



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

OSUVA Open
Science

This is a self-archived – parallel published version of this article in the publication archive of the University of Vaasa. It might differ from the original.

Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1-6 i Finlands svenskspåkiga skolor

Author(s): Björk, Cecilia; Juntunen, Marja-Leena; Knigge, Jens; Pape, Bernd; Malmberg, Lars-Erik

Title: Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1-6 i Finlands svenskspåkiga skolor

Year: 2019

Version: Publisher's PDF

Copyright ©2019 Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Suomen Taidekasvatuksen tutkimusseura

Please cite the original version:

Björk, C., Juntunen, M.-L., Knigge, J., Pape, Bernd; Malmberg, Lars-Erik, (2019). Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1-6 i Finlands svenskspåkiga skolor. *Finnish journal of music education* 22(1-2), 30-58. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/313923/FJME_Vol22_nro1_2_NETTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

➤ Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1–6 i Finlands svenskspråkiga skolor

Bakgrund och studiens syfte

Internationell forskning indikerar att musikundervisning i årskurserna 1–6 är förknippad med en rad utmaningar.² Specialiserade ämneslärare undervisar huvudsakligen i högre årskurser, medan klasslärare som utbildas för att ansvara för många olika ämnen inte alltid har möjlighet att under studietiden tillägna sig tillräckliga kunskaper och färdigheter för att kunna hantera alla musikämnets delområden (Alter, Hays & O’Hara 2009; Garvis & Pendergast 2012; Hallam m. fl. 2009; Hennessy, Rolfe & Chedzoy 2001; Holden & Button 2006; Suomi 2019; Tereska 2003; Wiggins & Wiggins 2008).

Den här studien fokuserar på variationen i hur musikundervisning förverkligas i den finländska grundskolans årskurser 1–6, där målsättningarna för musikämnet fastställs i nationella läroplansgrunder. I finländska kommuner är det vanligast att klasslärare ansvarar för musikundervisningen fram till årskurs 6 (Pohjannoro & Pesonen 2009, 18–19). Andelen studier i musikpedagogik har sedan slutet av 1980-talet skurits ner systematiskt inom de finländska klasslärarutbildningarna, också vid utbildningar där musikens ställning traditionellt har varit stark (Hyvönen 2006; Suomi 2019). Resultatet av nedskärningarna är att de flesta studerande får endast rudimentär utbildning i musikens didaktik: obligatoriska studier motsvarande 3–6 ECTS, där andelen instrumentundervisning är minimal och den förväntade andelen självständigt arbete är betydande (Suomi 2019, 79). En del blivande klasslärare har fått regelbunden målinriktad undervisning utanför skolan sedan de var barn och har sysslat aktivt med musik på sin fritid, medan andra enbart har deltagit i obligatoriska lektioner i skolan och kanske valt bort ämnet helt efter årskurs 7. En del klasslärarstuderande avlägger valbara studier utöver de obligatoriska och en liten del avlägger kort eller långt biämne i musikens didaktik, 25 respektive 60–75 ECTS (Anttila 2008).

Efter avslutad utbildning har klasslärare likvärdig formell behörighet men varierande utgångspunkter och upplevd kompetens för sitt musikpedagogiska uppdrag. En rad finländska studier ger vid handen att klasslärare ofta känner sig otillräckliga inför musikundervisning, att de inte identifierar sig som musikpedagoger och att de är ovilliga att undervisa i musik eller rentav vägrar (Anttila 2008; Juvonen 2008; Korkeakoski 1998; Suomi 2019; Tereska 2003; Vesioja 2006). I Henna Suomis (2019) doktorsavhandling framkommer att bland blivande finländska klasslärare betraktar sig endast var femte som “nästan kompetent” eller “kompetent” att undervisa i musik i årskurserna 1–6. Av respondenterna uppgav 60 % att de upplevde musikundervisning som utmanande eller till och med omöjlig (Suomi 2019, 209).

Förutom lärarnas förutsättningar kan även en rad ramfaktorer inverka på musikundervisningen; många av dessa faktorer är knutna till skolornas materiella resurser (Juntunen 2011; Sandberg 1996). Sammantaget framstår det som osannolikt att olika skolor med varierande förutsättningar ska kunna ge enhetlig musikundervisning för alla elever i årskurserna 1–6, och att undervisningen därmed ska uppfylla den grundläggande utbildningens ideal om att garantera jämlikhet och kvalitet i utbildningen och främja en en-

hetlig grundläggande utbildning på lika villkor (Utbildningsstyrelsen 2014, 7) som ger alla elever samma behörighet för studier på andra stadiet (gymnasium och yrkesutbildning). En nationell utvärdering av inlärningsresultaten i musik i slutet av årskurs 9 (Juntunen 2011) visade också att elevernas kunskaper och färdigheter var mycket ojämna. Såväl skolor som lärare har troligen olika styrkor och utmaningar beträffande musikämnet och hanterar dem på sina egna sätt.

Hur rektorer och lärare organiserar och förverkligar musikundervisningen som helhet i årskurserna 1–6 med tanke på de ovan nämnda utmaningarna har inte tidigare undersökts i Finland. Det kan antas att förutsättningarna i stora drag är liknande för den finska språkmajoriteten (omkring 90 %) och den finlandssvenska språkminoriteten (5.3 %). Ett särdrag för svenskspråkiga klasslärarutbildningar är dock att möjlighet saknas att studera musikens didaktik som långt biämne.³ Svenskspråkiga klasslärare som har studerat i Finland har alltså i regel avlagt högst 25 ECTS i musikens didaktik som en del av sin behörighetsgivande utbildning.⁴ Forskning om musikundervisning i årskurserna 1–6 i Finland är överlag synnerligen knapp och studier saknas helt när det gäller skolor med svenska som undervisningsspråk.

Syftet med den här studien är att på basis av lärares och rektorers rapportering granska variationen i hur musikundervisning som regleras i nationella läroplansgrunder förverkligas i årskurserna 1–6. Vi fokuserar på läroplansgrundernas stora linjer för musikämnet, bland annat målsättningarna att eleverna ska lära sig musicera i grupp, använda sin sångröst och skapa egen musik. Undersökningen är genomförd som en enkätstudie bland lärare och rektorer i en grupp finländska skolor vars gemensamma nämnare är att undervisningen ges på svenska. Studien ingår i ett större forskningsprojekt där målsättningen är att identifiera vilka insatser som behövs för att förbättra utbildning och fortbildning av lärare så att sannolikheten ökar för att alla elever i årskurserna 1–6 i Finland ska få likvärdig musikundervisning av hög kvalitet.

Tidigare forskning

Tidigare forskning om förverkligande av musikundervisning i grundskolan har ofta fokuserat på lärarstuderandes tilltro till sin förmåga att undervisa i musik. I litteraturen används för detta olika begrepp och olika teorier: *teachers' beliefs*, självförtroende (*confidence*), lärarnas uppfattning om sin effektivitet (*perceptions of effectiveness*), samt upplevd självförmåga (*self-efficacy*) som begreppet definieras av Bandura (1997), det vill säga de studerandes tro på sin förmåga att förändra elevernas faktiska läranderesultat i musik. Kvalitativa studier och kvantitativa studier med små stickprovsstorlekar har varit vanligast. Forskningen tecknar en bild av komplexa spänningsfält och samspel mellan individuella förutsättningar att undervisa i musik och de ramvillkor som omger såväl skolans musikundervisning som lärarutbildningarnas kurser i musikens didaktik. Lärarstuderandes tidigare erfarenheter av musikundervisning påverkar inte bara deras kunskapsnivå utan också inställningen till ämnet och tilltron till den egna förmågan att undervisa i musik (Garvis & Pendergast 2010; Hennessy 2017; Hennessy, Rolfe & Chedzoy 2001; Lowe, Lummis & Morris 2017; Mills 1989; Seddon & Biasutti 2008; Thorn & Brasche 2015). I en undersökning som involverade närmare 1000 klasslärarstuderande i Australien, USA, Namibia, Sydafrika och Irland drog Russell-Bowie (2009) slutsatsen att studierna i musikpedagogik borde förstärkas inom såväl grundutbildning som fortbildning av klasslärare i alla fem länder.

Flera studier har visat på samband mellan lärares ämneskunskaper och deras självförtroende inför musikundervisning, särskilt när det gäller äldre elever, men forskare påpekar att även tidsramar, gruppstorlekar, resurser och musikens status i skolan kan påverka hur lärare känner inför ämnet (t.ex. Biasutti 2010; Garvis 2013; Holden & Button 2006;

Russell-Bowie 2009; Zandén & Ferm Thorgersen 2015). De Vries (2013) fann att upplevelser av att lyckas med musikundervisningen (*mastery experiences*) och att mötas av positiv respons från föräldrar, kolleger och rektorer var viktiga för klasslärares upplevda självförmåga i relation till musikämnet. Den mellanmännsliga dimensionen av musikundervisning och musikämnets särskilda karaktär hörde till de positiva aspekter som lyftes fram av klasslärare i en studie av Sandberg (1996), men i samma studie framgick också att hälften av klasslärarna i årskurs 2 och två tredjedelar av klasslärarna i årskurs 5 upplevde sin utbildning som otillräcklig. Ytterligare exempel på sambandet mellan tillräcklig utbildning och upplevelser av att kunna hantera nya krav i läroplanen ges i en finländsk undersökning som fokuserade på kreativt musikskapande i både grundskola och gymnasium. 80 % av lärarna önskade fortbildning på området, men lärare som hade studerat musikpedagogik som huvudämne hade större tilltro till sina kunskaper än lärare med mindre omfattande utbildning, däribland klasslärare (Partti 2016, 16).

Enligt bland andra de Vries (2011) och Hallam m. fl. (2009) har lärarens personliga intresse för musik också betydelse för hur musikundervisningen förverkligas. Viljan att dela med sig av något man tycker om och väcka intresse hos eleverna kan vara en stark drivkraft hos musikpedagoger (Sandberg 1996, 161), men negativa attityder kan göra undervisningen tung: "det är svårt att undervisa i musik när man är arg och ledsen" (Sandberg 1996, 171). Vesioja (2006, vi) noterar att till och med lärare med goda musik-kunskaper och lång erfarenhet tenderar att inte se sig själva som kompetenta musikpedagoger om de är stressade och trötta, frustrerade över heterogena eller passiva elevgrupper, om timantalet är för litet, eller om skolan inte har tillräckligt med instrument.

Många av de yttre ramfaktorer som nämnts ovan kan i sin tur påverkas av ekonomiska, politiska, sociala och kulturella förutsättningar och prioriteringar (Hanken & Johansen 2013, 41) som kan variera årligen i enskilda kommuner och skolor och även vid lärarutbildningarna. Det är omdiskuterat i vilken mån ramfaktorerna i praktiken inverkar på lärarnas möjligheter att genomföra undervisning enligt läroplansgrunderna. Lundgren (1984) har menat att ramfaktorerna är helt avgörande: även om den enskilda läraren är synnerligen välutbildad, deltar i fortbildningar och är intresserad av att pröva nya metoder, kommer alltför snäva ekonomiska ramar ändå att påverka varje didaktiskt beslut och dessutom begränsa lärares möjligheter att samarbeta. Andra, som Berg och Wallin (1983) och Houmann (2010), har betonat det handlingsutrymme som lärarna trots allt har. Berg (2003, 53) definierar lärarens professionalism som "en fråga om att genomföra ett arbete som såväl tar hänsyn till det formella uppdraget som till de faktiskt existerande förutsättningarna för att bedriva pedagogiskt vardagsarbete".

Musikundervisning i svenskspråkiga grundskolor i Finland har undersökts bara i en handfull studier. Cederholm (2013) har som en del av en större studie analyserat den finlandssvenska sångskattens förekomst och innebörd i sångböcker och läromedel som använts i svenskspråkiga skolor i Finland. Mansikka, Westvall och Heimonen (2018) har undersökt musiklärares syn på kulturell mångfald i musikundervisning i svenskspråkiga skolor. Ray (2004) och Finnäs (2006) har undersökt starka musikupplevelser hos elever i den svenskspråkiga grundskolans högre klasser. Den tidigare forskning som har klarast relevans för den här studien finns i en nationell utvärdering av inlärningsresultat i musik vid slutet av den grundläggande utbildningen. Som helhet visade utvärderingen att en stor del av eleverna inte hade förvärvat kunskaper ens på en nöjaktig nivå och att elevernas kunskaper och färdigheter var mycket ojämna. Elever i svenskspråkiga skolor klarade sig sämre i de uppgifter som ingick i utvärderingen. För de uppgifter som skulle lösas med papper och penna var genomsnittsresultatet 51 % för eleverna i de svenskspråkiga skolorna ($n = 348$), medan genomsnittsresultatet för eleverna i de finskspråkiga skolorna ($n = 4446$) var 57 % (Juntunen 2011, 75). I rapporten påpekar Juntunen (2011, 89) att de kunskapsluckor som är synliga i slutet av årskurs 9 troligen har uppstått redan i

årskurserna 1–6 och att bristerna inte kan kompenseras under en obligatorisk veckotimme i årskurs 7.

