



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

”Att sjunga tillsammans är mer än att bara låta tillsammans”

Om sångundervisningens didaktik i den lilla gruppen

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2018
Poäng 15hp
Ingmarie Egnell
Handledare: Ketil Thorgersen

Sammanfattning

I denna studie undersöks hur fem pedagoger resonerar kring sångundervisningens didaktik i den lilla gruppen. Utifrån forskningsfrågorna undersöks hur sångpedagogerna arbetar med *lektionsinnehåll, gruppdynamik och ramfaktorer*.

Studien inleds med teorier kring gruppen, musikdidaktik och gruppundervisning i sång samt att studiens centrala begrepp, med utgångspunkt i kulturhistoriskt perspektiv, beskrivs. Studien har genomförts med kvalitativ metod med intervjuer som redskap. Resultatet visar att pedagogerna använder ett stort antal *verktyg* och *tecken* i sitt arbete med sångundervisning i liten grupp. De verktyg och tecken som pedagogerna använder som lärandeaktiviteter och för att skapa trygghet är: Unison sång, solosång, växelsång, stämsång, sololåtar med körinslag, gehör, ge feedback till varandra, våga mer tillsammans, volym, nyanseringar, vara kreativa tillsammans, musiken sprider sig, sociala lärandeaktiviteter, att fortsätta sjunga, relation, bemötande, trygg atmosfär, kommunikation, lyhördhet, praktiska övningar, lek, förhållningsregler, tydlig lärarroll, våga göra fel, prestation, jämförelse, utrymme, delaktighet, maktbalans, repertoarval, och sångteknik i grupp.

Dessa verktyg och tecken *medieras* genom ett stort antal aktiviteter som pedagogerna utför i sitt arbete med gruppen. Ett exempel på detta är att verktygen unison sång, solosång, växelsång och stämsång som medieras exempelvis genom att alla sjunger unisont tillsammans i början för att längre fram sjunga solo inför varandra, genom att man börjar med att sjunga unison sång för att med tiden utveckla stämmor samt genom att pedagogerna lär ut enklare flerstämmighet såsom kanon, duetter och quodlibeter.

Leken, som pedagogerna använder i sin sångundervisning, blir ett verktyg som medierar trygghet i gruppen. Pedagogerna menar att genom leken medieras att gruppen lär känna varandra, har kul tillsammans och att eleverna lär sig pedagogens värderingar. Den *närmaste utvecklingszonen* uppnås för de elever som är på en lägre nivå och som får draghjälp i sin utveckling av sina sångkamrater som är på en högre nivå. I samarbete med de som är på en högre nivå kommer de att kunna göra och lära sig saker de inte kan idag.

Vidare visar resultatet att det finns en hel del ramfaktorer som påverkar sångundervisningen i grupp och att pedagogerna har relativt liten påverkan på sammansättningen av grupperna då schemapusslandet påverkar detta i hög grad. Slutligen så har pedagogerna i vissa fall lyckats att formulera individuella sångtekniska problem som allmängiltiga och har då med framgång kunnat arbeta med detta i gruppundervisningen, detta i enlighet med gällande forskning.

Nyckelord: Gruppundervisning, sångundervisning, musikdidaktik, ramfaktorer, lektionsinnehåll, gruppdynamik, trygghet, tecken, verktyg, mediering, lek och den närmaste utvecklingszonen.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till mina oerhört kompetenta och professionella informanter. Tack för att ni så öppenjärtligt delat med er av ert arbete med sångundervisning i den lilla gruppen. Det har varit oerhört inspirerande att ta del av era tankar och berättelser!

Tack också till min handledare Ketil Thorgersen för kloka tankar och råd under min uppsatsskrivningsprocess!

No man is an island,
Entire of itself,
Every man is a piece of the continent,
A part of the main.
~ John Donne

