder som inte framkom i intervjuerna, men jag kan inte dra några säkra slutsatser om detta.

Trots att jag endast frågade lärarna hur de hanterar elever på olika nivåer, så ger Linda uttryck för att differentiera undervisningen på ett antal olika sätt. Hon anpassar låtval efter

gruppen, vilket innebär differentiering baserad på *intresse* och *beredskap*. Hon tar fram många olika typer av undervisningsmaterial: hon förebildar, tar fram skriftliga noter och gör videofilmer, vilket innebär differentiering efter elevers *lärprofiler*. Hon arbetar aktivt med kamratinläring vilket innebär differentiering efter elevers *beredskap*. Det sker även att hon differentierar sina bedömningsmoment i enighet med det sätt som Tomlinson (2005) hävdar innebär god differentiering, genom att ge sina elever möjlighet att prestera olika typer av bedömningsunderlag. Sammantaget så anser jag att Lindas undervisning i klassensemble är differentierad i hög grad.

Mika arbetar inte systematiskt med att ha spelstämmor, men han arbetar med individanpassningar vid behov vilket i någon grad innebär en differentiering efter elevers *beredskap*. Han låter sina elever välja att specialisera sig på ett instrument vilket kan innebära en form av differentiering enligt konceptets alla kriterier (jag vet dock inte ifall han även differentierar undervisningen baserat på elevernas *kulturella bakgrund*). Sammantaget betraktar jag hans undervisning som differentierad i någon grad.

6.1.3 Lärarnas förutsättningar för att kunna differentiera undervisningen

De olika lärarna har olika förutsättningar att kunna bedriva musikundervisning. Tobias och Linda har undervisning i halvklass, Tobias lektioner är 50 minuter långa och Lindas är 90 minuter långa. Mika och Katarina har båda lektioner som är 45 minuter långa och båda undervisar i helklass, förutom att Katarina har undervisning i halvklass med sina åttor. Katarinas helklasser har runt 30 elever och är därmed större än Mikas klasser som är ca 25 elever.

Jag hävdar att det inte är någon slump att Linda är den av informanterna som i störst utsträckning uttrycker att hon differentierar sin undervisning. Detta därför att hon är den som har minst antal elever och mest undervisningstid, vilket ger henne större möjligheter att arbeta med differentierad undervisning. Hon är även den enda av lärarna som kände till konceptet sedan tidigare (det är dock oklart om hon har arbetat med på ett sätt som liknar Tomlinsons definition av begreppet) vilket naturligtvis ger henne bättre möjligheter att anpassa sin undervisning därefter. Dessutom uttrycker hon att hennes arbetsplats satsar på att deras lärare ska differentiera sin undervisning, något som Tomlinson (2000) anser vara av stor vikt för att konceptet ska kunna genomföras på ett meningsfullt sätt.

6.1.4 Ingen av lärarna arbetar med konceptet fullt ut

Ingen av de fyra informanterna arbetar fullt ut med konceptet differentierad undervisning så som det beskrivs av Tomlinson (1995). Linda är den av informanterna som är förtrogen med konceptet sedan tidigare och som verkar arbeta med det mest av dem. Min tolkning är att inte heller Linda arbetar med konceptet fullt ut, eftersom hon inte låter sina elever specialisera sig på ett instrument. Så som jag tolkar Tomlinsons teori i relation till undervisning i klassensemble, så kan undervisningen inte anses vara differentierad ifall inte eleverna ges möjlighet att specialisera sig på ett instrument, vilket jag i stycke 6.1.1 hävdar innebär differentiering enligt alla konceptets kriterier.

6.1.5 Två problemet med att differentiera enligt kunskapskraven

Jag anser att det finns två problem med att differentiera spelstämmor baserad på de olika betygsstegen, på det sätt som Tobias, Katarina och Linda gör. Det första problemet handlar om hur läraren hanterar de elever som inte lyckas prestera på E-nivå. Jag vill hävda att en god pedagog då anpassar undervisningen genom att ge stämmor på lägre nivå än vad läraren anser vara E-nivå, i syfte att eleverna innan kursen är avslutad ska ha utvecklats till att minst kunna prestera på E-nivå. Om den enklaste stämman är på E-nivå riskerar de elever som inte klarar denna att inte bli inkluderade i undervisningen. Det verkar som att informanterna löser detta med att individanpassa stämmor till dessa elever. Jag tog dock inte del av några exempel på när den enklaste spelstämman initialt var på lägre nivå än E-nivå, men de kanske aldrig upplevt sig ha något behov av detta i sin undervisning.