Lagstiftning och nationella läroplansgrunder

Enligt nationell lagstiftning ska utbildningen i den finländska grundskolan "främja bildningen och jämlikheten i samhället och elevernas förutsättningar att delta i utbildning och i övrigt utveckla sig själva under sin livstid". Vidare är utbildningens mål "att säkerställa att undervisning ges på lika villkor i tillräcklig utsträckning i hela landet".⁵ Utbildning ska ordnas så att "enhetliga grunder" iaktas i hela landet.⁶ Målen och det centrala innehållet i den grundläggande utbildningens olika läroämnen ska anordnas enligt beslut av Utbildningsstyrelsen som utarbetar nationella läroplansgrunder. Lärare i Finland har dock av tradition stor autonomi i sitt arbete. Undervisningen behöver heller inte förverkligas på exakt samma sätt i alla skolor, eftersom målen och riktlinjerna ska kompletteras och ställas i prioriteringsordning i lokala läroplaner så att lokala särdrag och olika elevers behov kan beaktas (Utbildningsstyrelsen 2014, 9). Däremot får utbildningsanordnare inte avvika från de nationella läroplansgrunderna eller Utbildningsstyrelsens föreskrifter.⁷ Läroplansgrundernas syfte är "att stödja och styra undervisningen och skolarbetet samt främja en enhetlig grundläggande utbildning på lika villkor" (Utbildningsstyrelsen 2014, 9).

De nationella läroplansgrunder som gäller 2019 trädde i kraft hösten 2016. Synen på lärande är socialkonstruktivistiskt orienterad: eleven ska vara aktiv, ställa upp mål och lösa problem "både självständigt och tillsammans med andra", och det antas att tänkande och lärande sker genom språket men även genom kroppen och sinnena. Lärandet betraktas som kumulativt, en process "som ofta kräver lång och ihärdig träning". (Utbildningsstyrelsen 2014, 16). De centrala målen för musikämnet är enligt läroplansgrunderna "att skapa förutsättningar för mångsidig musikalisk aktivitet och ett aktivt kulturellt deltagande". Elevernas utveckling ska ske genom att de "ges möjlighet att använda sin röst och musicera, komponera och skapa". När musikkunskaperna breddas "stärks elevernas positiva relation till musiken, vilket lägger grund för livslångt musicerande" (Utbildningsstyrelsen 2014, 142). Musikalisk aktivitet av olika slag och gemensamt musicerande i klass poängteras genomgående i texten.

I jämförelse med tidigare finländska läroplansgrunder finns det från 2016 en starkare betoning på musik och rörelse. Musikskapande och improvisation, även med digitala verktyg, har nu en mera framträdande plats; en utveckling som också kan ses i andra nordiska länder. Sedan 2011 ingår det exempelvis i Sveriges läroplan för grundskolan som en central del av musikundervisningen att eleverna ska beredas förutsättningar att "skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer" (Skolverket 2011, och det läggs större vikt än tidigare vid arbete med digitala verktyg (Skolverket 2015, 25–26). I Danmark har förståelsen av musikämnet som ett "sångämne" utvecklats till den nuvarande indelningen i tre huvudområden: musikutövande, musikaliskt skapande och musikförståelse (Holst 2013, 110). I Norges läroplan för musik finns specifika kompetensmål formulerade så att det explicit förutsätts att eleven i praktiken ska kunna uppvisa förmåga att komponera och improvisera (Vinge 2014, 51–52).

Nationella läroplaner är normativa policydokument vars innehåll kan kritiseras. När vi i den här studien väljer att använda formuleringar ur läroplansgrunderna i våra frågor om hur lärare upplever sina möjligheter att förverkliga musikundervisning, är det för att vi betraktar målsättningarna som tillräckligt allmänna: eleverna förväntas bland annat musicera aktivt i grupp, sjunga, spela, lyssna, röra sig till musik, skapa egen musik, förstå musikbegrepp, uppleva musikens mångfald och utveckla en positiv relation till musik. Vi uppfattar målsättningarna som grundläggande och rimliga för musikundervisning i årskurserna 1–6. Det är dessa större, mera generella och möjligen internationellt tillämpbara

perspektiv vi är intresserade av i första hand, men studien har också likheter med läroplansforskning där man jämför den avsedda läroplanen (*intended curriculum, written curriculum*) med den genomförda läroplanen (*enacted curriculum*) (Porter 2004).

Forskningshypoteser

Studiens syfte är att på basis av lärares och rektorers rapportering granska variationen i hur musikundervisning förverkligas i årskurserna 1–6 i svenskspråkiga skolor i Finland. Som föreskrivs i den lagstiftning och de styrdokument vi citerar ovan har alla elever rätt till musikundervisning på lika villkor enligt de mål och det centrala innehåll som har fastställts för hela Finland. Mot bakgrund av nedskärningar i musikdidaktikkurser inom klasslärarutbildningarna, de svaga inlärningsresultat i musik som har konstaterats i tidigare forskning samt internationella studier om musikundervisningens utmaningar i årskurserna 1–6, finns det skäl att anta att skolor och lärare inte har lika förutsättningar att förverkliga de nationella läroplansgrundernas mål för musikämnet, och att musikundervisningen därför inte kan ges på lika villkor.

I studien granskar vi följande hypoteser:

1. *Det finns en betydande variation i hur lärare i svenskspråkiga skolor i Finland upplever sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning enligt de nationella läroplansgrunderna för årskurserna 1–6.*
2. *Variationen har samband med a) lärarnas utbildning, b) lärarnas intresse för musik och musikundervisning, c) skolornas resurser för musikundervisning.*
3. *Det finns betydande skillnader mellan olika skolors musikpedagogiska verksamhet.*

Genomförande av studien

Studien förverkligades som en enkätstudie riktad till lärare och rektorer i skolor som gav undervisning i musik på svenska i årskurserna 1–6. Enkätfrågorna byggde på de målsättningar som finns beskrivna i de nationella läroplansgrunderna. I det här avsnittet beskriver vi principerna för datainsamling, etiska överväganden, data och deltagare samt analysmetoder.

Datainsamling

För att få en mångsidig bild av hur musikundervisningen förverkligas konstruerade vi en lärarenkät där merparten av frågorna fokuserade på detaljerade målsättningar för ämnet musik som de formuleras i grunderna för grundskolans läroplan dels för årskurserna 1–2 och dels för årskurserna 3–6 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Läroplansgrundernas innehåll är delvis olika för dessa årskursgrupper och speglar den progression som förväntas. Lärarna ombads svara på de frågor som gällde de årskurser där de själva undervisade, och på en femgradig skala ta ställning till hur de upplevde sina möjligheter att stöda eleverna i att uppfylla musikämnets målsättningar, sammanlagt 14 punkter ur läroplansgrunderna för årskurserna 1–2 (LP1–2) och 16 punkter för årskurserna 3–6 (LP3–6). Frågorna är antingen direkt hämtade ur läroplanstexten eller har förkortats men med bibehållen grundbetydelse, och de täcker alla huvudområden i vardera läroplanen. Grundfrågan som gällde varje målsättning var: *Jag upplever att jag i min musikundervisning kan stöda mina elever i årskurs 1–2 (3–6) att förverkliga följande målsättningar ur läroplansgrunderna* (1 = knappt alls, 5 = fullständigt eller till så gott som alla delar). Denna grundfråga formulerades avsiktligt så att svaren skulle kunna reflektera både lärarförutsättningar och ramfaktorer. Det fanns utrymme i enkäten för fria kommentarer och preciseringar.

Eftersom frågebatterierna LP1–2 och LP3–6 konstruerades i samma syfte och frågorna bygger direkt på innehållet i de nationella läroplansgrunderna, förväntade vi oss en hög innehållsvaliditet. Teoretiskt sett borde båda frågebatterierna även undersöka samma latenta egenskap (*latent construct*), det vill säga lärarnas uppfattningar om sina möjligheter att stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas målsättningar. Antalet frågor var dock inte detsamma och innehållet i frågorna var delvis olika.⁸ De centrala målsättningarna för de två årskursgrupperna är gemensamma men kraven blir större och mera detaljerade för de högre årskurserna. Frågebatterierna var även ämnade att besvaras av olika respondentgrupper eftersom en del lärare undervisade i musik endast i årskurserna 1–2, en del endast i årskurserna 3–6, och en del i samtliga årskurser. Vi behandlade de två uppsättningarna av frågor som separata instrument. Den interna konsistensen (Cronbachs alfa) var hög för både LP1–2 ($\alpha = .92$) och LP3–6 ($\alpha = .92$).⁹

Övriga frågor handlade bland annat om lärarnas formella utbildningsbakgrund, övriga musikstudier, i hur hög grad de tyckte om att undervisa i musik, vilka instrument de spelade för undervisningsbruk, deras upplevda fortbildningsbehov, samt deras intresse för att syssla med musik på sin fritid. Vi frågade också om lärarna ansåg att skolorna hade tillräckliga resurser för undervisningsutrymmen, instrument och övrigt material som behövs för att undervisa i musik. Elevfaktorer, ett stort och betydelsefullt tema, utelämnades i den här studien för att inte göra frågorna för många och omfattande. Enkäten testades på förhand av en lärare i målgruppen och på basis av responsen gjordes några förbättringar; bland annat förtydligades instruktionerna så att lärarna ombads svara för den skola där de arbetade mest och göra eventuella kompletteringar om övriga skolor i öppna svar.

För att få ytterligare kunskap om hur musikundervisning organiseras i skolorna konstruerade vi en rektorsenkät där fokus låg på skolstorlek, veckotimmar, timfördelning, lärarbehörighet, resursering, skolans musikaktiviteter, samarbeten för att stöda musikämnet, samt möjligheten att få specialundervisning i musik. Rektorsenkäten kunde fyllas i på ungefär 10 minuter och lärarenkäten på ungefär 10–15 minuter. Alla svar var anonyma. Rektorsenkäterna och lärarenkäterna kopplades inte till varandra och det har inte varit möjligt att jämföra rektorers och lärares svar för samma skola. Även om sådana jämförelser kunde ha varit av intresse, prioriterades såväl lärarnas som rektorernas anonymitet och möjlighet att svara fritt och uppriktigt.

På basis av en första intressekartläggning per telefon bland utbildningsanordnare söktes skriftligt forskningstillstånd via bildningschefer, utbildningsdirektörer, undervisningsdirektörer och rektorer i 47 kommuner som ordnar svenskspråkig musikundervisning enligt nationella läroplansgrunder i årskurserna 1–6. Av 47 ansökningar beviljades 41. Länkar till elektroniska enkäter skickades ut till sammanlagt 178 skolor via e-post-adresserna till 166 rektorer, eftersom en del av dessa var rektorer för två eller tre skolor. Länken till lärarenkäten sändes till rektorerna som ombads vidarebefordra den till alla lärare med undervisningsansvar för musik i respektive skola, inklusive timlärare och vikarier. Alla respondenter fick information om projektets syfte och kontaktuppgifter till forskarna. Eftersom tillståndsförfarandet visade sig vara tidskrävande, skickades enkäterna ut i två omgångar med tre månaders mellanrum. Påminnelser sändes ut en gång. Sammanlagt var enkäten öppen under fem på varandra följande månader under 2018–2019 och stängdes den 24 mars 2019.

Etiska överväganden

Studien har följt nationella riktlinjer för god vetenskaplig praxis.¹⁰ Ytterligare etiska överväganden har gjorts med utgångspunkt i forskningens specifika karaktär. Även om det inte är forskarnas avsikt, kan en undersökning av det här slaget uppfattas som en "uppifrån" kommande inspektion av verksamheten. Projektet kommer att fortsätta som kollaborativt

arbete ute i skolorna. Det har varit viktigt för oss att från första början visa kollegial respekt vid kontakt med lärare och rektorer, att inte betunga dem på ett orimligt sätt, och att generera tillförlitlig kunskap om deras erfarenheter och behov. Under förberedelserna för enkätstudien skrev vi en separat artikel där vi ur filosofiskt perspektiv granskade de etiska frågor som var relevanta för arbetet (Björk & Juntunen 2019). Vi fäste särskild uppmärksamhet vid vårt dubbla ansvar att samtidigt vara redbara, tillförlitliga forskare och konstruktiva kolleger. Vi har betraktat det som centralt att såväl kunskapsmässigt som relationellt bygga en hållbar grund för fortsatt forskning och utveckling på området. Respondenterna svarade anonymt och inga personuppgifter samlades in.

Intresseanmälningar för att delta i en uppföljning av studien kunde skickas av lärarna per e-post till en av forskarna, men anmälningar kunde inte kopplas till individuella enkätsvar. Deltagandet var frivilligt. Ingen kompensation erbjöds, men ett presentkort lottades ut bland alla lärare och rektorer som hade svarat. Kontaktuppgifter för lotteriet delgavs forskarna på ett sådant sätt att det inte gick att koppla samman enkätsvar och e-postadress.

Data och deltagare

Sammanlagt inkom 82 svar på rektorsenkäten. Eftersom vissa rektorer hade ansvar för två eller flera skolor, hade de uppmanats att sända in separata enkätsvar för de olika skolorna. I praktiken berör svaren alltså 82 av 178 skolor, och svarsfrekvensen var därmed 46 %. På lärarenkäten inkom 133 svar. Svarsfrekvensen för lärarna går inte att beräkna på ett tillförlitligt sätt, eftersom det inte framkommer av undersökningens data hur många lärare (inklusive timplärare och vikarier) som undervisade i alla de skolor som enkäten riktade sig till under den aktuella tidsperioden, eller hur många av dem som i praktiken nåddes av enkäten.