Bromma 2018-05-28
Ingmarie Egnell

Innehållsförteckning

1.	Inledning	6
1.1	Syfte och forskningsfrågor	6
2.	Bakgrund & forskningsöversikt	7
2.1	Gruppen.....	7
2.1.1	<i>Den lilla gruppen</i>	8
2.2	Musikdidaktik	8
2.2.1	<i>Sångundervisning historiskt</i>	10
2.3	Sångundervisning i grupp	11
2.3.1	<i>Fördelar & nackdelar med sångundervisning i grupp</i>	11
2.3.2	<i>Gruppsammansättning</i>	11
2.3.3	<i>Sångteknik i grupp</i>	12
3.	Teoretiskt perspektiv	13
3.1	Centrala begrepp inom kulturhistoriskt perspektiv	13
3.1.1	<i>Verktyg, tecken & mediering</i>	13
3.1.2	<i>Lek & imitation</i>	13
3.1.3	<i>Den närmaste utvecklingszonen</i>	14
4.	Metod	15
4.1	Val av metod	15
4.2	Urval och avgränsning	15
4.3	Genomförande.....	16
4.4	Databearbetning och analysmetod	16
4.5	Etiska överväganden	17
5.	Resultat	18
5.1	Kort beskrivning av informanterna	18
5.2	Lärandeaktiviteter	18
5.2.1	<i>Unison sång & flerstämmighet</i>	18
5.2.2	<i>Gehör</i>	19
5.2.3	<i>Ge feedback till varandra</i>	20
5.2.4	<i>Våga mer tillsammans</i>	20
5.2.5	<i>Volym & nyanseringar</i>	20
5.2.6	<i>Vara kreativa tillsammans</i>	21
5.2.7	<i>Musiken sprider sig</i>	21
5.2.8	<i>Sociala lärandeaktiviteter</i>	21
5.2.9	<i>Att fortsätta sjunga</i>	21
5.2.10	<i>Några ord om utmaningarna med sångundervisning i liten grupp</i>	22
5.3	Trygghet	23
5.3.1	<i>Relation, bemötande & trygg atmosfär</i>	23
5.3.2	<i>Kommunikation & lyhördhet</i>	24
5.3.3	<i>Praktiska övningar & lek</i>	24
5.3.4	<i>Förhållningsregler & tydlig lärarroll</i>	25
5.3.5	<i>Våga göra fel</i>	26
5.3.6	<i>Prestation & jämförelse</i>	26
5.3.7	<i>Balans i gruppen</i>	26
5.3.8	<i>Repertoarval</i>	27
5.3.9	<i>Sångteknik i grupp</i>	28
5.4	Ramfaktorer	28
5.4.1	<i>Ålder & lektionstid</i>	28
5.4.2	<i>Kön</i>	29

5.4.3 Nivå.....	30
5.4.4 Schemapussel.....	30
5.4.5 Elevernas förutsättningar.....	31
5.4.6 Elevernas förväntningar.....	31
5.5 Sammanfattande resultat.....	32
6. Diskussion.....	35
6.1 Metoddiskussion.....	35
6.2 Resultatdiskussion.....	36
6.2.1 Gruppen som social företeelse.....	36
6.2.2 Fördelar och nackdelar med gruppundervisning i sång.....	37
6.2.3 Varför gruppundervisning?.....	37
6.2.4 Sångtekniska problem i grupp.....	38
6.2.5 Trygghet.....	38
6.3 Vidare forskning.....	39
6.4 Slutord.....	39
7. Litteraturförteckning.....	40
8. Bilagor.....	42
Bilaga I: Förfrågan på Facebook.....	42
Bilaga II: Intervjufrågor.....	42

1. Inledning

Sedan jag var i 10-årsåldern har jag tagit sånglektioner. I början på musikskolan, som sedan blev kulturskolan, och längre fram även i privat regi. Under alla år som jag själv sjungit hos sångpedagog, runt 30 år nu, så har fokus varit på individuell undervisning, d v s det har varit jag ensam med min lärare som har arbetat med min röst. Vid ett par tillfällen har vi varit flera som tagit sånglektion samtidigt och då har tiden delats upp mellan oss för att arbeta individuellt, kanske efter en gemensam uppsjungning.

Under de år när jag själv verkat som sångpedagog har jag undervisat enskilda elever och större grupper, mellan fem till femton elever, i sång. Däremot har jag aldrig arbetat med att undervisa sång i liten grupp, två till fyra elever, och är därför väldigt intresserad av förutsättningarna runt ett sådant arbete. Denna form av undervisning är vanligt förekommande på musik- & kulturskolor och skolor idag och jag är intresserad av hur man bedriver gruppundervisning i sång eftersom jag själv inte stött på denna undervisningsform i min egen sångskolning eller yrkesverksamhet.

Jag har inte heller kommit i kontakt med denna undervisningsform under mina studier till sångpedagog, då vi inom ramen för denna utbildning har arbetat mycket med individuell sångundervisning och allt arbete runt en körverksamhet samt att vi också har gjort ett kort nedslag i sångundervisning i större grupp, mellan fem till femton personer. Men som sagt, inget utforskande, undervisande eller praktiserande av sångundervisning i liten grupp, två till fyra elever. Denna uppsats kommer att handla om att förstå hur pedagogerna själva resonerar om arbetet med att undervisa sång i den lilla gruppen.