Det andra problemet med att differentiera spelstämmor baserat på de olika betygsstegen går att förstå utifrån Zandéns (2014) teori om tydlighetsdoktrinen, som innebär att ett alltför snävt fokus på att undervisningens mål ska vara tydliga för eleverna kan leda till *”trivialisering av undervisning och lärande”* (s. 221). Tobias och Linda uttrycker sig bägge på sätt som kan inordnas i tydlighetsdoktrinen, de hävdar bägge att det är viktigt att det är tydligt för eleven vad den ska göra för att uppnå ett visst kunskapskrav. Tobias, Katarinas och Lindas differentiering av materialet enligt tre betygssteg är ett sätt att göra det tydligt för eleverna vad som förväntas av dem för de ska nå ett visst betyg. En liknande differentiering beskrivs av Backman Bister (2014), då i det gamla betygssystemet från Lgr 94, där läraren Louise gör spelstämmor utifrån de dåvarande betygsstegen G, VG och MVG. Zandén (2014) hävdar att risken att göra

undervisningen för tydlig för eleverna är att det kan ske på bekostnad av andra pedagogiska värden. Utan att ha observerat informanternas undervisning vill jag hävda att de beskriver exempel på spelstämmer som innebär ett trivialiserat lärande. Ett exempel på detta är Tobias trumstämman där eleverna för att kunna nå A-nivå ska kunna spela ett specifikt trumsolo. Att kunna spela en slagsverksstämman med god tajming, är ett av kunskapskraven som krävs för ett A i musik (Skolverket, 2011). Jag hävdar att det finns andra möjligheter för en elev att göra detta än att spela ett specifikt trumsolo. Tobias uttrycker sig på ett sätt som antyder att han har valt att utforma undervisningen på tre olika nivåer för att vara tydlig mot eleverna, snarare än av pedagogiska skäl.

6.2 Diskussion kring klassensemblens instrumentering

Detta stycke diskuterar frågan om ifall elever i klassensembleundervisning bör få möjlighet att specialisera sig på ett instrument, eller ifall det bör vara obligatoriskt för dem att rotera mellan olika instrument. Det existerar naturligtvis även ett tredje alternativ, att låta det vara obligatoriskt för elever att specialisera sig på ett instrument, utan möjlighet att byta instrument under sin högstadietid. Eftersom ingen, varken de lärare som har intervjuats i denna studie eller de lärare Ericsson (2006) intervjuade, förespråkar en sådan modell så kommer jag inte diskutera den närmare. Hos Mika är det förvisso norm att eleverna ska specialisera sig på ett instrument, men de har närsomhelst möjlighet att byta instrument vilket gör att specialisering i hans klassensemble får anses vara ett val och inte ett måste.

Jag kommer i detta avsnitt först göra en genomgång av lärarnas olika tolkningar av kunskapskraven. Därefter följer två stycken som bemöter de argument som förs fram av studiens informanter och av de lärare som intervjuades i Ericsson (2006).

6.2.1 Gör lärarna en godtagbar tolkning av kunskapskraven?

Ett resultat av denna studie är att det spelar roll vilka kunskapskrav som lärarna ämnar bedöma i sin undervisning i klassensemble, för vilket förhållningssätt de har när de instrumenterar klassensemblen. Har alla de fyra lärarna då stöd i kunskapskraven för sina respektive tolkningar? Här följer en påminnelse om de sex aktuella kunskapskraven:

1. Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med [**någon**]⁶ säkerhet rytm och tonhöjd.
2. Eleven kan även spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med [**någon**] tajming.
3. Eleven kan ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med [**något**] flyt.
4. Eleven anpassar sin stämma [**på något sätt**] till helheten genom att lyssna och i [**någon grad**] uppmärksamma vad som sker i musicerandet.
5. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med [**någon typ av**] fungerande teknik och passande karaktär.
6. Eleven kan bearbeta och tolka musiken till ett [**någon typ av**] uttryck.

Katarina och Linda ämnar bedöma alla sex kunskapskrav i samband med sin undervisning i klassensemble och Mika ämnar bedöma kunskapskrav 4, 5 och 6 i samband med sin klassensembleundervisning och ha separata lektioner i syfte att bedöma kunskapskrav 1, 2 och 3.

Kunskapskraven ger, precis som Mika och Tobias, möjlighet att låta eleverna välja ett ackordinstrument att fokusera på, eftersom skrivningen i kunskapskrav 3 säger att elever ska kunna *”ackompanjera på ett ackordinstrument”*. Elever behöver alltså inte kunna ackompanjera på flera ackordinstrument. Det går även att konstatera att kunskapskrav 4, 5 och 6 inte förutsätter kunskaper i mer än ett instrument. Kunskapskrav 4 och 6 nämner ingenting om något specifikt instrument och kunskapskrav 5 säger: *”Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument”*. För att klara kunskapskrav 5 krävs det alltså endast kunskaper i ett instrument, eller sång. Det innebär att det enligt kunskapskraven är fullt möjligt att liksom Mika låta eleverna specialisera sig på ett instrument, inom ramen för dessa tre kunskapskrav.