Det empiriska materialet bestod huvudsakligen av kvantitativa data men också av ett stort textmaterial genererat genom öppna frågor, sammanlagt 503 kommentarer och kompletteringar till de fasta svarsalternativen bland lärarna och 184 kommentarer och kompletteringar bland rektorerna. Vi kontrollerade datamaterialet för avvikande svarsmönster, ytterlighetsvärden och systematiskt bortfall. Inga avvikande svarsmönster kunde observeras och bortfallet var begränsat till ett mindre antal uteblivna svar på enskilda frågor. Några ytterlighetsvärden kunde bekräftas genom respondenternas fritt formulerade kompletteringar till de fasta svarsalternativen.

Av de lärare som svarade var 72.2 % över 40 år. 81.1 % identifierade sig som kvinnor och 18.9 % som män.¹¹ Jämfört med uppgifter från 2016 verkade vårt stickprov ha samma åldersfördelning som finländska klass- och förskollärare och samma könsfördelning som klass- och förskollärare i svenskspråkiga skolor (Kumpulainen 2017, 42, 53). 86.5 % hade tillsvidareanställning vid sin skola, 9.8 % hade tidsbunden anställning och 3.8 % var vikarier. 13.6 % undervisade i skolor i Egentliga Finland, 31.8 % i Nyland, 53.8 % i Österbotten och 0.8 % i övriga Finland. Landsbygdskommuner, tätortskommuner och urbana kommuner var representerade och även skolor av olika storlek.

Tabell 1. Deskriptiv statistik, lärarrespondenter (N = 133)

Ålder	%	Skolan är belägen i	%
29 år eller yngre	5.3	en landsbygdskommun	40.6
30–39	22.6	en tätortskommun	26.3
40–49	24.8	en urban kommun	33.1
50–59	44.4		
över 60 år	3.0	Skolans storlek, elevantal	%
Kön	%	< 50	13.6
Kvinna	81.1	50–99	21.2
Man	18.9	100–299	51.5
		300–499	11.4
		> 500	2.3
Anställningsförhållande	%	Skolan är belägen i	%
Tillsvidareanställning	86.5	Egentliga Finland	13.6
Tidsbunden anställning	9.8	Nyland	31.8
Vikariat	3.8	Österbotten	53.8
		Övriga Finland	0.8
Undervisningserfarenhet i musik, år	%		
< 5	16.5		
5–10	22.6		
1–15	12.0		
16–20	9.0		
> 20	39.8		
Undervisningstimmar i musik per vecka	%		
1–2	40.2		
3–5	40.9		
5–10	10.6		
10–20	6.1		
> 20	2.3		

Majoriteten av lärarna (81.1 %, $n = 105$) undervisade i musik 1–5 timmar per vecka, oftast som en del av sitt klassläraruppdrag. Tre lärare, alla med ämneslärarbehörighet, undervisade i musik över 20 timmar i veckan i sina respektive skolor. 39.8 % av alla respondenter hade mer än 20 års erfarenhet av musikundervisning.

De flesta av lärarrespondenterna (90.9 %) hade behörighetsgivande utbildning, dvs. klasslärarutbildning eller ämneslärarutbildning. Majoriteten bland de behöriga var klasslärare (94.2 %).

Tabell 2. Lärarrespondenternas utbildningsbakgrund

Behörighetsgivande utbildning	<i>n</i>	%
Klasslärare, obligatorisk kurs i musikens didaktik	61	46.2
Klasslärare, obligatorisk + minst en valbar kurs	9	6.8
Klasslärare, äldre biämneprogram (15 sv)	29	22.0
Klasslärare, nyare biämneprogram (25 ECTS)	9	6.8
Ämneslärare i musik	7	5.3
Dubbelbehörig (klasslärare + ämneslärare i musik)	5	3.8
Inget av ovanstående	12	9.1

9.1 % av de lärare som svarade saknade klasslärar- eller ämneslärarutbildning, men hade annan utbildningsbakgrund inom musik och/eller pedagogik, till exempel studier inom grundläggande konstundervisning eller vid konservatorium, musikpedagogexamen från yrkeshögskola, examen i musikvetenskap eller barnträdgårdslärarutbildning. 46.2 % var klasslärare som hade avlagt utbildningens obligatoriska kurs i musikens didaktik. 6.8 % var klasslärare som hade avlagt ytterligare minst en valbar kurs. 6.8 % var klasslärare som hade avlagt kort biämne enligt nyare modell (25 ECTS) och 22 % var klasslärare specialiserade i musik enligt ett äldre biämneprogram som omfattade 15 studieveckor (motsvarande ungefär 25 ECTS). 5.3 % hade ämneslärarbehörighet i musik och 3.8 % hade dubbelbehörighet, alltså behörighet som både klasslärare och ämneslärare i musik. Andelen formellt obehöriga bland alla lärarrespondenter motsvarade i stort sett den totala andel som rektorerna rapporterade för sina skolor, 8.5 %.

Många av lärarna hade studerat vid musikskola/musikinstitut (60 %) och en del hade deltagit i körkurser (38 %) eller ensemble-, band- eller orkesterkurser (36 %). 71 % upp-gav att de sysslade med musik på sin fritid.

Analysmetoder

Kvantitativ analys

Enkäten bestod till största delen av frågor med fasta svarsalternativ som lämpade sig för kvantitativ analys. Inledningsvis genomförde vi flera deskriptiva analyser (frekvenser, medelvärden, standardavvikelse, varians, variationsbredd) för att överblicka datamaterialet samt identifiera centraltendenser och relevanta fördelningar. I det första skedet kontrollerade vi också reliabiliteten för frågebatterierna LP1–2 och LP3–6 (intern konsistens med Cronbachs alfa). Vi använde därefter frågebatterierna för att beräkna ett individuellt aritmetiskt medelvärde för alla frågor som enskilda deltagare hade besvarat. Varje respondent fick alltså ett värde för “förverkligande LP1–2” och/eller ett värde för “förverkligande LP3–6”. Dessa medelvärden användes som beroende variabler i alla variansanalyser och regressionsanalyser.

Ett av studiens delsyften var att undersöka hur musikundervisningen förverkligades i praktiken enligt lärarnas rapportering, eller mera specifikt uttryckt: hur lärarna upplevde sin förmåga att stöda sina elever i att förverkliga läroplansgrundernas mål. Spridningen demonstrerades med deskriptiv statistik. Svar på övriga hypoteser erhöles med envägs variansanalys (ANOVA) och multipel linjär regressionsanalys (MLR) samt genom att beakta resultat från såväl kvantitativa som kvalitativa analyser.

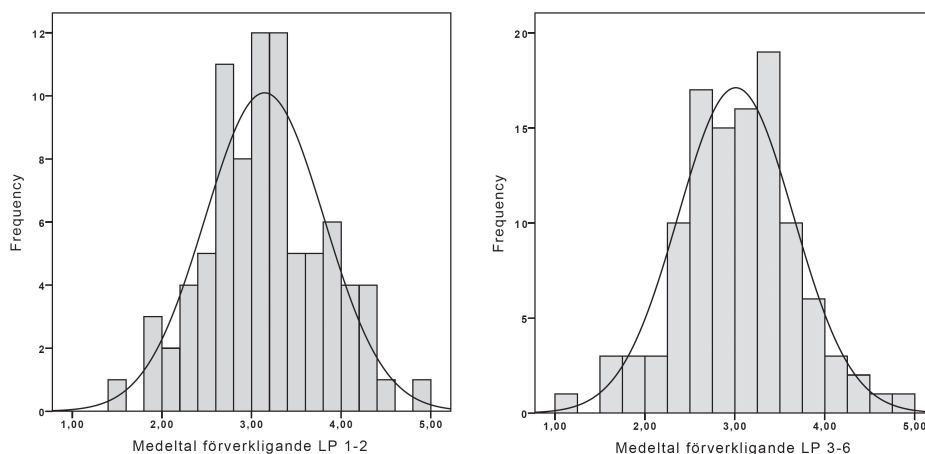
Kvalitativ analys

Vi kategoriserade de öppna svaren först med utgångspunkt i enkätfrågorna och därefter genom kvalitativ innehållsanalys (Braun & Clarke 2006; Schreier 2014), så att svar som tematiskt anknöt till varandra grupperades tillsammans. Kodningen gjordes av en forskare i teamet och kategorierna kontrollerades sedan av en annan av forskarna. Vid författandet av forskningsrapporten enades dessa två forskare om val av citat som enligt bådats uppfattning sammanfattade och kristalliserade respons som var relevant för forskningshypoteserna. I den här studien har det kvalitativa materialet använts för att fördjupa förståelsen av de kvantitativa resultaten. Ett stort antal intressanta och mångsidiga svar har av utrymmes-skal sparats för vidare analys och rapportering.

Resultat

Hypotes 1: Det finns en betydande variation i hur lärare i svenskspråkiga skolor i Finland upplever sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning enligt de nationella läroplansgrunderna för årskurserna 1–6.

Genomsnittet för hur väl lärarna ($n = 84$) ansåg sig kunna stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas målsättningar i årskurserna 1–2 var 3.14 ($SD = .66$) på en femgradig Likertskala (1 = knappt alls, 5 = fullständigt eller till så gott som alla delar), dvs. nära den exakta mittpunkten på skalan (3 = i rätt stor utsträckning). För 50 % av respondenterna var medeltalet 3.14 eller lägre. För 25 % av respondenterna var medeltalet 2.66 eller lägre och för 25 % var medeltalet 3.62 eller högre. Figur 1 (vänster sida) visar att individuella medelvärden för alla frågor som respektive person har besvarat är normalfördelade¹² och spridningen sträcker sig från 1.57 till 4.86 (variationsbredd = 3.29), alltså över nästan hela skalan. Även om vi utesluter de 5 % högsta respektive lägsta värdena i fördelningen finner vi att de individuella medelvärdena är spridda över nästan 4 standardavvikelser, mellan 1.86 och 4.48. Det finns med andra ord en mycket betydande och bred variation i hur lärare upplever sina möjligheter att förverkliga musikundervisning.



Figur 1. Histogram, medeltal förverkligande LP1–2 och LP3–6.

Så är också fallet beträffande LP3–6: genomsnittet för hur väl lärarna ($n = 110$) ansåg sig kunna stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas målsättningar i årskurserna 3–6 var 3.01 ($SD = .64$). För 50 % av respondenterna var medeltalet 3.00 eller lägre. För 25 % av respondenterna var medeltalet 2.62 eller lägre och för 25 % var medeltalet 3.43 eller högre. Även här visar figur 1 (höger sida) att individuella medelvärden för alla besvarade frågor är normalfördelade¹³ och spannet är ännu större för årskurserna 3–6, mellan 1.13 och 4.81 (variationsbredd = 3.69). Om vi betraktar 95 % av de individuella medeltalen omkring medeltalet för alla respondenter ser vi att de individuella medeltalen är spridda över nästan 4.5 standardavvikelser, mellan 1.62 och 4.47. Vi kan återigen konstatera att det finns en betydande variation i hur lärare upplever sina möjligheter att förverkliga musikundervisning.

Lärarnas självupplevda möjligheter att stöda sina elever i att förverkliga läroplansgrundernas målsättningar varierade för olika delområden. Att stöda eleverna i att sjunga i grupp utgjorde på basis av medelvärdena den minsta utmaningen såväl i årskurserna 1–2 ($M = 4.04$, $SD = 0.86$) som i årskurserna 3–6 ($M = 3.79$, $SD = 0.87$). De största utmaningarna fanns inom området musikaliskt skapande och improvisation som fick de lägsta medelvärdena både i årskurserna 1–2 ($M = 2.20$, $SD = 0.87$) och i årskurserna 3–6 ($M = 2.32$, $SD = 0.98$), där skapande med hjälp av digitala verktyg fick ett medelvärde närmare 2, "bara delvis" ($M = 2.24$, $SD = 1.03$). Att stöda eleverna i att utveckla begreppslig och analytisk kunskap i musik utgjorde också en utmaning, liksom områden som hade att göra med musikens estetiska, kulturella och historiska mångfald (tabell 3, tabell 4).

Tabell 3. Lärarnas självupplevda möjligheter att stöda eleverna i att förverkliga målen i läroplansgrunderna för åk 1–2 ($n = 84$).

Delområde ur läroplansgrunderna i musik för årskurserna 1–2	M	SD
sjunga i grupp	4.04	0.86
utveckla en positiv relation till musik	3.62	0.82
använda sin röst naturligt	3.51	0.91
röra sig till musik	3.38	1.02
utveckla en positiv bild av sig själv som musikaliskt aktiv	3.32	0.89
agera ansvarsfullt i samband med musicerande	3.29	0.88
delta i musicerande i grupp	3.26	1.09
utforska det musikaliska kulturarvet genom att leka, sjunga och röra sig till musik	3.25	0.93
uppleva och uppfatta olika ljudmiljöer, ljud, musik och musikbegrepp genom att röra sig och lyssna	3.05	0.85
njuta av musikens estetiska, kulturella och historiska mångfald	2.89	0.88
förstå grundprinciperna för notationssätten inom musik i samband med musicerande	2.76	1.03
spela i grupp	2.75	1.13
kunna ställa upp mål och förstå betydelsen av gemensam övning för att lära sig musik	2.71	0.90
få utrymme för egna musikaliska idéer, improvisera, planera och skapa mindre kompositioner eller andra helheter genom att använda ljud, rörelser, bilder, teknologi eller andra uttryckssätt	2.20	0.87

1 = knappt alls, 2 = bara delvis, 3 = i rätt stor utsträckning, 4 = i stor utsträckning, 5 = fullständigt eller till så gott som alla delar

Tabell 4. Lärarnas självupplevda möjligheter att stöda eleverna i att förverkliga målen i läroplansgrunderna för åk 3–6 ($n = 110$).