Från min tidigare högskoleutbildning "Programmet för personal och arbetsliv", med inriktning på psykologi har jag ett stort intresse för grupper och grupprocesser. Jag är mycket intresserad av gruppen och den dynamik som uppstår när vi gör saker tillsammans i grupp, både fördelarna och utmaningarna. Sångrösten kan i många fall uppfattas som ett väldigt personligt instrument eftersom själva instrumentet sitter i oss, instrumentet är en del av mig själv. Hur arbetar vi sångpedagoger med att undervisa detta delikata instrument i den lilla gruppen? Hur skapar vi de bästa förutsättningar för en positiv lärandemiljö när vi undervisar i sång?

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att, utifrån ett kulturhistoriskt perspektiv, undersöka hur fem pedagoger resonerar kring sångundervisningens didaktik i den lilla gruppen.

Forskningsfrågorna är:

- Vilka lärandeaktiviteter möjliggörs genom de verktyg pedagogerna använder vid undervisning av sång i liten grupp?
- Vilka verktyg och tecken beskriver pedagogerna att de använder för att skapa trygghet i gruppen?
- Vilka ramfaktorer påverkar sångundervisningen i liten grupp?

2. Bakgrund & forskningsöversikt

Då föreliggande studie handlar om gruppundervisning i sång så börjar jag med att titta på vad en grupp är och sedan gå vidare till musikdidaktik i allmänhet för att fortsätta att undersöka sångundervisning historiskt. Kapitlet avslutas med olika aspekter av gruppundervisning i sång.

2.1 Gruppen

Svedberg (2003) beskriver olika former av grupper, bland annat *informella* och *formella* grupper. I den informella gruppen kommer några personer spontant samman, ofta utifrån gemensamma intressen. Det kan röra sig om några vuxna som minglar tillsammans på en fest eller barn som leker spontant en stund i sandlådan. Den formella gruppen är en samling personer som kommer samman med ett gemensamt mål för att tillsammans utföra en uppgift och där det finns ett formellt ledarskap.

I den här uppsatsen har vi den formella gruppen som utgångspunkt eftersom eleverna som sjunger tillsammans i grupp har ett uttalat mål och gemensamma uppgifter samt att det finns en formell ledare för sångundervisningen, i form av sångpedagogen. Svedberg (2003) definierar den formella gruppen på följande sätt:

I en grupp samspelar medlemmarna (minst tre) för att nå ett mål eller utföra en uppgift. (Svedberg, 2003, s. 18).

Granér & Granér (2016) liknar gruppen vid en maträtt där varje individ är som råvarorna. Dessa påverkar och påverkas av varandra vid tillagning. Råvarorna, med sina egna karaktäristiska egenskaper, utgör tillsammans helheten och smaken sätts av varje individuell råvara och hur den passar ihop med de andra i maträtten. Alla medlemmar i en grupp bidrar till gruppen med sin egenart. Det är hur medlemmarna i gruppen samspelar tillsammans som utgör själva gruppen. Vidare menar Granér & Granér (2016) att:

En grupp består av minst två personer. Den övre gränsen är mer flytande och bestäms av hur många som kan ha en relation till varandra samtidigt. I den mindre gruppen är förutsättningarna större för att alla medlemmar ska vara aktivt engagerade i vad som händer. (Granér R. & Granér S., 2016, s. 15).

Vi behöver vara beredda på att anpassa oss efter de villkor som gäller i gruppen för att få våra behov av tillhörighet tillgodosedda. När vi anpassat oss blir vi en del av gruppen, en accepterad medlem som får känna att man tillhör gruppen. Gruppsammanhållningen består av att man som gruppmedlem får känna trygghet, närhet och gemenskap. I gruppen har man också möjlighet att få uppleva att man är erkänd och omtyckt för den man är, både med sina fördelar och sina brister (Granér & Granér 2016).

En definition, som Aronson, Wilson & Akert gör, av gruppen som en *social företeelse* är:

People interact with each other, and they are interdependent, in the sense that their needs and goals lead them to rely on each other and to influence each other's behavior. When two or more people meet these conditions, we refer to them as **social groups**. A common function of social groups is to work toward a mutual goal – for example, by making decisions. (Aronson, Wilson & Akert, 1994, s. 327)

I denna definition, menar Stensaasen & Sletta (1996), att man skriver fram att gruppens medlemmar påverkar varandra. En grupp förutsätter i detta fall att personerna har ett engagemang mellan varandra och att detta påverkar dem som är med i gruppen. I likhet med

Granér & Granér (2016) beskriver Stensaasen & Sletta (1996) att det finns ett ömsesidigt beroende i gruppen, vilket betyder att det en person i gruppen gör påverkar alla andra, likaså påverkas alla i gruppen av det individerna *inte* gör. Detta kan i de bästa av världar bidra till mycket positivt i en grupp, där vi delar med oss och lär av varandra. Denna påverkan kan på samma sätt bli negativ om någon i gruppen exempelvis struntar i att göra de gemensamma åtagandena. Detta kommer då att påverka resten av gruppmedlemmarna negativt. Den ömsesidiga påverkan betyder också att alla personer i gruppen både är *givare* och *tagare* av det som sker i gruppen.