Mika hävdar att det krävs relativt få lektioner för att han ska kunna bedöma eleverna i kunskapskrav 1, 2 och 3. Jag hävdar att denna tolkning av kunskapskraven är rimlig. I kunskapskrav 1 och 3 står det ingenting om svårighetsgraden på den gemensamma sången respektive spelandet på ackordinstrument och vilken nivå som krävs för att nå dem är

⁶ De ord som står inom hakparentes är de skrivningar som skiljer sig åt mellan de olika betygsstegen. Det står dock inte ”någon” eller liknande i kunskapskraven, utan skrivningar om de kvaliteter som krävs för att uppnå ett visst betygssteg. I det första kunskapskravet står det exempelvis ”viss” på E-nivå, ”relativt god” på C-nivå och ”god” på A-nivå. Hur dessa skrivningar lyder skiljer sig aningen åt mellan de olika kunskapskraven.

följaktligen en tolkningsfråga. I kunskapskrav 2 har han stöd för att låta stämmorna vara enkla, eftersom det säger att eleven ska kunna ”spela *enkla melodier, bas- och slagverksstämmor*”. Det är värt att notera att skrivningen om enkla stämmor inte ändras mellan de olika nivåerna. Även på A-nivå ska eleverna kunna spela enkla stämmor, det är den förväntade kvalitén på elevernas tajming i utförandet av dessa stämmor som förändras.

Det kan således konstateras att de fyra lärarna alla instrumenterar sin klassensemble utifrån godtagbara tolkningar av kunskapskraven.

6.2.2 Mina svar på lärarnas argument för sina respektive val av instrumentering

Linda och Katarina har ett antal olika argument för varför deras elever ska rotera mellan olika instrument, som jag nu kommer att kommentera. *Det första argumentet* är att eleverna får en fördjupad förståelse för vad samspel är genom att rotera mellan olika instrument. Jag vill hävda att eleverna även får en djupare förståelse för vad samspel är genom det kvalitativa samspel som de har möjlighet att ingå i ifall de blir duktiga på ett instrument. *Det andra argumentet* är att det står i betygskriterierna att eleverna ska spela olika instrument. Det beror på, som jag har visat i stycke 6.2.1, hur läraren tolkar kunskapskraven. Det är enligt kunskapskraven fullt möjligt att genomföra undervisning i klassensemble där eleverna specialiserar sig på ett instrument. *Det tredje argumentet* är ett rättviseargument, som även återfinns hos Ericsson (2006), som innebär att det är orättvist att låta eleverna välja ett instrument att specialisera sig på, eftersom alla inte kommer att få det instrument som de helst vill ha. Jag hävdar att detta argument är problematiskt, och att det är bättre ifall så många elever som möjligt får spela det instrument de vill, snarare än att alla elever blir lika missnöjda. Av någon anledning exemplifierar både Katarina och informanten i Ericsson (2006) med trumset som det instrument som det är problematiskt ifall för många elever väljer, möjligen därför att det är svårt att ha många trumset i en musiksäl. Ett sätt att komma runt detta är att låta eleverna välja att specialisera sig på slagverk istället för trumset. Då kan de elever som spelar slagverk turas om att spela olika slagverksinstrument, inklusive trumset. Ifall en större del av klassen då väljer att spela slagverk kan det innebära att musikläraren måste anpassa undervisningsmaterialet efter elevernas val av instrument. Katarina ger ett exempel på material som utgår ifrån många slagverksinstrument, när hon spelar ”black

magic woman” med sina elever. Att läraren kan behöva anpassa sin undervisning, kan även kan anföras som motargument mot *det fjärde argumentet*, Lindas argument att eleverna inte bör få lov att välja att specialisera sig på antingen gitarr eller piano eftersom hon menar att skulle leda till att de flesta elever då valde piano, eftersom det är tekniskt enklare. Även i detta fall är det en rimligare hållning att läraren i så fall bör anpassa undervisningens innehåll efter elevernas val av instrument. Detta argument går även att vända till ett argument mot att det ska vara norm för elever att spela gitarr i musikundervisningen, det går att hävda att gitarr generellt är för tekniskt eller motoriskt svårt för elever och att det därför är bättre att de lär sig spela keyboard, så att de har större möjlighet för att göra musik på musiklektionerna. *Det femte argumentet* ger Linda uttryck för när hon tycker att det ska ingå i musikundervisningen att eleverna ska spela både gitarr och keyboard. Detta argument består endast av tyckande och har inte stöd i vare sig kunskapskraven eller i musikämnets centrala innehåll. *Det sjätte argumentet* går ut på att klassensemble kräver en varierad instrumentering och att eleverna därför måste rotera mellan olika instrument. Jag hävdar att läraren istället borde utgå ifrån vad eleverna vill spela för instrument och sedan organisera sin klassensemble därefter.