Delområde ur läroplansgrunderna i musik för årskurserna 3–6	M	SD
sjunga i grupp	3.79	0.87
medverka till att skapa en positiv sammanhållning i sin grupp	3.58	0.93
utveckla en positiv relation till musik	3.49	0.83
delta i musicerande i grupp	3.46	1.12
använda sin röst naturligt	3.35	0.82
utveckla en positiv bild av sig själv som musikaliskt aktiv	3.27	0.87
spela i grupp	3.25	1.22
förstå musikaliska begrepp och principerna för notationssätt i musik i samband med musicerande	3.09	0.94
iaktta hur musiken påverkar välbefinnandet, se till att musik- och ljudmiljön är trygg	3.01	0.89
uppleva och lyssna till ljudmiljöer och musik, analysera och berätta om vad hen har hört	2.96	0.86
kunna utveckla sina musikaliska färdigheter genom övning, vara med och ställa upp mål och utvärdera sina framsteg	2.81	0.97
röra sig till musik	2.66	0.99
kroppsligt uttrycka musik, bilder, berättelser och känslor genom rörelse	2.45	0.91
analysera sina musikaliska upplevelser och musikens estetiska, kulturella och historiska mångfald	2.45	0.85
improvisera, planera, skapa mindre kompositioner eller tvärkonstnärliga helheter	2.32	0.98
improvisera, planera, skapa mindre kompositioner eller tvärkonstnärliga helheter med hjälp av digitala verktyg	2.24	1.03

1 = knappt alls, 2 = bara delvis, 3 = i rätt stor utsträckning, 4 = i stor utsträckning, 5 = fullständigt eller till så gott som alla delar

Hypotes 1 kunde alltså bekräftas. Analysen visade på en betydande och dessutom mycket bred variation i hur lärare i svenskspråkiga skolor i Finland upplever sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning enligt de nationella läroplansgrunderna för årskurserna 1–6, och gav vid handen att vissa delområden, i synnerhet musikskapande, utgör särskilda utmaningar.

Hypotes 2: Variationen har samband med a) lärarnas utbildning, b) lärarnas intresse för musik och musikundervisning, c) skolornas resurser.

I samband med den deskriptiva analysen utförde vi preliminära korrelationsanalyser (ensidig Spearmans rangkorrelationskoefficient) och hittade inga statistiskt signifikanta samband mellan lärarnas självupplevda förmåga att stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas mål och de yttre ramar som bestämdes av skolans storlek, om skolan var belägen i en landsbygdskommun, tätortskommun eller urban kommun, eller i vilken region skolan fanns (Egentliga Finland, Nyland, Österbotten, övriga Finland). Lärarnas ålder, erfarenhet och kön hade inte heller någon statistiskt signifikant betydelse. Dessa variabler uteslöts från inferensanalyserna.

På basis av tidigare forskning identifierade vi variabler som kunde inverka på lärarnas upplevelse av sina möjligheter att förverkliga musikundervisning. De oberoende variabler vi valde kan kategoriseras i tre grupper: a) lärarnas utbildning, b) lärarnas intresse för musik och musikundervisning, och c) skolornas resurser för musikundervisning. Följande 14 variabler inkluderades:

a1. Formell behörighetsgivande utbildning för att undervisa i årskurserna 1–6	a2. Övrig utbildning	b. Lärarnas intresse för musik och musikundervisning	c. Tillräckliga resurser för undervisning i musik (utrymmen, instrument och övrigt material) enligt lärarnas uppfattning
	1. Instrumentstudier 2. Sångstudier 3. Studier i musikteori och/eller tonträffning (musikens grunder) 4. Körkurser 5. Ensemble-, band- eller orkesterkurser 6. Studier vid musikskola / musikinstitut 7. Studier vid konservatorium eller yrkeshögskola 8. Studier inom fria bildningen	1. Sysslar med musik på fritiden 2. Tycker om att undervisa i musik 3. Leder någon form av frivillig musikaktivitet för elever i åk 1–6 4. Bekant med läroplansgrunderna i musik för åk 1–6 (LP 2014)	

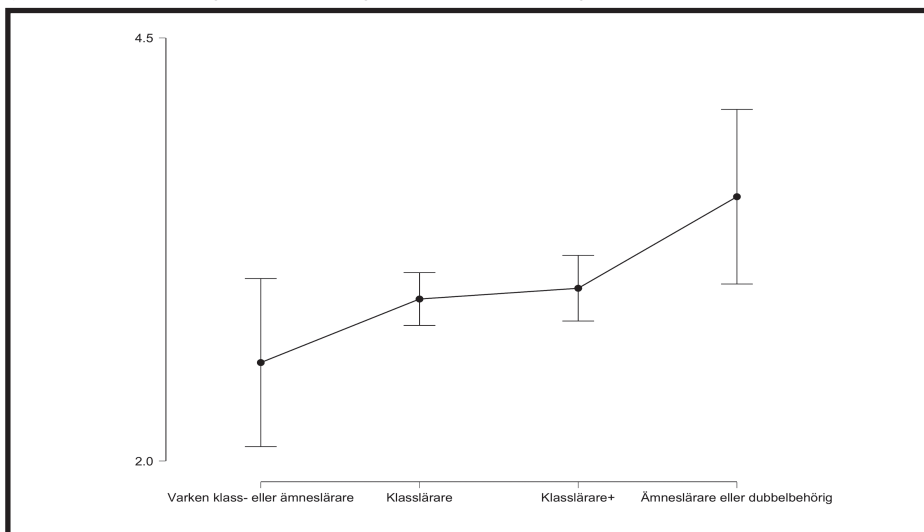
Den variabel som var av särskilt intresse för oss och även teoretiskt relevant var lärarnas utbildning. Inledningsvis kontrollerade vi därför skillnader mellan grupper av lärare som hade olika utbildningsbakgrund. Vi utförde envägs variansanalys (ANOVA) med LP1–2 och LP3–6 som beroende variabler och lärarnas utbildningsbakgrund som gruppvariabel (faktor). Frågeformuläret erbjöd åtta alternativ för utbildningskategorier (se tabell 2, Lärarrespondenternas utbildningsbakgrund). Eftersom frekvensskillnaderna mellan grupperna var stora valde vi att slå ihop åtta grupper till fyra grupper: 1 = Varken klasslärar- eller ämneslärarutbildning; 2 = Klasslärare som har avlagt obligatoriska studier i musikens didaktik; 3 = Klasslärare som har avlagt minst en valbar kurs utöver de obligatoriska studierna (upp till biämnestudier omfattande 25 ECTS eller 15 sv); 4 = Ämneslärare eller dubbelbehörig (klasslärare och ämneslärare). Denna indelning betonar dels formell behörighet för undervisning i årskurserna 1–6 och dels de behörighetsgivande utbildningarnas olika omfattning och längd.

Oväntat nog visade variansanalysen med LP1–2 inga statistiskt signifikanta skillnader mellan grupperna: $F_{(3,80)} = 2.401$, $p = .074$, $\eta^2 = .083$, även om det fanns deskriptiva skillnader (relativt små men i förväntad ordning) mellan gruppernas medelvärden (se tabell 5) och effektstorleken var medelhög.

Tabell 5. Förverkligande LP1–2/LP3–6 x Utbildningsbakgrund

Utbildningsbakgrund	Förverkligande LP 1–2 (n = 84)			Förverkligande LP 3–6 (n = 110)		
	M	SD	n	M	SD	n
Varken klass- eller ämneslärare	2.776	0.579	7	2.582	0.694	10
Klasslärare, obligatoriska studier	3.021	0.688	34	2.957	0.555	51
Klasslärare, obl. + minst en kurs	3.257	0.549	36	3.021	0.581	37
Ämneslärare eller dubbelbehörig	3.541	0.943	7	3.562	0.812	12

Resultaten av variansanalysen med LP3–6 som beroende variabel visade däremot signifikanta skillnader mellan grupperna: $F_{(3,106)} = 5.087$, $p = .002$, $\eta^2 = .126$. Enligt Cohen (1988) kan detta värde för η^2 tolkas som en medelhög effekt. De större skillnaderna framgår av den högra sidan i tabell 5. Post hoc-jämförelser med Scheffés test visar dock att den grupp som svarar för effekten är “ämneslärare eller dubbelbehörig”. Det är bara skillnaderna mellan denna grupp och grupperna “varken klass- eller ämneslärare” och “klasslärare, obligatoriska studier” som är statistiskt signifikanta. När vi beaktar att ämneslärargruppen var relativt liten (endast 12 personer) och dessutom noterar de relativt stora och överlappande felstaplarna i figur 2 (95 % konfidensintervall), och sist men inte minst beaktar att bara 10.1 % av variansen för den beroende variabeln (justerat R^2) kan föras tillbaka på mellangrupsvariansen, bör detta leda till försiktighet i tolkningen av utbildningsbakgrundens betydelse. När vi dessutom påminner oss om att variansanalysen med LP1–2 inte visade någon statistiskt signifikant effekt för variabeln utbildningsbakgrund, leder det till frågan om vilka andra faktorer som kunde ha betydelse för lärarnas självupplevda förmåga att förverkliga musikundervisning.



Figur 2. Skillnader i medeltal LP3–6 (med felstaplar, 95% konfidensintervall) som en funktion av lärarnas utbildningsbakgrund.

För att undersöka vilka av de valda variablerna som påverkade lärarnas upplevda möjligheter att stöda sina elever i att förverkliga läroplansgrundernas mål utförde vi multipel linjär regressionsanalys (Cohen, Cohen, West & Aiken 2003) med LP1–2 och LP3–6 som beroende variabler och alla de potentiellt relevanta faktorer som nämns ovan (variabler a1, a2, b och c) som oberoende variabler. Regressionsmodeller gör det möjligt att hitta en grupp förklaringsvariabler (prediktorer) som kan ha statistiskt signifikant inverkan på ett utfall och/eller signifikant predicera utfallet. Så mycket som möjligt av variansen i den beroende variabeln ska alltså kunna föras tillbaka på prediktorerna. En central fördel med multipla regressionsmodeller (MLR) i jämförelse med variansanalys (ANOVA) är att de gör det möjligt att samtidigt hantera samband mellan flera oberoende variabler och den beroende variabeln. Det betyder att vi kan utreda hur stor inverkan varje prediktor har. Vi kan till exempel undersöka hur viktig variabeln “bekant med läroplansgrunderna” är, men dessutom kontrollera om det finns en specifik inverkan för denna variabel som går utöver andra variabelers inverkan. Eftersom förklaringsvariablerna tenderar att korrelera med och överlappa varandra blir frågan alltså: vilka av dessa variabler visar sig ha signifikant inverkan när överlappningen beaktas?

I ett första steg inkluderade vi alla variablerna från a, b och c i vår regressionsmodell och undersökte de resulterande modellparametrarna. Vi använde standardkriterier för att bestämma vilka variabler som skulle kvarstå i modellen: *b*-koefficienten måste vara signifikant och toleransvärden för kollinearitet måste vara acceptabla (tolerans > .10; VIF < 10; konditionsindex < 15). Utöver detta kontrollerade vi standardfel för regressionskoefficienterna samt delkorrelationer och partialkorrelationer för varje förklaringsvariabel. När vi tillämpade dessa kriterier visade det sig att de flesta av variablerna måste uteslutas eftersom de inte hade någon statistiskt signifikant specifik inverkan utöver de variabler som kvarstod. I sista steget resulterade proceduren i signifikanta regressionsmodeller för båda de beroende variablerna LP1–2 and LP3–6, vilket redovisas i tabell 6 och tabell 7.

Tabell 6.

Multipel regressionsmodell, beroende variabel: förverkligande av läroplanen för årskurserna 1–2 ($n = 84$).

Oberoende variabler	Icke-standardiserad beta	Standardfel	Standardiserad beta	t	p
(Intercept)	1.871	0.256		7.316	< .001
Sångstudier	0.397	0.128	0.289	3.114	0.003
Studier fria bildningen	0.332	0.123	0.248	2.701	0.008
LP 2014 bekant	0.197	0.063	0.287	3.114	0.003
Resurser	0.108	0.048	0.206	2.262	0.026
Förklarad varians för den beroende variabeln LP1–2: $R^2_{\text{justerat}} = .33$; $p < .001$					

Tabell 7.

Multipel regressionsmodell, beroende variabel: förverkligande av läroplanen för årskurserna 3–6 ($n = 109$).