Stensaasen & Sletta (1996) säger även att när man ska lösa en uppgift tillsammans, inom skolan, så ger samarbete i grupp ett bättre resultat än om man arbetar själv. Då under förutsättning att alla i gruppen aktiverats. Stensaasen & Sletta (1996) hävdar att ”flera tänker bättre än en. Det kommer fram fler idéer, och idéerna möter fler motidéer än vid individuellt arbete.” (s. 33). För att uppnå dessa effekter behöver lärarna ha initiativet för att sätta samman grupperna. Att eleverna får gruppera sig fritt är något Stensaasen & Sletta (1996) inte rekommenderar. Detta kan resultera i negativa resultat på många plan, exempelvis så kan själva studieresultatet bli lidande och att det kan finnas elever som inte får vara med och det kan också hända att ett gäng elever som inte är så motiverade väljer att arbeta tillsammans.

Gällande gruppdynamik så är det något som kan fungera både positivt och negativt i en grupp. I bästa fall ger gruppen oss möjlighet att få uppleva trygghet och tillhörighet. Att vi får vår längtan efter mening, förståelse och glädje tillgodosedd och att vi får möta andra människor som vi kan spegla oss i för att kunna skapa vår egen identitet. Våra relationer och grupptillhörigheter spelar en stor roll för vårt eget välbefinnande (Svedberg, 2016).

2.1.1 Den lilla gruppen

Vad är då en liten grupp? Enligt både Granér & Granér (2016) och Stensaasen & Sletta (1996) så består en grupp av minst två personer. Svedberg (2016) hävdar dock att en grupp måste bestå av minst tre personer eftersom det mellan två personer inte finns någon *indirekt* relation utan bara en *direkt* relation. När man är tre personer kan man definiera detta som en grupp på grund av att det finns en indirekt relation. Själva förekomsten av denna indirekta relation är ”en viktig kvalitativ skillnad mellan dyaden och triaden och är något av en nyckel för att förstå grupper” (Svedberg, 2016, s. 91).

När går en liten grupp över till att bli en stor grupp? Enligt Svedberg (2016) har det inte med antalet personer i gruppen att göra utan snarare med situationen, målet med gruppen, vilka som är medlemmar i gruppen samt vilken uppgift gruppen har att lösa.

Vilken gruppstorlek passar bra för att undervisa sång i grupp? Arder (1996) menar att det finns goda bevis på att sångundervisning i grupp fungerar fint med mellan tre till sex elever. Rostvall & West (1998) gör uppdelningen mellan enskild undervisning, när man är en elev, parundervisning när man är två elever och smågruppsundervisning med tre till nio elever.

I denna studie har jag valt att definiera den lilla gruppen som en grupp på två till fyra elever. Detta utifrån att sångundervisning i grupp, på kulturskolor idag, ofta bedrivs med två till fyra elever. Med individuell eller enskild sångundervisning menar jag undervisning med en lärare och en elev.

2.2 Musikdidaktik

Nu ska vi gå vidare och börja titta närmare på musikämnet och musikdidaktik. Vad är det då som särskiljer musikämnet ifrån andra ämnen? Nielsen (1994) har beskrivit musikundervisningen som ett ämne skilt ifrån andra vetenskapsbaserade undervisningsämnen, exempelvis fysik. Skillnaden mellan dessa är att musikundervisning kännetecknas av att vara en kreativ eller skapande verksamhet, något som endast människor kan utföra och exempelvis

inte djur. Musikämnet har fokus på det praktiska och det hantverksmässiga aspekterna och även konstnärliga snarare än intellektuella. Till skillnad från de intellektuella ämnena, exempelvis fysik, så är musik känsloupplevt med perceptionen i centrum.

Skal vi tale om et ”basisfag” for disse dimensioner i skolefaget musik er det ikke musikvidenskaben, men det musikalske kunstområde, den praktiskmusikalske virksomhed, sådan som den har manifesteret sig historisk, kulturelt og geografisk. For en umiddelbar betragtning adskiller musikfaget i skolen sig altså stærkt fra de skolefag, som er primært baseret i et videnskabsfag. (Nielsen, 1994, s. 106-107)

Nielsen (1994) resonerar vidare att musikämnet också har en vetenskaplig sida i och med musikvetenskapen, där vi bland annat studerar musikaliska termer, komposition och form. Så ur detta perspektiv är musikämnet även ett vetenskapligt ämne. Musikämnet är således både ett konstämne och ett vetenskapligt ämne. Ett exempel på detta är hur man lär sig vad en ”repris” är. En repris kan studeras och beskrivas som en musikalisk term, ur ett vetenskapligt perspektiv, men den kan också upplevas i det man utför musiken, man får en erfarenhet av vad en repris är.