Den enda som argumenterar för att eleverna ska ges möjlighet att specialisera sig på olika instrument är Mika, som menar att det är det bästa sättet för eleverna att nå ordentliga resultat under den begränsade tid de har musikundervisning. Mikas argument är detsamma som Skolverket (2015) framför i sin nationella ämnesutvärdering i musik (NÄU 13), även de hävdar att det finns fördelar med att eleverna får gott om tid på att bli duktig på ett instrument. Jag hävdar att detta är ett rimligt argument för att ge eleverna möjlighet för att specialisera sig på ett instrument.

6.2.3 Diskussion kring övriga argument för att eleverna ska rotera mellan olika instrument.

Ytterligare fem argument för att eleverna ska rotera mellan olika instrument uttrycks i Ericsson (2006).

Det första argument är att ett brett instrumentkunnande är en förutsättning för att nå spetskompetens på ett instrument. Jag hävdar att det är intuitivt att det förhåller sig på motsatt sätt, att man blir bättre på något desto mer man utövar det och att elever därmed får spetskompetens av att specialisera sig på ett instrument. Jag kan hålla med om det ibland verkligen kan förhålla sig så att ökad bredd leder till ökad spetskompetens, men

jag vill hävda att detta främst gäller för personer som har etablerat en spetskompetens inom något, dvs personer som redan har nått en viss nivå och att detta argument därför inte är applicerbart på de flesta högstadiel elever.

Det andra argumentet är att högstadiets musikundervisning ska ge eleverna breda baskunskaper och att detta innebär en förtrogenhet med många olika instrument. Jag hävdar att det är en alltför grund uppfattning om vad som är musikaliska baskunskaper. Jag menar att musikaliska baskunskaper inte nödvändigtvis handlar om en förtrogenhet med många olika instrument, även fast detta såklart också är eftersträvansvärt, utan att ett viktigare syfte med musikundervisningen är att ge eleverna en förtrogenhet med olika musikaliska parametrar, exempelvis rytmkänsla, gehör, periodkänsla, dynamik etc. I mitt arbete som gitarrlärare på kulturskola har jag många gånger observerat hur essentiellt det är att lära elever en grundläggande instrumentteknik, för innan de har fått det har de mycket små möjligheter att uttrycka sig musikaliskt. Jag hävdar att när man i grundskolan låter elever rotera mellan olika instrument så blir undervisningens fokus främst att de ska lära sig grundläggande teknik på de olika instrumenten, vilket gör det svårare för dem att fördjupa sig i de tidigare nämnda musikaliska parametrarna. Om man istället låter eleverna specialisera sig på ett instrument kommer de att behöva öva teknik till en början, men de kommer att komma till en punkt där de har en grundläggande teknik. Min hypotes är att de då kan fokusera på musikaliska aspekter istället för tekniska, vilket i förlängningen borde kunna bistå dem i att nå högre mål i de kunskapskrav som relaterar till gemensamt musicerande, såsom samspel och personligt uttryck. Att Katarina är den lärare som i högst grad låter sina elever rotera mellan olika instrument och som samtidigt uttrycker att hennes elever får kämpa hårt för att nå ett A, eftersom de i många fall inte når upp till denna nivå i kunskapskravet gällande personligt uttryck, tolkar jag som något som stärker denna hypotes. Att eleverna har en grundläggande teknik gör även att de kan förväntas kunna fler ackord och fler olika komfigurer, vilket ger läraren större möjligheter i val av låtmaterial.

Det tredje argumentet innebär att en elev som redan är skicklig på ett instrument inte ska behöva lägga tid på att öva mer på detta, utan att den istället bör ägna tiden åt att lära sig spela andra instrument. Jag håller med om detta, men jag hävdar att det är ett argument för att ge eleven möjlighet att specialisera sig på ett annat instrument än det den är skickligast på.

Det fjärde argumentet är att det blir varierade och stimulerande lektioner när man låter eleverna rotera mellan olika instrument under samma lektion. Så kan möjligen vara fallet, men jag förstår inte hur det är möjligt att få till samspel under en musiklektion där alla elever ska prova olika instrument.