Oberoende variabler	Icke-standardiserad beta	Standardfel	Standardiserad beta	t	p
(Intercept)	1.656	0.210		7.879	< .001
Bandkurser	0.379	0.106	0.288	3.575	< .001
LP 2014 bekant	0.250	0.051	0.391	4.865	< .001
Resurser	0.106	0.039	0.212	2.710	0.008
Förklarad varians för den beroende variabeln LP3–6: $R^2_{\text{justerat}} = .35$; $p < .001$					

Som framgår av tabellerna är båda modellerna och alla prediktorer signifikanta. En stor del av variansen för LP1–2 och LP3–6 kan föras tillbaka på de kvarvarande variabelerna: tre variabler svarar för 33 % av variansen i LP1–2 och fyra variabler svarar för 35 % av variansen i LP3–6. Den starkaste prediktorn för LP1–2 är variabeln “sångstudier” ($\beta = .289$) följd med minimal marginal av variabeln “bekant med läroplansgrunderna”. När det gäller LP3–6 är variabeln “bekant med läroplansgrunderna” den viktigaste prediktorn med ett klart avstånd till de andra variabelerna. Det är värt att notera att variabelerna “bekant med läroplansgrunderna” och “resurser” finns med i båda modellerna, vilket också understryker deras betydelse. Variablerna “sångstudier” och “studier inom fria bildningen” verkar ha relevans endast för LP1–2 och variabeln “ensemble-, band- eller orkesterkurser” endast för LP3–6. En mera specifik redovisning av resultaten för hypoteserna 2a, 2b och 2c följer nedan, kompletterad med citat ur lärarnas öppna svar.

Hypotes 2a: Variationen har samband med lärarnas utbildning

Lärarnas formella utbildningsbakgrund visade sig inte vara en signifikant prediktor. På basis av resultaten från regressionsanalysen förkastade vi alltså hypotes 2a till den del som gällde formell utbildning. Variationen inom grupperna var relativt stor och det fanns dessutom överlappningar mellan samtliga lärargrupper. Det kan noteras att likvärdig formell behörighet inte per automatik innebär samma kompetens för musikundervisning. Öppna svar reflekterade kontrasterna mellan lärarnas självrapporterade kunskaper och färdigheter:

Eftersom jag inte kan spela instrument känns det inte som att jag kan erbjuda eleverna tillräckligt (L121, klasslärare, obligatoriska studier). Min sångröst håller inte (L92, klasslärare, minst en kurs utöver obligatoriska studier). Skulle behövas pianokomp [i årskurs 3–4] men det behärskar jag inte. Tonträffningen för eleverna blir lidande och det krävs en stark o stadig röst för mig att stöda melodin med. Känner också att jag borde kunna lära ut flera instrument. (L58, klasslärare, biämnesstudier). Jag spelar piano gärna och relativt bekymmersfritt (L28, klasslärare, biämnesstudier). [Jag spelar] piano, ukulele, gitarr, dragspel, elgitarr, bas, trummor, cajontrumma, olika slagverk (L74, ämneslärare).

Vi efterfrågade även kurser och studier utanför behörighetsgivande utbildning. Alternativ som gavs var instrumentstudier, sångstudier, studier i musikteori och/eller tonträffning (musikens grunder), körkurser, ensemble-, band- eller orkesterkurser, samt mera generellt studier vid musikskola/musikinstitut, konservatorium eller yrkeshögskola, eller inom fria bildningen. Det visade sig att tre utbildningsmöjligheter utanför behörighetsgivande studier hade specifik statistisk betydelse: sångstudier ($\beta = .289$, $t(79) = 3.11$, $p < .01$) och studier inom fria bildningen ($\beta = .248$, $t(79) = 2.70$, $p < .01$) för lärare i årskurserna 1–2, och ensemble-, band- eller orkesterkurser för lärare i årskurserna 3–6 ($\beta = .288$, $t(104) = 3.58$, $p < .001$). Det blir alltså väsentligt att förstå vilket mervärde den kompetens ger som lärare kan skaffa sig på dessa sätt. I artikelns diskussionsdel gör vi ett inledande försök att formulera nya hypoteser kring frågan.

Hypotes 2b: Variationen har samband med lärarnas intresse för musik och musikundervisning

Vi antog att lärarnas personliga intresse för musik kunde avspeglas i att de på frivillig basis hade deltagit i undervisning, utbildning eller fortbildning utöver behörighetsgivande studier. Variablerna “sångstudier”, “ensemble-, band- eller orkesterkurser” och “studier inom fria bildningen” som visade sig ha relevans för hypotes 2a kan alltså hänföras även till hypotes 2b. Vi frågade också om lärarna sysslade med musik på fritiden. Tre av variablerna anknöt till intresse och engagemang för musikundervisning: “Jag tycker om att undervisa i musik” (Likertskala 1–5), “Jag leder någon form av frivillig musikaktivitet för

elever i åk 1–6” (Ja/Nej) och “Hur bekant är du med de nya läroplansgrunderna i musik (LP 2014) för 1–6?” (Likertskala 1–5). Av dessa (“fritiden”, “tycker om”, “frivillig musikaktivitet” och “bekant med LP 2014”) visade sig endast förtrogenhet med läroplansgrunderna vara en viktig förklaringsvariabel, näst starkast bland de prediktorer som inkluderades i regressionsanalysen för LP1–2 ($\beta = .287, t(79) = 3.11, p < .01$) och starkast bland de prediktorer som inkluderades i regressionsanalysen för LP3–6 ($\beta = .391, t(104) = 4.86, p < .001$). Ungefär var sjätte lärare ansåg sig vara bara delvis eller knappt alls bekant med läroplansgrunderna ($M = 3.39, SD = 1.00$) (tabell 8).

Tabell 8. Lärarnas uppskattning av sin förtrogenhet med läroplansgrunderna ($N = 132$)

Hur bekant är du med de nya läroplansgrunderna i musik (LP 2014)?	n	%
Bara delvis	4	3.0
Ganska bekant	19	14.4
Bekant	50	37.9
Mycket bekant	40	30.3
	19	14.4

Det fanns ett svagt men statistiskt signifikant positivt samband ($r_s = .19, n = 130, p < .05$) mellan förtrogenhet med läroplansgrunderna och ja-svar för påståendet “Jag upplever ett behov av att utveckla mina ämnesdidaktiska kunskaper i musik”.

Variabeln “tycker om” inkluderades inte i de slutliga regressionsmodellerna, men frågan om hur mycket lärarna tyckte om att undervisa i musik genererade kompletterande kommentarer från 79 av 133 respondenter. Kommentarererna bidrar till att belysa variationen i lärarnas upplevda förmåga att undervisa i musik som de själva beskriver den. Positiva erfarenheter hade att göra med upplevd självförmåga och den egna relationen till musik, goda upplevelser av elever och klasser, samt ämnets karaktär:

Jag känner mig tryggast som musiklärare. (L113)

Jag gillar verkligen jobbet som musiklärare och känner att jag behärskar det :) (L79)

Musikundervisningen är var min kreativitet och passion som lärare ligger. (L127)

Musik är såpass nära mitt hjärta, ett skolämne som legat mig nära under hela skoltiden. (L108)

Musiken är ett stort intresse i privatlivet. (L108)

Fritt och skapande ämne som ger en annan elevkontakt än i övriga ämnen (L30)

Jätteroligt med de flesta klasserna! (L42)

Av de lärare som för påståendet “Jag tycker om att undervisa i musik” hade markerat “instämmer till största delen” eller “instämmer helt och hållet” (69 %, $n = 92$) hade 41 % ($n = 38$) lagt till en kommentar som modererade svaret i riktning mot “ja, men...”. De utmaningar som nämndes stämde väl ihop med rapporter från tidigare forskning: bristfälliga utrymmen, knappa timresurser, brist på instrument och annan utrustning, brist på undervisningsmaterial, stora grupper, oroliga elever, delvis bristande egna kunskaper, tidspress som ökade inför jul- och vårfe스터, ansträngande undervisning, hög ljudvolym samt låg status för musikämnet.

Tendensen är att klasser slås ihop i mu för att spara på resurser. Stora oroliga grupper och ingen musikal. Jobbigt och bökiigt. (L95)

Jag upplever att musikundervisandet har blivit tungt och tar på krafterna. (L129)

Jag gillar att undervisa musik, men ibland är förutsättningarna inte de bästa (utrymmen, elevunderlag, utrustning) och det känns stundvis mycket frustrerande. (L63)

Dåliga utrymmen, bristfälliga och dåliga instrument tar bort glädjen. (L35)

skolor och kommuner:

Mycket tid går tyvärr åt att hålla ordning och motivera till sång och musicerande då motivationen från början kan vara låg. Däremot skiljer det märkbart mellan skolor hur motivationen för musik är. Där jag är nu är intresset från början stort och musik uppskattat på orten allmänt. I en annan skola jag jobbade var attityden till musik den motsatta. Musik skulle man inte gilla och på orten var musik inte alls högt uppskattat. Det man har att ta i händerna och sätta i händerna på eleverna varierar också stort mellan skolorna. Det behöver inte finnas mycket, men redan några instrument gör undervisningen mer givande. (L15)

Lärare som inte tyckte särskilt mycket om att undervisa i musik hänvisade såväl till upplevd självförmåga i relation till ämnet som till yttre ramfaktorer, ämnets status och elevfaktorer:

Jag har inte tillräcklig kunskap och inte tid att förbereda mig så mycket som jag skulle vilja. Skolan har inga instrument. (L14)

Få åtar sig att undervisa i musik, någon "måste"...(L34)

Ingen annan ville ha musiken (L41)

Det blir svårare att undervisa i musik. Endel elever tror att det är ett ämne där man får busa. (L84)

Det är mycket tunga timmar, särskilt om det inte är egen klass (L47)

Lärarnas intresse för musik och musikundervisning kan alltså inte beskrivas eller förstås separat från undervisningens omständigheter. Frågan om tillräckliga resurser framträdde redan i dessa öppna svar och prövas genom hypotes 2c i relation till lärarnas upplevda förmåga att stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas mål.

Tabell 9. Lärarnas respons för påståendet "Jag upplever att resurserna för undervisningsutrymmen, instrument och övrigt material i min skola är tillräckliga för musikundervisning" (n = 133).	
	%
Instämmer inte alls	12.0
Instämmer bara delvis	23.3
Varken instämmer eller inte instämmer	12.0
Instämmer till största delen	41.4
Instämmer helt och hållet	11.3

Hypotes 2c: Variationen har samband med skolornas resurser

Sambandet mellan skolornas resurser och lärarnas självupplevda förmåga att stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas mål var signifikant både för årskurserna 1–2 ($\beta = .21$, $t(79) = 2.26$, $p < .05$) och årskurserna 3–6 ($\beta = .21$, $t(104) = 2.71$, $p < .01$). För frågan om skolornas resurser fördelade sig lärarnas svar över hela skalan från 1 = "instämmer inte alls" till 5 = "instämmer helt och hållet" ($M = 3.17$, $SD 1.25$). Spridningen var alltså stor, fördelad över mer än tre standardavvikelser, och medelvärde låg nära 3 (tabell 9). Lärarnas öppna kommentarer tydde på att vissa delområden i läroplanen drabbades mera då resurserna var knappa:

Utrymmet är trångt och alldeles för litet för att kunna röra sig till musik. (L20)

För lite utrymme för gruppmusicerande. (L85)

Ljudisoleringen är obefintlig så omgivande klasser störs av musicerandet. Elförstärkta bandinstrument och vanligt trumset går inte att använda. (L2)

[Utmanande] att få eleverna att spela instrument – finns inte kunskap och inte resurs (L78)

Har inga digitala verktyg i musikklassen. (L81)

De öppna svaren speglade stora kontraster mellan de skolor som hade det bäst ställt och de skolor där bristande utrymmen och utrustning skapade problem:

<p>Vi har två musiksalar med full utrustning så att hela klasser kan musicera tillsammans på ett mångsidigt sätt. (L82)</p> <p>[Skolan] har en jättefin musiksalsal med allt som behövs. (L66)</p> <p>Trevlig musiksalsal. Tillgång till iPads. Fin sal med fin akustik för akustiska uppträdanden. (L115)</p> <p>Utrymmen stora och rymliga för drama-rörelsedans. (L58)</p> <p>Har allt jag behöver. (L76)</p>	<p>Ingen musiksalsal, måste släpa instrumenten fram och tillbaka ur en liten skrub. (L35)</p> <p>Finns ingen musiksalsal. Hälften av timmarna i gymnastiksalen, hälften i en klass med ett trasigt piano. (L77)</p> <p>Ibland är undervisningen i korridoren på grund av utrymmesbrist. (L63)</p> <p>Inga instrument. (L14)</p> <p>Böckerna är slitna, saknar cd-skivor från lärarhandledningen. Finns ett piano, men inte annat än några claves för eleverna att spela på. (L121)</p> <p>Piano finns men instrument för eleverna måste flyttas från rum till rum, vilket gör att de ofta uteblir. (L56)</p>
--	--

Den breda variationen i hur lärarna i upplevde sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning hade alltså en motsvarighet i en bred variation när det gällde skolornas resurser. Det verkar därför troligt att den musikpedagogiska verksamhetens innehåll och omfattning skiljer sig åt från skola till skola. Denna hypotes prövas i det följande.