Medan Nielsen (1994) i boken ”Almen musikdidaktikk” beskriver didaktiken övergripande ur olika perspektiv så går Hanken & Johansen (2016) ner på en mer praktisk nivå där de beskriver hur man arbetar med didaktiken i musikundervisningen. Didaktik handlar enligt Hanken & Johansen (2016) ” [...] om alle de *beslutningene* man må ta om hva elevene skal lære sig, og om hvordan man skal gå fram for at de skal lære dette, om de *betingelsene og forutsetningene* som ligger bak slike beslutninger, og om de *overveielsene* som bør gå forut for en beslutning” (s. 19).

Didaktiken handlar i mångt och mycket om hur läraren planerar och genomför sin undervisning men Hanken & Johansen (2016) poängterar också att undervisning och lärande är en *relationell* och social företeelse på det sätt att eleverna själva har en stor del i detta lärande. Som lärare behöver man kunskap om sin elev och hur denna fungerar och även kunskap i hur samspelet fungerar mellan lärare och elev. Det finns inget som försäkrar att eleven lär sig det som läraren avser att lära ut. Man behöver här, som lärare, förstå hur de sociala relationerna fungerar och anpassa sin undervisning utifrån detta.

Det finns en rad olika faktorer som vi, som pedagoger, bör ta hänsyn till när vi bestämmer hur vi lägger upp vår undervisning. Utifrån pedagogisk och didaktisk kunskap kan pedagogen ta ställning till vilka arbetsmetoder- och sätt han eller hon vill använda. Det man bör ta med i beräkningen är både vad som ska läras ut och hur man vill att eleverna ska få ta emot denna kunskap. Det är också viktigt att ta i beaktning vilken eller vilka elever som ska undervisas. Undervisningen kommer därmed att behöva varieras då inget arbetssätt eller metod kommer att kunna användas i alla situationer (Hanken & Johansen 2016; Arder, 1996).

Nielsen (1994) beskriver tre olika aspekter i sångundervisningen. Dessa går förstås in i varandra men visar också på tre olika didaktiska utgångspunkter för undervisningen. Dels (a) att lära sig sånger som själva målet i undervisningen. Det kan exempelvis röra sig om att man lär eleverna sånger som har med deras kultur att göra. (b) Sången används som medel för att lära sig något annat än bara sången, exempelvis ett annat ämne som gehör (c) Själva sångaktiviteten utgör innehållet. I detta fall är det mer intressant att sångtekniskt lära sig ett visst stycke i en sång än vilken sång man sjunger.

Hanken & Johansen (2016) talar om olika delar i musikdidaktiken såsom ramfaktorer, elev- & lärarförutsättningar, mål, innehåll, metod och utvärdering. I denna uppsats har jag valt att lägga fokus på *ramfaktorer*, *innehåll* och även *gruppdynamik*.

Ramfaktorer rör sig om yttre faktorer såsom exempelvis lokaler och dessa ramfaktorer har, enligt Hanken & Johansen (2016), avgörande inflytande över undervisningssituationen i och med att de både begränsar och bestämmer förutsättningarna för undervisningen. *Innehållet* i

lektionerna är i grunden det som eleverna ska lära sig under lektionen. Man kan dela upp innehållet i två delar, dels *lärostoff* som är det material man arbetar med under lektionerna, exempelvis noter, kompskisser, musikbegrepp mm. Dels *läraaktiviteter* som är det vi gör på lektionerna, exempelvis att sjunga, lyssna, improvisera, röra oss till musiken mm. Gruppdynamik har jag beskrivit i tidigare kapitel om gruppen.

2.2.1 Sångundervisning historiskt

Nu när vi har tittat på musikdidaktik både övergripande och in på detaljer så ska vi fortsätta med hur sångundervisningen vuxit fram under historiens gång. Detta för att sätta den verksamhet vi håller på med idag i ett historiskt perspektiv.

Nielsen (1994) beskriver hur musikundervisningen utvecklats över tid ungefär på samma sätt i de europeiska länderna. Under 1800-talet var det *sång* som utgjorde musikämnet i folkskolan och som var det allmänt rådande och inte förrän efter mitten utav 1900-talet så ändrades detta ämne till att bli ett musikämne. Anledningen till att sången varit så stark inom musikundervisningen under lång tid beror helt enkelt på att ”et helt afgørende indholdsmoment har været sangaspektet. Det har udgjort ryggraden i faget, og i en vis udstrækning forholder det sig stadig sådan i folkeskolesammenhæng.” (s. 165).