Det femte argumentet är att eleverna bör få lov att prova på och upptäcka tjusningen med olika instrument, så att de kan fatta ett informerat beslut kring vilket de eventuellt vill specialisera sig på. Det är en god ambition, men detta kan göras i annan form än i ensembleform, exempelvis så som Mika gör genom att ha separata moment där eleverna får prova på olika instrument.

Skolverket (2015) tar upp ett argument för att eleverna ska rotera mellan olika instrument och det är att det blir svårt att sätta ihop ensembler ifall det föregår på något annat sätt. Detta är ett argument jag anser främst har bäring i ensembleundervisning, den undervisningsform med mindre ensembler och som denna studie inte behandlar. När det gäller till klassensemble så utgår denna redan från en flexibel instrumentering och jag hävdar därför att det inte innebär någon avgörande skillnad för resultatet mellan att exempelvis låta sju eller femton elever spela keyboard.

Slutligen vill jag påpeka något som jag inte har sett uttryckt varken i litteraturen eller av studiens informanter och det är att ifall eleverna ges möjlighet att specialisera sig på ett instrument så kommer det innebära att klassensemblernas instrumentering kan komma att skilja sig mycket mellan olika klasser vilket ställer krav på att musiksalen är ordentligt utrustad med olika instrument. Det ställer även krav på att läraren har en bred musikalisk kompetens och kan arrangera undervisningsmaterial för många olika sättningar av instrument.

6.3 Rekommendationer

I detta stycke presenterar jag tre rekommendationer: först en rekommendation i instrumenteringsfrågan riktad till den musikpedagogiska praktiken och sedan två rekommendationer till rektorer som vill se en differentierad musikundervisning på deras skola.

6.3.1 Elever bör ges möjlighet att specialisera sig på ett instrument

Utifrån denna studie är min rekommendation till den musikpedagogiska praktiken att elever bör ges möjlighet att specialisera sig på ett instrument när de deltar i undervisning i klassensemble. Denna rekommendation grundar sig i att jag i denna studie har kommit

fram att möjligheten att specialisera sig på ett instrument innebär en ökad differentiering av undervisningen i klassensemble. George (2005) menar att en differentierad musikundervisning stärker legitimiteten för undervisning i heterogena klasser. Vidare grundar jag min rekommendation på Mikas argument om att det är det bästa sättet att utnyttja musikundervisningens begränsade tid samt att jag anser att alla de argument som hävdar att eleverna ska rotera mellan olika instrument (och därmed inte ges möjlighet att specialisera sig), som presenteras i Ericsson (2006) och av den här studiens informanter antingen är grundna, irrelevanta eller ogiltiga. Min rekommendation ligger i linje med det som uttrycks av Skolverket (2015) i deras nationella ämnesutvärdering i musik (NÄU13) och borde därmed inte anses vara speciellt kontroversiell. Jag vill dock lägga till att denna studie grundar sig i ett begränsat underlag och att det är möjligt att en bredare studie hade kommit fram till andra rekommendationer.

6.3.2 Två rekommendationer till rektorer som vill se en differentierad musikundervisning på sin skola

De resultat som framgår i den här studien kan utgöra grund för två rekommendationer till rektorer som vill se en differentierad musikundervisning på sin skola. *Den första rekommendationen* är att det ökar förutsättningarna för att lärarna differentierar sin undervisning ifall de arbetar med konceptet i lärarkollegiet. Studien visar att Linda, den av de intervjuade lärarna som tidigare kände till begreppet och vars skola arbetar med det, är den lärare som sammantaget får anses differentiera sin undervisning i högst uträckning. Detta ligger i linje med Tomlinsons (2000) rekommendation, att det krävs att skolan arbetar med konceptet för att det ska kunna implementeras. Det är även värt att nämna att Tomlinson anser att det är viktigt att även skolledningen är ordentligt insatt i konceptet, för att detta ska kunna implementeras i sin fullständiga form. *Den andra rekommendationen* är att ge musikämnet goda förutsättningar, eftersom studien tyder på att detta ökar lärarens möjlighet att differentiera sin undervisning. Linda, som är den som differentierar sin undervisning mest av de intervjuade lärarna, är också den lärare som har bäst förutsättningar att bedriva god musikundervisning, eftersom hon undervisar i halvklass samt har mest undervisningstid av de intervjuade lärarna, 90 minuter. Studien visar också att Katarina, den lärare som i högst grad beskriver sin undervisningssituation som pressad och som inte anser sig ha tid att experimentera med undervisningen i alltför stor utsträckning, också är den av studiens lärare som har sämst

undervisningsförutsättningar: hon har störst klasser (ca 30 elever) och är en av dem som har kortast undervisningstid, 45 minuter i veckan.