Hypotes 3: Det finns betydande skillnader mellan olika skolors musikpedagogiska verksamhet

Vi har konstaterat att det fanns en betydande variation i lärarnas självrapporterade förmåga att förverkliga musikundervisning enligt läroplansgrunderna. Skolornas resurser skilde sig åt enligt lärarnas rapportering, och rektorernas svar visade också på variation: 17.3 % av rektorerna valde maximalt alternativet "ja, skolan har tillräckliga resurser", medan 38.2 % av rektorerna ansåg att resurserna för musikundervisning i deras skolor var otillräckliga eller bara delvis tillräckliga (8.6 % respektive 29.6 %). I denna grupp fanns 17 skolor med stort elevantal (100–299, 300–499, >500 elever). På basis av rektorernas svar gick sammanlagt minst 1300 elever i skolor där resurserna inte upplevdes som tillräckliga för musikundervisning.

Det verkar rimligt att anta att lärförutsättningar och resurstillgång kan ha betydelse för skolornas musikpedagogiska verksamhet som helhet. Men skolornas musiktraditioner och förväntningar på musikämnet kan också inverka, som följande kommentarer från lärarrespondenter illustrerade:

Musikundervisningen prioriteras i skolan och de flesta eleverna har en positiv inställning till musikundervisningen. (L75)

Vi musikansvariga uppskattas. (L127)

Det finns ett stort intresse och en tradition av att musicera. (L81)

Vi har duktiga sångare och en rätt stark sångtradition. (L97)

Alla elever får uppträda på en konsert som ordnas på våren. Bandspel överlag håller vi på mycket med i min skola. (L89)

Vi har obligatorisk kör [...]. En stor fungerande orkester som övar periodvis inför fester.

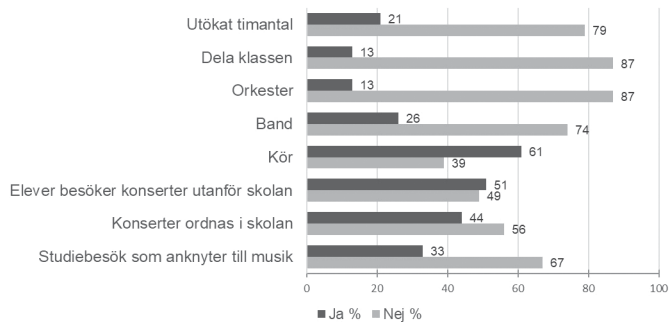
Massor av fester och intressanta dramaprojekt (L129)

Vi har årligen en egen Melodifestival där åtminst mer än hälften av eleverna i åk 3-6 deltar. (L135)

Ekonomiska beslut och lokala traditioner kan reflekteras i de arrangemang och aktiviteter skolorna satsar på som stöd för musikundervisning (figur 3). En del skolor i studien använde timresurser för att utöka det obligatoriska timantalet så att de kunde erbjuda musikklassverksamhet, tillval och/eller musikklubbar. Öppna kommentarer från lärare visade på frustration inför knappa timantal:

Det finns för många fina mål som ska uppnås men inte tillräckligt med tid. Ingen binner undervisa och gå igenom alla dessa fina delmål i läroplanen och få med alla om man samtidigt ska förväntats ha hunnit lära eleverna låtar som ska uppträdas med på jul- och vårfeater. Tyvärr! (L9)

Möjligheten att dela klassen i två eller fler grupper för musikundervisning användes i 13 % av skolorna. Den starka finlandssvenska körtraditionen (Kronqvist 2014) avspeglades åtminstone delvis, men 39 % av rektorerna uppgav att skolan inte hade någon kör.



Figur 3. Arrangemang och aktiviteter som stöd för musikundervisningen, rektorernas rapport (N = 82).

Möjlighet att få specialundervisning i musik rapporterades för 20 av 82 skolor (24.4 %), varav 10 skolor ordnade specialundervisning "i viss utsträckning" och 10 skolor enligt trestegsmodellen (allmänt, intensifierat och särskilt stöd). Det verkar alltså ovanligt att skolorna i praktiken inkluderar musikämnet i efterföljandet av den lagstiftning som ger elever inom grundläggande utbildning rätt att få tidigt och förebyggande stöd för lärande och skolgång, anpassat efter barnets utvecklingsnivå och individuella behov och definierat enligt tre nivåer (Lag om grundläggande utbildning 16 §, 16a §, 17 §, 30 §).

39 % av rektorerna uppgav att skolan hade någon extern samarbetspartner för musikundervisningen, oftast lokala musikskolor/musikinstitut. Flera lärare beskrev även internt samarbete som en stor fördel, särskilt inför fester och tillställningar: *Det är många som kan musik och är duktiga i musik, vilket gör att vi tillsammans kan bära musikundervisningen och allt hamnar inte på en och samma person (L48). / [...] viktigt då vi har olika styrkor och svagheter (L28) / [Vi] kompletterar varandra väl (L55).*

Många rektorer betonade på olika sätt betydelsen av att ha lämpliga lärare för musikundervisningen: *behöriga, kompetenta, utbildade, kunniga, musicerande, engagerade, intresserade, intresserade av att utveckla undervisningen, inspirerande*. Rektorerna betraktade också ändamålsenliga utrymmen, tillgång till instrument, flera musiklektioner och möjlighet till fortbildning för lärarna som viktiga för undervisningens kvalitet. Variationen i de olika skolornas förutsättningar återspeglades i öppna svar:

Vi har en fungerande musikundervisning. (R54)

Vi behöver all hjälp vi kan få. Tyvärr har vi inga ekonomiska möjligheter för detta. (R15)

Musikundervisningen är för tillfället den mest krävande och utmanande undervisningen i skolan. (R4)

Inga kommuner satsar utrymmesmässigt på musiken. Alltid undanstoppad i något hörn.

Lång tid för att ställa i ordning lektionen. Akustik / Ljudmässigt dåligt planerade. (R38)

Det är mycket man borde hinna med, musik står tyvärr lågt ner på prioriteringslistan (R72)

Sammantaget konstaterar vi att styrkor och svagheter i olika skolors musikpedagogiska verksamhet kan skapa slumpmässighet i hur undervisningen förverkligas, inte minst ur elevernas synvinkel. En skola har musiksal och instrument åt alla elever, en annan har varken det ena eller det andra. En skola har en aktiv kör, bandklubb och samarbeten med ett lokalt musikinstitut, i en annan är det *ingen av lärarna [som] behärskar ett instrument bra* (L62). I ett klassrum möts eleverna av en lärare som *älskar att undervisa musik* (L74), har gått extra band- eller orkesterkurser och samarbetar aktivt med *många duktiga, musik-kunniga [kolleger]* (L50); i ett annat av en lärare som är *ensam om att kämpa för musiken* (L95) eller har övertalats att ta musikundervisningen eftersom *ingen annan ville* (L41). En skola har *dubbla veckotimmar i åk 5-6* (L114), en annan enbart minimiantalet musiktimmar. I en skola organiseras konserter regelbundet; i en annan hör musikuppträdanden inte till traditionen. Musikundervisningen förverkligas inte på lika villkor och de ojämlika villkoren har konsekvenser för både lärarnas arbete och elevernas lärande. En lärarrespondent uttrycker det kort och koncist:

Jag tror att undervisningen i musik skiljer sig väldigt mycket åt från skola till skola trots att alla har samma läroplan. (L50)

Sammanfattning

Syftet med undersökningen var att på basis av lärares och rektors rapportering granska variationen i hur musikundervisning som regleras i nationella läroplansgrunder förverkligas i årskurserna 1–6. Vår första forskningshypotes kunde bekräftas: det finns en stor variation i hur lärare i svenskspråkiga skolor i Finland upplever sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning enligt de nationella läroplansgrunderna för årskurserna 1–6. Hypoteserna om faktorer som kunde ha samband med variationen undersöktes med specifika regressionsmodeller. Vi kunde inte bekräfta att lärarnas formella utbildningsbakgrund skulle ha ett statistiskt signifikant samband med deras självrapporterade förmåga att förverkliga undervisning enligt läroplansgrunderna. Däremot visade det sig att specifik annan utbildning hade relevans: sångstudier och studier inom fria bildningen för årskurserna 1–2 och ensemble-, band- eller orkesterkurser för årskurserna 3–6. Hypotesen att lärarnas intresse för musik och musikundervisning påverkade variationen kunde bekräftas indirekt, dels genom att utbildning som lärarna hade skaffat sig på sin fritid hade betydelse, och dels om man kan anse att intresset för musikundervisning medieras genom en god förtroenhet med läroplansgrunderna. Hypotesen att skolornas resurser påverkar

variationen kunde också bekräftas. 33 % av variansen i hur undervisningen förverkligades i årskurserna 1–2 kunde återföras på de fyra prediktorerna “sångstudier”, “bekant med läroplansgrunderna”, “studier inom fria bildningen” och “resurser”. 35 % av variansen i årskurserna 3–6 kunde återföras på de tre prediktorerna “bekant med läroplansgrunderna”, “ensemble-, band- eller orkesterkurser” och “resurser” (prediktorerna nämnda från högre till lägre grad av inverkan). Den sista hypotesen, att det finns betydande skillnader mellan olika skolors musikpedagogiska verksamhet, krävde att vi beaktade data från hela studien och enkätsvar från såväl lärare som rektorer inklusive öppna kommentarer. Vi fann stöd även för denna hypotes.

Resultatdiskussion

Studiens viktigaste slutsats är att musikundervisning inte förverkligas på lika villkor i årskurserna 1–6 i svenskspråkiga skolor på det sätt som grundskollagen och de nationella läroplansgrunderna förutsätter. Den avsedda läroplanen för musik (*intended curriculum, written curriculum*) och den genomförda läroplanen (*enacted curriculum*) (Porter, 2004) motsvarar inte varandra i tillräckligt stor utsträckning i alla skolor. Praktik och policy ligger ännu långt ifrån varandra (se även Juntunen & Anttila 2019) och det kan antas att variationen i hur undervisningen förverkligas bidrar till de ojämna inlärningsresultat i musik som kan konstateras vid slutet av årskurs 9 (Juntunen 2011).

Enligt vår regressionsanalys utgjorde lärarnas utbildningsbakgrund inte en stark prediktor för variationen i självupplevd förmåga att förverkliga musikundervisning. Några kompletterande allmänna observationer kan här vara på sin plats. De flesta av lärarna som undervisar i musik i årskurserna 1–6 har klasslärarutbildning, och klasslärargruppens genomsnittliga självrapporterade förmåga att stöda sina elever i att förverkliga läroplansgrundernas mål låg i den här studien kring värdet 3 (= i rätt stor utsträckning) för både LP1–2 och LP3–6. Som redovisats ovan var lärarnas individuella skattningar spridda över nästan hela skalan. Nationella läroplansgrunder preciseras i lokala läroplaner och det ska finnas en flexibilitet som gör det möjligt att arbeta på olika sätt i olika skolor, men det är ändå meningen att de nationella målen ska kunna förverkligas “fullständigt eller till så gott som alla delar”, dvs. det svar som motsvarade värdet 5 i vår enkät. På basis av den stora spridningen är det rimligt att dra slutsatsen att klasslärarnas utbildning i många fall är otillräcklig för musikundervisning, som Suomi (2019) och de blivande klasslärarna i hennes studie också konstaterar. Den formella behörighetsgraden i skolorna var hög, över 90 %, men den motsvarades inte alltid av hög självupplevd förmåga att undervisa i musik hos lärarna. De klasslärare som i större utsträckning upplevde att de klarade att undervisa enligt läroplansgrunderna hade ofta deltagit i utbildning utöver den formella: sångkurser, bandkurser och/eller studier inom fria bildningen.

Vilket mervärde ger sång- och bandkompetens och musikstudier inom den fria bildningen utöver den formella utbildningen för lärare som ska undervisa i musik i årskurserna 1–6? Vår studie ger inga entydiga svar på frågan och den skulle vara värd att undersöka närmare. Några spekulationer vågar vi oss på här. Sång är av tradition ett viktigt inslag i musikundervisningen i årskurserna 1–2 och det ger en betydlig fördel att kunna sjunga i de yngre barnens röstläge (Rutkowski 2015), särskilt om lärarens instrumentkunskaper är begränsade. I årskurserna 3–6 ökar betydelsen av musicerande i grupp, ofta med typiska bandinstrument (gitar, bas, keyboard, trummor). Den fria bildningen kan erbjuda långsiktig, regelbunden övning i att sjunga i kör eller spela i band och orkestrar. Med läroplansgrunder där gruppmusicerande står i centrum både som självändamål och som väg till musikalisk utveckling torde det vara betydelsefullt att lärarna har praktisk erfarenhet av övningsrutiner från musikgrupper, och att de personligen har upplevt det som givande att musicera tillsammans med andra.