Rostvall & West (1998) skriver om två olika historiska musikpedagogiska traditioner, den *borgerliga* och den *folkliga*. Dessa kategorier har ingen politisk koppling och författarna förordar inte någon av traditionerna utan ger endast en historisk beskrivning av dessa.

Den *borgerliga* traditionen har sitt ursprung i ett mästare-lärling förhållande i undervisningen. En elev undervisas av en lärare och historiskt sett var denna undervisning för de mer privilegierade i samhället. När det gäller innehållet i denna undervisning så kan man säga att ”det musikaliska verket och behärskandet av specifika instrumentalkonstruktiva färdigheter står i centrum för undervisningen” (Rostvall & West, 1998, s. 26). Att jobba enligt en systematisk progression är en viktig del i undervisningsarbetet i borgerlig tradition och läraren ses som en förebild som ofta ger verbala instruktioner i undervisningen, enligt Rostvall & West (1998). Man lägger också stor vikt vid detaljer i musiken. Elevernas musikaliska begåvning anses spela en stor roll i arbetet och redan från början arbetar man med mer solistiskt material.

Vidare beskriver Rostvall & West (1998) att den *folkliga* traditionen utgår ifrån musicerande som en social företeelse med samspelet som grund. Det kan exempelvis vara ett spelmannslag som spelar tillsammans. I denna tradition har man inga professionella lärare som lär ut det som ska läras, utan man lär av varandra genom att härma och pröva sig fram. Nybörjaren slängs in i musiken och lär av dem som kan mer. Därmed finns inget systematiskt arbete utifrån en progression i denna tradition. Rostvall & West (1998) hävdar dessutom att man i den folkliga traditionen inte lägger någon vikt vid musikalisk begåvning utan alla kan vara med och musicera. Man lär sig genom att göra tillsammans och genom förevisande av de som kan mer istället för verbala instruktioner ifrån en lärare. I denna tradition lägger man större vikt vid den musikaliska helheten än på detaljer.

Ett exempel är den ständigt pågående diskussionen om huruvida gruppundervisning är »bra« eller inte. I den borgerliga traditionen sätter man ofta likhetstecken mellan en enskild undervisning och kvalitet. I den folkliga traditionen poängteras musikens sociala funktion i samhället och för individen, och man förespråkar därför ofta gruppundervisning. Dessvärre tenderar diskussioner om gruppundervisning kontra enskild undervisning att bli ytliga eftersom det, enligt vår erfarenhet, är sällsynt att man diskuterar vad och hur man gör i undervisningen, eller hur arbetsformerna förhåller sig till avsedda mål. (Rostvall & West, 1998, s. 30)

Även om man idag fortfarande kan se dessa olika traditioner särskilda så ser man även att dessa traditioner på många sätt har mötts. På många musik- & kulturskolor har lärarna stor frihet att organisera sin undervisning på det sätt man tycker fungerar bäst.

2.3 Sångundervisning i grupp

Det landskap av olika traditioner vid instrumental- & sångundervisning som Rostvall & West målade upp redan 1998 stämmer väl överens med hur det ser ut även idag. I kulturskoleutredningen som gjordes i Sverige 2016 så menar man att den traditionella formen för undervisning i musik- & kulturskolor är enskild undervisning. Även om gruppundervisning ökat så är enskild musikundervisning det som fortfarande dominerar på landets musik- & kulturskolor idag, dock ser det väldigt olika ut beroende på var i landet man bor. De kommuner som bedriver gruppundervisning gör det utifrån att de ser att gruppundervisningen både ger eleverna motivation och även berikar lärandet (SOU 2016:69).

Enligt Fostås (2002) består gruppundervisning i sång av elever som alla får ta del av samma undervisningsaktiviteter och där alla elever är engagerade i varandras aktiviteter. Gruppundervisningen kan bedrivas både med samspelsövningar och i master class form, det vill säga att varje elev sjunger inför de andra och de andra lyssnar och engageras genom att få komma med feedback på vad de sett och hört.

Arder (1996) menar att skälet att införa gruppundervisning har från början varit att enskild undervisning är mycket resurskrävande, både ekonomiskt och resursmässigt, men är det endast en fördel ur ekonomisk synvinkel att ha gruppundervisning eller kan det även finnas andra pedagogiska fördelar med gruppundervisning?

2.3.1 Fördelar & nackdelar med sångundervisning i grupp

Här i Sverige har vi länge arbetat med gruppundervisning för nybörjare och Arder (2016) menar att vi anser att det är det bästa sättet att undervisa just nybörjare. Att sjunga i grupp i nybörjarfasen ger för många elever en större trygghet och efterhand kan man börja sjunga en och en inför de andra, då tryggheten är etablerad.