6.4 Slutsatser

Jag har i detta arbete kommit fram till sju slutsatser. *Den första* slutsatsen är att jag rekommenderar musiklärare som undervisar i klassensemble att, i enighet med Skolverkets (2015) syn på frågan, ge elever möjlighet att specialisera sig på ett instrument. Detta är enligt min mening studiens viktigaste slutsats. Denna slutsats grundar jag i att det innebär en differentierad undervisning, att det är ett bra sätt att disponera musikundervisningens begränsade undervisningstid, att det är möjligt att göra detta enligt kunskapskraven samt att argumenten mot att eleverna ska få möjlighet att specialisera sig (att de istället ska rotera mellan olika instrument) enligt min mening är svaga. Denna rekommendation har potential att påverka musikundervisningen, eftersom såväl denna studie som NÄU13 tyder på att den vanligast förekommande undervisningsformen är att eleverna ska rotera mellan olika instrument.

Den andra slutsatsen är att det verkar finnas lika många sätt att ha undervisning i klassensemble som det finns musiklärare. Mina informanter har bjudit mig på fyra unika exempel på undervisning och det är fascinerande att det kan ta sig så olika uttryck.

Den tredje slutsatsen är att tre av de fyra lärarna konsekvent gör spelstämmor på tre olika nivåer relaterade till betygsstegen och att detta innebär ett sätt att differentiera undervisningen utifrån elevers *beredskap*. Att tre av fyra informanter gör detta gör att det finns skäl att tro att detta är ett vanligt förekommande sätt att organisera undervisning i klassensemble. Huruvida detta är fallet skulle kunna undersökas i en bredare studie i ämnet. I denna slutsats ingår även att detta kan vara problematiskt, eftersom det riskerar att lägga den lägsta nivån för högt och att det kan innebära ett osunt fokus på tydlighet.

Den fjärde slutsatsen är att lärarna arbetar individanpassningar på olika sätt som kan anses vara differentierad undervisning, men att ingen av lärarna arbetar med konceptet fullt ut. Studien har således studerat fyra exempel på undervisning i heterogena klassrum som inte fullt ut är differentierade, vilket enligt George (2005) kan innebära att skolsystemet med heterogena klassrum på sikt förlorar sin legitimitet, vilket jag anser vore tråkigt.

Den femte slutsatsen innebär en insikt kring att det påverkar undervisningen ifall differentierad undervisning är ett koncept som läraren, likt Linda, låter sig inspireras av,

eller ifall det är ett koncept som får genomsyra hela undervisningen, vilket i Lindas fall borde få implikationen att hon låter sina elever specialisera sig på ett instrument i sin klassensemble.

Den sjätte slutsatsen är att vissa av lärarna låter elever ägna mycket lektionstid åt att spela instrument som de sedan inte kommer att bedöma, vilket får anses vara anmärkningsvärt eftersom musiklektörer vanligen klagar över att musikämnet är ett stressigt ämne där det är svårt att hinna med allt centralt innehåll och att ha undervisningsmoment nog att kunna bedöma alla kunskapskrav.

Den sjunde och sista slutsatsen är att jag rekommenderar att de rektorer som vill se en differentierad musikundervisning på sin skola bör skaffa sig en grundlig förståelse för konceptet, arbeta i lärarkollegiet för att implementera det samt se till att musikundervisningen ges goda förutsättningar i form av mindre klasstorlekar och längre undervisningstid.

6.5 Förslag på framtida forskning

I stycke 6.2.3 bemöter jag ett antal av de argument som förs fram i Ericsson (2006). Mina invändningar mot att eleverna ska rotera mellan olika argument kan formuleras som egna argument för att eleverna ska ges en möjlighet att specialisera sig på ett instrument. Mitt förslag på framtida forskning är att undersöka dessa argument empiriskt. Nedan följer en formulering av två av dessa argument samt ett tredje argument som jag har formulerat, som inte utgår ifrån ett motargument mot något som framförs i studien. Ett annat skäl till att undersöka dessa argument är att de ligger i linje med Skolverkets (2015) rekommendation i frågan, men att Skolverket inte själv argumenterar speciellt mycket för sin egen position och att empiriska belägg kan bidra till att ge Skolverket möjlighet att ge goda rekommendationer i frågan.