Det kan verka överraskande att sambandet mellan formell utbildning och förverkligande av musikundervisning visade sig vara så svagt i den här undersökningen. Russell-Bowie (2009) understryker till exempel att lärarutbildningsinstitutioner måste ta ansvar för att utexaminerade klasslärares kompetens ska räcka för musikundervisning, men drar också slutsatser som stämmer överens med våra resultat: lärare behöver personlig erfarenhet av att musicera och skolor behöver ge musikämnet tillräckligt hög prioritet för att undervisningen ska fungera i praktiken. I vår studie syns samspelet mellan lärarfaktorer och ramfaktorer som beskrivs av Sandberg (1996) i lärarnas öppna kommentarer som även illustrerar regressionsanalysens inre logik. Det är exempelvis utmanande i sig att musicera i helklass. Men utmaningarna ökar för varje svårighet som läggs till: *32 elever i gruppen, ingen musiksal, inga instrument*. Det kommer en punkt där ett specifikt problem eller kombinationen av flera problem gör att läroplanens mål blir omöjliga att förverkliga, oberoende av lärarens utbildning. De hindrande och begränsande faktorer som beskrivs av lärarna i den här studien motsvarar faktorer som har beskrivits i tidigare forskning (t. ex. Biasutti 2010; Sandberg 1996; Vesioja 2006). I linje med hur Lundberg (1984) beskriver ramfaktorernas betydelse framstår variationen i musikundervisningen i de skolor vi undersökt som resultatet av ett komplext samspel mellan specifika musikkunskaper och läroplanskunskap hos lärarna, skolans resurser, och den verksamhetskultur som skapas kring musikämnet i skolorna.

Den starkaste förklaringsvariabel som LP1–2 och LP3–6 hade gemensam var lärarnas förtrogenhet med de förnyade läroplansgrunderna, där bland annat musikskapande och improvisation, även med digitala verktyg, har en betydligt mera framträdande plats än tidigare. Detta är värt att begrunda. Att sjunga i grupp har historiskt sett varit den huvudsakliga aktiviteten under musiklektioner i lägre årskurser i den finländska skolan (Cederholm 2013; Muukkonen 2010) och det är också det delområde där lärarna rapporterade minst utmaningar. I en tidigare rapport om musikundervisning i årskurserna 7–9 uppgav 57 % av lärarna att eleverna sjunger under nästan varje lektion, medan 49 % av lärarna uppgav att lektionerna “osystematiskt, då och då” (*satunmaisesti*) eller “nästan aldrig” ägnas åt skapande musikaktivitet (Juntunen 2011, 46). Även Partti (2016) har visat att skapande aktiviteter av olika slag har prioriterats lågt i musikundervisning i finländsk grundskola. De låga medeltalen för detta delområde kan helt enkelt indikera att undervisningspraktiken och skolornas utrustning ännu inte har anpassats till de nya linjedragningarna. 32 av 133 lärarrespondenter skrev att de önskar fortbildning på området, vilket bekräftar resultat från Parttis studie.

En mera övergripande tolkningsmöjlighet är att musikundervisningen i en del skolor förblir rätt konservativ trots nya formuleringar i styrdokumentet; detta stöds av att drygt 17 % av lärarna uppgav att de är “knappt alls” eller “bara delvis” bekanta med de aktuella läroplansgrunderna. Om undervisningen organiseras och resurseras utgående från den föräldrade uppfattningen att musikämnets huvudaktivitet är att läraren spelar piano och eleverna sjunger, riskerar man att missa viktiga nya delområden och dessutom välja praktiska lösningar (stora grupper, inga instrument utöver ett piano i klassen) som gör det mycket svårt att förverkliga musikundervisning enligt nya nationella riktlinjer. Enligt Pinar, Reynolds, Slattery och Taubman (1995) tar läroplansreformer ofta flera år att genomföra i praktiken, och erfarenheter från Sverige (Sandberg 2006) och Norge (Johansen 2003) visar att implementeringsprocesserna har gått långsamt för musikämnets del även i andra nordiska länder (se Zandén & Ferm Thorgersen 2015). När nya riktlinjer införs kan tidigare lärarpraxis ändå leva kvar utan att man egentligen gör avkall på något; denna observation har i Finland tidigare gjorts av Muukkonen (2010), som studerade ämneslärares syn på mångsidighet i musikundervisningen, och Broman-Kananen (2005, 177), som i sin forskning om musikinstitutpedagogik noterar att gammalt och nytt lever kvar “sida vid sida, lager på lager”. Knappta resurser i kommuner och skolor kan dessutom

skapa begränsningar även då lärare och rektorer är väl medvetna om vad som egentligen krävs för att undervisningen ska motsvara målsättningarna i läroplanen.

En konsekvens av variationen i hur musikundervisning förverkligas är att elever i olika skolor kan få olika uppfattningar av musikens möjligheter både som skolämne och i människors liv, vilket även illustreras i lärares och rektors kommentarer. För en del elever är musiken *ett ämne där man får busa; ett ämne som de inte behöver delta i; tillgången till instrument mm påverkar intresset för ämnet*. För andra är motivationen stark: *Eleverna gillar ämnet och är ivriga att lära sig. De vill gärna visa vad de kan och övar flitigt på egen hand*. Tidigare studier har visat att lärarstuderandes tidigare erfarenheter av musikundervisning påverkar inte bara deras kunskaper och färdigheter utan också inställningen till ämnet och tilltron till den egna förmågan att undervisa i musik (t. ex. Hennessy 2017; Suomi 2019). Som de Vries (2013) påpekar är det även viktigt för klasslärares uthållighet i relation till musikämnet att de får uppleva att de lyckas med undervisningen och att de möts av positiv respons av omgivningen. I den variation vi ser i studien finns alltså potential till både negativa och positiva spiraler som kan fortsätta från generation till generation och därmed befästa ojämlika villkor för musikundervisning.

Studiens syfte var att granska variationen i hur musikundervisning som regleras i nationella läroplansgrunder förverkligas i årskurserna 1–6, bland annat för att kunna stärka lärarutbildning och fortbildning. En central slutsats är att enbart lärarutbildning inte kan ge allt som behövs för att alla elever i årskurserna 1–6 i Finland ska få likvärdig musikundervisning. Ansvaret för att förverkliga musikundervisning på jämlika villkor behöver fördelas mellan lärarutbildare, statliga och kommunala beslutsfattare, skolledare, lärarlag och enskilda lärare. Kontexten för vår undersökning är i högsta grad lokal. Men liknande utmaningar finns vid början av 2020-talet över hela världen, vilket illustreras av Aróstegui (2016) som med stöd av information från musikpedagoger från Europa, USA, Sydamerika, Australien och Asien hävdar att musikundervisning i offentligt finansierade skolor är på nedgång globalt, att ”i de flesta utbildningssystem runtom i världen förses musikklassrum inte längre med den nivå av utrustning som behövs för effektiv undervisning” (Aróstegui 2016, 96), och att det krävs intensifierad samverkan mellan skola, forskning och samhälle för att vända trenden.

Metoddiskussion

Studien har några svagheter som gör att resultaten behöver tolkas med försiktighet. Enkäten skickades ut till skolor med svenska som undervisningsspråk och deltagarantalet var relativt litet. De svar som inkom ger inte nödvändigtvis en bild av totalvariationen i den musikundervisning som ges i årskurserna 1–6 i Svenskfinland eller i hela Finland. På basis av den utbildningsbakgrund lärarna uppgav delade vi in deras svar först i åtta och sedan fyra grupper. Båda indelningarna gav stora frekvensskillnader mellan grupperna. Detta var visserligen väntat eftersom antalet lärare i varje behörighetskategori avspeglar situationen på fältet, men det är möjligt att resultatet skulle ha blivit annorlunda om vi hade jämfört grupper av ungefär samma storlek. Vi vet heller inte hur lärarnas utbildningsbakgrund eventuellt påverkar deras självkritik och förväntningar på hur undervisningen borde se ut. Samplens storlek minskade ytterligare då vi behandlade svar på frågebatterier som gällde årskurserna 1–2 och 3–6 separat. Alternativet att slå ihop resultaten för de båda frågebatterierna kunde dock ha lett till andra och mera svårlösta validitetsproblem.¹⁴

Svarsfrekvensen bland rektorerna var 46 %. Det är tänkbart att skolor som har stora utmaningar inte svarade på enkäten för att musiken är en öm punkt i verksamheten eller nedprioriterad på grund av att skolan har andra och kanske mera akuta frågor att lösa. Å andra sidan skrev flera rektorer att de gärna ville samarbeta med forskare för att utveckla

musikundervisningen: *vi behöver all hjälp vi kan få*. För lärarnas del är det sannolikt att respondentgruppen inte är helt representativ för alla lärare som potentiellt kunde undervisa i musik. De lärare som besvarat enkäten kan utgöra en speciell kategori eftersom de redan har valt att ta sig an musikundervisning, kanske för att de har större tilltro till sina kunskaper än kolleger som vägrar (*ingen vill undervisa i musik, någon måste*); beslutet kan ha vuxit fram redan under studietiden (Suomi 2019). Gemensamma drag hos respondenterna kan möjligen ge en delförklaring till att skillnaderna var oväntat små mellan olika behörighetsgruppers självupplevda förmåga att förverkliga musikundervisning. Det är viktigt att notera att undersökningen inte svarar på frågan om hur formellt behöriga lärare i allmänhet ser på sina möjligheter att förverkliga musikundervisning i årskurserna 1–6.

Ytterligare variabler kunde ha inkluderats genom lärarenkäten, till exempel elevfaktorer och upplevelser av musikämnets status. Frågorna om upplevd förmåga att undervisa enligt läroplansgrunderna var utformade så att de inte skilde på lärarfaktorer och yttre ramfaktorer. Enkäten kunde också ha konstruerats så att lärarna skulle ha haft möjlighet att utvärdera mera specifikt i vilken mån de upplevde att styrkor och utmaningar stod i relation till egna kunskaper respektive yttre ramar. Lärares och rektorers svar kopplades inte ihop i studien, vilket uteslöt möjligheten att jämföra deras respektive uppfattningar om hur musikundervisningen förverkligades i samma skolor. Lärarnas öppna svar tyder dock på en uppriktighet som kanske inte hade varit möjlig på samma sätt med en lägre grad av anonymitet.

Förslag till fortsatt forskning

Ett större datamaterial, insamlat i hela landet, kunde ge en mera detaljerad och tillförlitlig helhetsbild av variationen i musikundervisningen i årskurserna 1–6 i finländska skolor. Två tredjedelar av variansen kan inte återföras på de variabler som vi har redovisat för. Den bild vi kan ge behöver nyanseras och kompletteras, särskilt eftersom finländsk forskning på området fortfarande är eftersatt, och det är av särskild vikt att även elevers röster blir hörda.

Ett mycket intressant undersökningsfält kunde utgöras av de skolor som erbjuder specialundervisning i musik enligt trestegsmodellen. Det finns vad vi vet ingen forskning om hur sådan specialundervisning förverkligas i grundskolan och andelen skolor som uppgav att de följer modellen var liten i vår studie, endast 12 %.

I den här studien har vi enbart fokuserat på lärares och rektorers subjektiva rapporter av hur musikundervisningen förverkligas. Vi tar inte ställning till den genomförda läroplanen, dvs. hur väl eleverna i praktiken förverkligar läroplansgrundernas mål (jfr Suomi 2009; 2011); för detta skulle elevtester, observationsstudier och intervjuer vara lämpliga. Lärarnas självrapporterade upplevda förmåga att förverkliga musikundervisning har i den här studien främst knutits till läroplansgrundernas mål. Ett möjligt tillägg kunde vara att inkludera etablerade skalor som undersöker upplevd självförmåga (*self-efficacy*) hos lärarna på ett mera generellt plan. Vi tar heller inte ställning till lärarnas faktiska kompetens, som kan vara svår att utvärdera objektivt. Några kompetensmodeller och testinstrument för musikpedagogers professionella kunnande är under utveckling (Puffer 2017; Puffer & Hofmann 2016) och kunde vara intressanta att använda i fortsatt forskning, i synnerhet eftersom den här studien visar att likvärdig formell behörighet inte nödvändigtvis garanterar lika lärarförutsättningar i undervisningspraktiken. Framför allt skulle vi i likhet med Aróstegui (2016) se ett stort värde i kollaborativa studier där lärare, elever och forskare samarbetar för att förstå hur musikundervisning av så hög kvalitet som möjligt kan förverkligas, särskilt i skolor där yttre ramar har skapat hinder och begränsningar. ■

Källförteckning

- Alter, F., Hays, T. & O'Hara, R.** 2009. The challenges of implementing primary arts education: What our teachers say. *Australasian Journal of Early Childhood* 34, 22–30.
- Anttila, M.** 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. I A. Juvonen och M. Anttila. *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 157–309.
- Aróstegui, J. L.** 2016. Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review* 117, 2, 96–103.
- Bandura, A.** 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.
- Berg, G.** 2003. Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Wallin, E.** 1983. *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Biasutti, M.** 2010. Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research* 12, 1, 47–69.
- Björk, C. & Juntunen, M.-L.** (2019). Ethical considerations on conducting research about music teaching in primary schools: A virtue ethics approach. *European Journal of Philosophy in Arts Education* 4 (2).
- Bond, T. G. & Fox, C.M.** 2015. *Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human sciences*. (3. ed.). London: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V.** 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 2, 77–101.
- Broman-Kananen, U.-B.** 2005. På klassrummets tröskel: om att vara lärare i musikinläroinrättningarnas brytningstid. Helsingfors: Sibelius-Akademien.
- Cederholm, C.** 2013. "Du sköna sång, vårt bästa arv". Kanonisering av en sångskatt ur ett hermeneutiskt perspektiv. Åbo: Åbo Akademi. Hämtad 1.7.2019 från <http://www.doria.fi/handle/10024/92117>
- Cohen, J.** 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. & Aiken, L.** 2003. *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- de Vries, P.** 2011. The first year of teaching in primary school: Where is the place of music? *International Journal of Education & the Arts*, 12, 2. Hämtad 9.8.2019 från <http://www.ijea.org/v12n2/>.
- de Vries, P.** 2013. Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research* 15, 4, 375–391. doi:10.1080/14613808.2013.829427
- Finnäs, L.** 2006. Ninth-grade pupils' significant experiences in aesthetic areas: the role of music and of different basic modes of confronting music. *British Journal of Music Education* 23, 3, 315–331. doi:10.1017/S0265051706007030
- Forskningsetiska delegationen.** 2009. Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen. Hämtad 18.6.2019 från <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/etiskapriciper.pdf>
- Forskningsetiska delegationen.** 2012. God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen. Hämtad 18.6.2019 från https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Föreskrift om grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen** 2014, 104/011/2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Garvis, S.** 2013. Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education* 30, 1, 85–101. doi:10.1017/S0265051712000411