En annan fördel med gruppundervisning i sång är att det är lärorikt att både se och höra sina kamrater sjunga. Detta kan ge erfarenhet av att uppträda framför en publik samt att eleverna kan engageras genom att få komma med feedback på vad de sett och hört. Eleverna kan också hjälpa varandra i olika praktiska övningar som exempelvis att hjälpa sin kamrat att kontrollera andningen. Man kan också av varandra lära sig om olika sångtekniska problem och hur man löser dessa, både i arbetet med den egna sången men också utifrån det man får höra på ifrån andra. När eleverna sjungit ihop ett tag behöver de få mer individuell undervisning (Arder, 2016; Fostås 2002; Ronner Larsson, 2010).

Nackdelen med sångundervisning i grupp är att man inte har möjlighet tidsmässigt att fokusera alltför ingående på individen utan måste avväga det med det som är av intresse för gruppen och att individen kanske varken vill blottlägga sina sångtekniska brister inför hela gruppen (Ronner Larsson, 2010). En faktor som Arder (2016) menar kan vara något skrämmande för pedagoger, gällande gruppundervisning i sång, är att det krävs mer planeringsarbete vid gruppsångundervisning än vid individuell sångundervisning. När man har flera elevers behov att ta hänsyn till under samma undervisningstid krävs det mer noggranna förberedelser så att alla elever ska kunna få ut någonting av gruppundervisningen.

2.3.2 Gruppsammansättning

Stensassen & Sletta (1997) framhåller att heterogena grupper har visat sig prestera bättre än homogena. Vidare menar de att "den kunskapsmässiga vinsten av att samarbeta i heterogena grupper är generellt lika stor för duktiga, medelbra och svaga elever" (s. 41). Författarna

skriver här om grupper i allmänhet och inte specifikt grupper som det undervisas musik i, men detta kan även appliceras på musikundervisningsgrupper.

Ronner Larsson (2010) håller med om att, trots att det kan finnas emotionella motsättningar i att ha erfarna sångare och nybörjare i samma sånggrupp, det kan vara bra att ha en spridning i erfarenhet inom gruppen.

Jag anser inte att det är nödvändigt att eftersträva en så homogen grupp som möjligt när det gäller lärandet av den sångtekniska grunden. Det gäller bara att omvärdera novisens roll och inse att även nybörjaren kan inta en stark givarposition. Som nämnts ovan gör nybörjaren en märkbar utveckling i begynnelsestadiet. Genom att återuppleva denna utveckling via nybörjaren bekräftas och stärks det redan lärda hos de mer erfarna sångarna. Nybörjaren har synliggjort en sångteknisk arbetsprocess och därmed bidragit till en större förståelse för denna inom gruppen. (Ronner Larsson, 2010, s. 68)

När man sätter samman grupper är det brukligt att man gör detta utifrån ålder, men det är inte alltid den bästa faktorn att utgå ifrån när man sätter samman grupper för undervisning i sång eller instrument, menar Fostås (2002).

2.3.3 Sångteknik i grupp

Ronner Larsson (2010) beskriver i sin masteruppsats om vad som händer när man sjunger tillsammans i grupp. När man sjunger använder man sig både av kroppen och psyket och på det sätt att sången en fysisk aktivitet där vi använder både hörsel, syn och vårt kinestetiska sinne för att lära känna vårt instrument. Den psykologiska delen består i att vi i sången möter emotionella processer som antingen kan hämma eller driva på vår utveckling. ”En persons uppfattning av sin egen sång påverkar den personliga självbilden vilket i sin tur påverkar hur man kan hantera sångsituationen” (Ronner Larsson 2010, s.15). Personer med svag självbild kan då få problem i gruppssammanhang där denne exempelvis ska sjunga inför andra och även de med stark självbild kan uppleva problem om denne får tekniska problem som man behöver blottlägga inför hela gruppen.

Ett sätt att lösa detta är att ”avpersonifiera de sångtekniska problemen och göra dessa till allmänna i gemensam diskurs” (Ronner Larsson, 2010, s. 66). Genom att göra sångtekniska problem till allmänna problem kan man göra dessa mindre laddade eftersom de inte är knutna till en viss person. På detta sätt kan sångaren få uppleva att han eller hon inte är ensam om sitt problem och kan dessutom få vara med om att dela med sig av lösningen på detta tekniska problem i gruppen. Individerna blir en *givare* i gruppen. På detta sätt kan alla, oavsett nivå, bidra med någonting till gruppen. Alla i gruppen får också vara med om att *meduppleva* hur de andra löser sina eller samma tekniska problem. En viktig förutsättning för att man ska kunna dela med sig av sina sångtekniska utvecklingsbehov är att man känner sig trygg i gruppen. *Tryggheten* blir en förutsättning för det sångtekniska arbetet med givaren i centrum (Ronner Larsson, 2010).