Mitt första argument är att det borde vara så att de elever som specialiserar sig på ett instrument får en större kompetens inom det valda instrumentet än vad de hade fått om de hade roterat mellan olika instrument. Att hävda att eleverna får större spetskompetens av att specialisera sig går tvärtemot det argument som i Ericsson (2006) hävdar att bredd är en förutsättning för att nå spetskompetens. Mitt argument för att eleverna får större spetskompetens av att specialisera sig är att det är intuitivt att anta att det förhåller sig så, att man blir bättre på något desto mer man utövar det. Jag kan hålla med om det ibland verkligen kan förhålla sig så att ökad bredd leder till ökad spetskompetens, men jag vill

hävda att detta främst gäller för personer som har etablerat en spetskompetens inom något, dvs personer som redan har nått en viss nivå och att detta argument därför inte är applicerbart på de flesta högstadiel elever.

Mitt andra argument utgår ifrån antagandet att det borde vara så att de elever som specialiserar sig på ett instrument även får ett större och bredare musikaliskt kunnande än vad de hade fått om de hade roterat mellan olika instrument, eftersom det musikaliska kunnandet då blir djupare. Detta är ett svar på det argument som i Ericsson (2006) hävdar att breda baskunskaper innebär en förtrogenhet med många olika instrument. Jag menar att detta är en alltför grund förståelse av vad det innebär att ha musikaliska baskunskaper, utan att musikaliska baskunskaper visserligen kan innebära en bred instrumentkunskap, men att det framförallt innefattar sådant som rytmkänsla, gehör, periodkänsla och förståelse för dynamik. I denna studie gör jag ett antagande att det första en elev gör när denna bekantar sig med ett nytt instrument är att arbeta med instrumentets grundläggande spelteknik, hur den ska göra för att få det att klinga. I detta stödjer jag mig på mina erfarenheter som gitarrlärare på kulturskola: hur gärna jag än har velat lära mina nybörjarelever sådant som gehör och rytmkänsla, har det blivit uppenbart för mig att detta inte är något eleverna kan ta till sig utan att först ha en grundläggande instrumentteknik. Jag hävdar att när man i grundskolan låter eleverna rotera mellan olika instrument så blir undervisningens fokus främst att de ska lära sig grundläggande teknik på de olika instrumenten. Om man istället låter eleverna specialisera sig på ett instrument kommer de att behöva öva teknik till en början, men de kommer att komma till en punkt där de har en grundläggande teknik. Då kan de istället fokusera på att utveckla ett förhållningssätt till de tidigare nämnda musikaliska parametrarna, vilket i förlängningen kan bistå dem i att uppnå de mål i kunskapskraven som relaterar till gemensamt musicerande, såsom samspel och personligt uttryck.

Mitt tredje argument handlar om hur musikaliskt kompetenta eleverna *upplever* att de är efter nio års musikundervisning. Min hypotes är att de elever som har specialiserat sig, i större utsträckning kommer att uppleva att musik är något de behärskar och en vidare hypotes är att detta kommer leda till en större chans att eleverna kommer att fortsätta musicera själva när de har gått ut högstadiet. Man kan formulera detta som *elevens upplevelse av att äga sin egen musikalitet*.

Dessa tre argument är möjliga att undersöka empiriskt. Gällande de första två argumenten kan man studera ett antal skolor och mäta elevers musikaliska nivå i slutet av

årskurs nio (vilket naturligtvis är vanskligt men inte omöjligt) och gällande det tredje argumentet kan man fråga eleverna kring deras egna upplevelser av musikaliskt kunnande. I alla tre fall kan man sedan se om resultaten på något sätt korrelerar med huruvida eleverna har fått lov att specialisera sig på ett instrument eller om de har behövt rotera mellan olika instrument.

Referenser

- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler – en studie av ensembleundervisning i klass* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:751738/fulltext02.pdf>
- Bernard, C. F., & Abramo, J. M. (2019). *Teacher Evaluation in Music: A Guide for Music Teachers in the U.S.* Oxford University Press.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl). Stockholm: Liber.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik.* Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- George, P. S. (2005). A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 185–193.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl). Lund: Studentlitteratur.
- Moon, T. R. (2005). The Role of Assessment in Differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226–233.
- Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan - en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 & 9.* (Rapport 424). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Hämtad från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom.* ERIC Digest E536.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated Instruction: Can It Work? *Education Digest*, 65(5), 25.
- Tomlinson, C. A. (2005a). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262–269.
- Tomlinson, C. A. (2005b). This Issue: Differentiated Instruction. *Theory Into Practice*, 44(3), 183-184.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Zandén, O. (2014). Tydlighetsdoktrinen – En kritisk betraktelse. I Niklas Ammert, Ulla Rosén & Jonas Svensson (red.), *Blickar: kulturvetenskapliga perspektiv på utbildning* (s. 221-244). Växjö: Linnaeus University Press.