- Garvis, S. & Pendergast, D.** 2010. Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education and the Arts* 11, 1. Hämtad 27.10.2019 från <http://www.ijea.org/v11n8/>.
- Garvis, S. & Pendergast, D.** 2012. Storying music and the arts education: the generalist teacher voice. *British Journal of Music Education* 29, 1, 107–123.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Rogers, L. & Kokatsaki, D.** 2009. Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research* 11, 2, 221–240.
- Hanken, I. & Johansen, G.** 2013. Musikkundervisningens didaktik. Oslo: Cappelen Damm.
- Hennessy, S., Rolfe, L. & Chedzoy, S.** 2001. The factors which influence student teachers' confidence to teach the arts in the primary classroom. *Research in Dance Education* 2, 1, 53–71.
- Hennessy, S.** 2017. Approaches to increasing the competence and confidence of student teachers to teach music in primary schools. *Education 3–13* 45, 6, 689–700.
- Holden, H. & Button, S.** 2006. The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education* 23, 1, 23–38.
- Holst, F.** 2013. Professionel musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil. København: Aarhus Universitet. Hämtad 27.10.2019 från http://www.finnholst.dk/resources/phd/Afhandling_Finn-Holst_digital.pdf
- Houmann, A.** 2010. Musiklärarens handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Hyvönen, L.** 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? I R. Jaku-Sihvonen (Red.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: Yliopistopaino, 46–59.
- Johansen, G.** 2003. Musikfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfattning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Juntunen, M.-L.** 2011. Musiikki. I S. Laitinen, A. Hilmo-la & M.-L. Juntunen. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 36–94.
- Juntunen, M.-L. & Anttila, E.** 2019 under utgivning. Taidekasvatus – peruskoulun sokea piste [Konstutbildning – grundskolans blinda fläck]. Kasvatus.
- Juvonen, A.** 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhte. I A. Juvonen och M. Anttila. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Joensuu: Joensuun yliopisto, 1–155.
- Korkeakoski, E.** 1998. (Red.) Lasten ja nuorten taidakasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallituksen arviointeja 9/1998. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kronqvist, H.** 2014. Körsång i Svenskfinland – en kartläggning. Helsingfors: Svenska kulturfonden. Hämtad 20.7.2019 från <https://www.kulturfonden.fi/wp-content/uploads/2016/01/koorerna.pdf>
- Kumpulainen, T.** 2017. Lärarna och rektorerna i Finland 2016. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 29.10.2019 från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehorit_suomessa_2016_0.pdf
- Lag om grundläggande utbildning** 1998/628. Hämtad 31.7.2019 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lowe, G. M., Lummis, G. W. & Morris, J. E.** 2017. Pre-service primary teachers' experiences and self-efficacy to teach music: Are they ready? *Issues in Educational Research* 27, 2, 314–329. Hämtad 28.10.2019 från <http://www.iier.org.au/iier27/lowe.pdf>
- Lundgren, U. P.** 1984. Ramfaktorteoriens historia. I D. Broady och U. P. Lundgren (Red.) Skeptron 1. Texter om läroplansteori och kulturreproduktion. Stockholm: Symposium, 69–81.

- Mansikka, J.-E., Westvall, M. & Heimonen, M.** 2018. Critical aspects of cultural diversity in music education: examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. *Intercultural Education* 29, 1, 59–76. doi:10.1080/14675986.2017.1404784
- Mills, J.** 1989. The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education* 6, 2, 125–138.
- Millsap, R.E.** 2011. *Statistical approaches to measurement invariance*. New York: Routledge.
- Muukkonen, M.** 2010. Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Hämtad 28.10.2019 från <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/235002>
- Partti, H.** 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Finnish Journal of Music Education* 19, 1, 8–28.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M.** 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Studies of postmodern theory of education. New York, NY: Peter Lang.
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M.** 2009. Yleissivistävän koulun musiikinopetus ja -opettajat 2009. Kuntien sivistystoimenjohtajien näkemyksiä musiikinopetuksen järjestämisestä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 5 Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 4/2010. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Hämtad 2.7.2019 från http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Yleissivistavan_koulun_musiikinopetus_web.pdf
- Porter, A.C.** 2004. *Curriculum assessment*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Puffer, G. & Hofmann, B.** 2016. FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. I J. Knigge & A. Niessen, A. (Red.) *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 37. Münster u. a.: Waxmann, 107–120. Hämtad 29.7.2019 från https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15228&la=de#start
- Puffer, G.** 2017. FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. I A. Cvetko & C. Rolle (Red.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 38. Münster u. a.: Waxmann, 309–328. Hämtad 29.7.2019 från https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15640&la=de#start
- Ray, J.** 2004. Musikaliska möten man minns: om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikplevelser. Åbo: Åbo Akademi. Hämtad 2.7.2019 från <http://www.doria.fi/handle/10024/4139>
- Russell-Bowie, D.** 2009. What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research* 11, 1, 23–36.
- Rutkowski, J.** 2015. The relationship between children's use of singing voice and singing accuracy. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 32, 3, 283–292. doi: 10.1525/mp.2015.32.3.283
- Sandberg, R.** 1996. Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplans-teoretiskt tema. Stockholm: HLS Förlag.
- Sandberg, R.** 2006. Musik: skolan som kulturell mötesplats. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttryck, intryck, avtryck, lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 35–65.
- Schreier, M.** 2014. Qualitative content analysis. I U. Flick (Red.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: SAGE Publications, 19–38.
- Seddon, F. & Biasutti, M.** 2008. Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research* 10, 3, 403–421.
- Skolverket.** 2011. Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket.** 2015. Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9. Stockholm: Skolverket. Hämtad 25.10.2019 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3498>

- Suomi, H.** 2009. Kuula, Merikanto ja Sibelius Maamme-laulun säveltäjinä. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen musiikin perusopetuksessa kuudennen luokan päättövaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomi, H.** 2011. Ovatko musiikin peruskäsitteet kaotossa musiikin opetuksesta? Finnish Journal of Music Education 14, 1, 8–23.
- Suomi, H.** 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Hämtad 2.7.2019 från <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63739>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S.** 2014. Using multivariate statistics. (6th ed., Pearson new international edition). Harlow: Pearson.
- Tereska, T.** 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Hämtad 2.7.2019 från <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/tereska/peruskou.pdf>
- Thorn, B. & Brasche, I.** 2015. Musical experience and confidence of pre-service primary teachers. Australian Journal of Music Education 2, 191–203.
- Utbildningsstyrelsen** 2014. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.
- Vesioja, T.** 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopisto. Hämtad 3.7.2019 från http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-810-2/urn_isbn_952-458-810-2.pdf
- Vinge, J.** 2014. Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen. Oslo: Norges musikkhøgskole. Hämtad 28.10.2019 från https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wiggins, R. A & Wiggins, J.** 2008. Primary music education in the absence of specialists. International Journal of Education & the Arts 9, 12. Hämtad 31.7.2019 från <http://www.ijea.org/v9n12/>
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C.** 2015. Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. British Journal of Music Education 32, 1, 37–50. doi:10.1017/S0265051714000266

Referenser

- [1] Artikeln publiceras inom ramen för ett forskningsprojekt som finansieras av Svenska kulturfonden (ansökan nr 240108) och Svensk-Österbottiska samfundet, och som en del av forskningsinitiativet ArtsEqual, finansierat av rådet för strategisk forskning vid Finlands Akademi ur programmet Jämlikhet i samhället (EQUA) (projektnummer 314223/2017).
- [2] Vi skriver om årskurserna 1–6, som i Finland på svenska tidigare kallades "lågstadiet", går under namnet *alakoulu* på finska, och i stort sett motsvarar *primary school* eller *elementary school* på engelska.
- [3] Svenskspråkiga klasslärarutbildningar finns vid Åbo Akademi i Vasa och vid Helsingfors universitet. Musikens didaktik som långt biämne (60–75 ECTS) erbjuds då den här artikeln skrivs vid två finskspråkiga klasslärarutbildningar: i Jyväskylä och i Uleåborg.
- Svenskspråkiga klasslärarutbildningar ingick inte i Suomis (2019) studie.
- [4] Vid den svenska klasslärarutbildningen i Vasa är det korta biämnet planerat så att det består av fem kurser om 5 ECTS vardera. Två kurser fokuserar på musikens didaktik inklusive metodik för läroplanens olika delområden, en kurs fokuserar på röst- och instrumentkunskaper, en kurs på globala, lokala och historiska perspektiv på musikpedagogik, och en kurs på att leda körer och musikgrupper.
- [5] Lag om grundläggande utbildning 628/1998, 2 §
- [6] Lag om grundläggande utbildning 628/1998, 3 §
- [7] Lag om grundläggande utbildning 2 § 628/1998, 14 §; Föreskrift om grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, 104/011/2014

[8] De item som ingick framgår av tabell 3 och tabell 4.

[9] I komplement utförde vi itemanalys och skal-analyser baserade på både klassisk testteori och itemresponsteori (t.ex. Bond & Fox 2015) för att kontrollera bland annat diskrimineringsförmåga och item fit index. Även här visade instrumenten goda psykometriska egenskaper. För enkelhetens skull valde vi att inte ta med en detaljerad rapport av IRT-analyserna i artikeln. Rapporten fås på begäran av ansvariga författaren.

[10] Forskningsetiska delegationen 2009; 2012.

[11] Följande alternativ gavs: Kvinna, Man, Annan könsidentitet, Kan/vill ej uppge.

[12] Den beroende variabeln visade sig vara normalfördelad (Kolmogorov-Smirnov $D(84) = .065, p > .20$, Shapiro-Wilk $D(84) = .992, p = .898$) (Tabachnick & Fidell 2014).

[13] Den beroende variabeln visade sig vara normalfördelad (Kolmogorov-Smirnov $D(110) = .059, p > .20$, Shapiro-Wilk $D(110) = .990, p = .593$) (Tabachnick & Fidell 2014).

[14] Vi utförde en IRT-baserad analys där alla 30 item behandlades som ett mätinstrument (endimensionell Raschmodell). Item- och skalstatistika var visserligen tillfredsställande men statistika från modellanalyser (AIC, BIC och CAIC) visade att den tvådimensionella lösningen (= LP1–2 och LP3–6) passade data bättre. Därmed fanns det även statistiskt stöd för att behandla LP1–2 och LP3–6 som två separata instrument. Ur psykometriskt perspektiv är de små stickprovsstorlekarna också problematiska i fråga om mätinvarians (Millsap 2011). Ett tillförlitligt instrument borde ha samma mätegenskaper i alla delstickprov och detta antagande borde testas särskilt när ett nytt instrument utvecklas. I vårt fall var det här inte möjligt eftersom de relevanta delstickproven ("Utbildningsbakgrund") var för små och konfirmativ faktoranalys (CFA) inte kunde utföras.

Abstract

As provided by Finnish law, the aim of compulsory schooling is to secure adequate equity in education throughout the country. In recent years, however, there have been signs that music education in primary schools may not be living up to the aim of equity (Suomi 2019; Vesioja 2006). The concern about music education provision in grades 1–6 is shared by many countries around the world. In this study, we examined the variation in how teachers ($N = 133$) experience their ability to support pupils in realising the objectives for music education in the national curriculum and how principals ($N = 82$) describe the organisation of music education in their schools. Data was generated through an online survey in Swedish-speaking primary schools in Finland and analysed with both quantitative and qualitative methods (descriptive statistics, analysis of variance, regression analysis, qualitative content analysis). The findings suggest that there is a wide and significant variation in how the music curriculum is realised across primary schools and classrooms. About a third of the variance could be attributed to the following predictors (in descending order of importance): the teacher has good knowledge of the national curriculum for music; the teacher has taken singing lessons in addition to formal teacher education (for grades 1–2); the teacher has participated in ensemble, band or orchestra courses in addition to formal teacher education (for grades 3–6); there are sufficient resources for music education in the school; and the teacher has studied music in the liberal adult education system (for grades 1–2). We conclude that the national aim of equity in education is currently not realised with regard to music education in Swedish-speaking primary schools in Finland and suggest that the responsibility for improving the situation needs to be shared between institutions for teacher education, national and municipal policy-makers, school leaders, individual teachers, and teacher teams. ■