Bilaga 1 - Samtyckesblankett



Anton Jansson
Musiklärarstudent på KPU-programmet
antonjanssonmusic@gmail.com
+46 708 33 66 43

Information om studien och samtyckesformulär

Tack för att du väljer att delta i min studie!

Mitt examensarbete har till syfte att studera hur musiklärare i högstadiet arbetar med klassensemble i sin undervisning.

Studien består av en intervju som görs i Zoom, ett program för videokonferens. Intervjun kommer att spelas in via detta program. Materialet från intervjun kommer att förvaras så att inga obehöriga kommer åt dem. Namn på personer och skola kommer vid studiens publicering att döljas eller fingeras. Vidare kommer uppgifter som kan härledas till din person att uteslutas, allt för att i största möjliga mån skydda din identitet.

Deltagande i forskningsprojektet är frivilligt och du har rätt att avbryta när som helst, utan särskild förklaring.

Jag har informerats om studien och samtycker till att Anton Jansson behandlar mina personuppgifter enligt ovan.

Underskrift

Ort

Datum

Namnförtydligande

Bilaga 2 - Intervjuguide för de första intervjuerna

Bakgrundsfrågor

- Ålder?
- Könsidentitet?
- Utbildning?
- Erfarenhet som lärare?
- År på nuvarande skola?

Ideal

- Om vi tänker oss att du inte behöver förhålla sig till kursplanen, vad anser du är det viktigaste målen med musikundervisningen?
- Vad är det viktigaste eleverna ska kunna när de går ut nian?

Klassensemble

- Jag har förstått det som att du har moment i musikundervisningen där hela klassen spelar tillsammans. Jag kallar detta för klassensemble. Vad kallar du det? Vad krävs för att en undervisning ska kallas för klassensemble (eller ditt motsvarande begrepp)?
- Har du grupper i helklass, halvklass eller i någon annan form?
- Hur arbetar du med klassensemble?

Instudering/Musikaliskt flöde

- Hur går det till när du lär klassen en ny låt?
- Sker det att klassen får skriftliga instruktioner som eleverna sedan övar in individuellt?
- Sker det att du lär ut materialet i ett musikaliskt flöde, till hela klassen samtidigt?
- Fördelar/nackdelar med de olika arbetssätten?

Enhet/Separation

- Processen när klassen lär sig en ny låt - sker detta i storgrupp eller delas gruppen upp?
- Om gruppen delas upp, hur går detta till?

- Delas gruppen upp baserat på instrument?
- Är det viktigt för dig att hela klassen spelar tillsammans?
- Är det viktigt för dig att eleverna får tid till enskild övning?
- Fördelar/nackdelar med de olika arbetssätten?

Differentierad undervisning

- Hur hanterar du att elever befinner sig på olika nivåer?
- Gör du nivåanpassat material?
- Känner du till begreppet differentierad undervisning?
- Har idén om differentierad undervisning påverkat ditt arbete med klassensemble?

Övrigt

- Har du något du vill tillägga?
- Har du några frågor?

Ideal - uppföljning

- Nu när vi har pratat ett tag, vill jag innan intervjun är slut ge dig möjlighet att svara igen på två av de första frågorna. Är det något du vill utveckla eller ändra? Frågorna är:
- Om vi tänker oss att du inte behöver förhålla sig till kursplanen, vad anser du är det viktigaste målen med musikundervisningen?
- Vad ska eleverna kunna när de går ut nian?

Bilaga 3 - Intervjuguide för de kompletterande intervjuerna:

Intervjuguide till Katarina:

- Övar eleverna individuellt eller i sina instrumentgrupper?
- Har du i ditt musicerande rört dig inom någon speciell genre och isåfall vilken?
- Vilken roll har du när klassen ska sätta ihop låten?
- Är det viktigt för dig att det är tydligt för eleverna vad de ska göra för att uppnå specifika betygssteg?
- Varför ska eleverna spela både gitarr och keyboard?
- Varför ska eleverna rotera mellan olika instrument i din klassensemble?

Intervjuguide till Linda:

- Spelar du alltid in alla spelstämmor på video?
- Ska dina elever spela både gitarr och keyboard? Om ja, varför då?
- Varför ska eleverna rotera mellan olika instrument i din klassensemble?

Intervjuguide till Mika:

- Varför är du försiktig med att relatera spelstämmor till specifika kunskapskrav?
- Vill du precisera vad du menar med ”de högre målen”?
- Vad ser du för fördelar med att eleverna roterar mellan olika instrument i din klassensemble?