3. Teoretiskt perspektiv

I denna studie har jag utgått ifrån ett kulturhistoriskt perspektiv på lärande och i detta kapitel gör jag en beskrivning av de teoretiska begrepp som är centrala för min studie.

3.1 Centrala begrepp inom kulturhistoriskt perspektiv

Denna studie tar avstamp i den kulturhistoriska synen på lärande som menar att lärande sker i interaktion med andra. Lärandet sker i en social kontext där varje person är viktig för individens utveckling. Studien lutar sig främst mot Vygotskij men tar också med vissa begrepp såsom Strandberg har tolkat Vygotskij.

I detta finns stora likheter i hur Granér & Granér (2016) och Stensaasen & Sletta (1996) talar om det ömsesidiga beroendet i gruppen, att både det gruppmedlemmarna gör och inte gör kommer att påverka alla individer i gruppen. Här följer en beskrivning av de teoretiska begrepp som är centrala i min studie.

3.1.1 Verktyg, tecken & mediering

Vygotsky (1978) menar att både *verktyg* och *tecken* kännetecknas av att vara *medierande*. Trots att verktyg och tecken kan beskrivas falla under samma kategori som medierande aktivitet så finns det en fundamental skillnad mellan dessa i hur de bygger och påverkar människans beteende. Denna skillnad består i att *verktyg* är *externt* orienterade och *tecken* är *internt* orienterade. Detta förklaras med att verktyget hjälper människan att bemästra olika objekt i naturen. Med verktygets hjälp kan vi påverka och till och med förändra objekt. Exempelvis kan vi genom att ställa oss på en stol, som då blir verktyget, för att nå något högt upp på en hylla. Stolen möjliggjorde för oss att nå det vi skulle nå. Tecken, som är internt orienterade, hjälper oss att bemästra oss själva. Tecken kan inte påverka yttre objekt i naturen, utan det är en intern aktivitet. ”The sign acts as an instrument of psychological activity in a manner analogous to the role of a tool in labor” (Vygotsky, 1978, s 52). Exempelvis kan vi knyta en knut på ett snöre för att komma ihåg en sak och då blir knuten det tecken med vars hjälp vi kommer ihåg det vi ville komma ihåg.

Strandberg (2016) förklarar att verktyg är hjälpmedel som människan skapat och som hjälper oss att tolka omvärlden, exempelvis miniräknaren som kan hjälpa oss att lära oss att räkna. Tecken använder vi för att koda av vår omgivning i interaktion med andra, där språket kan ses som det största av alla tecken. Även när vi själva utför aktiviteten att tänka så gör vi också detta via tecken såsom ord, siffor, bilder.

3.1.2 Lek & imitation

Vygotskij talar om *lekens* stora betydelse i barnets utveckling och lärande. Leken har ett biologiskt syfte för människan, precis som för djuren. Leken är inte endast ett planlöst utlopp av energi utan ”betraktas som en naturlig skola för ungarnas uppfostran” (Lindqvist, 1999, s. 61). Barn är lekande varelser och leken fyller en viktig funktion för barnets ”framtida verksamhet, beredskap för livet och etablering och övning av nödvändiga dispositioner” (Lindqvist, 1999, s. 62).

Under leken begränsas och reglerar barnets ansträngningar alltid av de andra lekandes. I varje lekuppgift ingår som absolut villkor förmågan att koordinera sitt beteende gentemot andras, att stå i aktivt förhållande till de andra, attackera och försvara, skada och hjälpa och att i förväg beräkna resultatet av sina handlingar i sammanhang med alla de andras. Sådan lek är en levande, social, kollektiv erfarenhet för barnet, och i den betydelsen ett fullständigt oundgängligt redskap för att uppfostra den sociala färdigheten och förmågan.

(Lindqvist, 1999, s. 63)

Vidare talar Vygotskij om *imitation*, i vilken barnet tillägnar sig det som det sett och imiterat hos de vuxna och genom detta lär det sig alltifrån motorik, precision i rörelser, samspel i relationer, reaktioner, att orientera sig i sin närmiljö, att sätta upp mål och att hitta nya lösningar. Barnet lär genom att få information och kunskap ifrån en vuxen eller genom att imitera det den vuxne gör. Det barnet klarar av att imitera kommer det snart att kunna utföra själv och på det sättet ligger imitationen mycket nära den egna förståelsen (Lindqvist, 1999).

[...] a person can imitate only that which is within her development level [...] human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into intellectual life of those around them. (Vygotsky, 1978, s. 88)

3.1.3 Den närmaste utvecklingszonen

När det gäller lärande så är inläring beroende av barnets mentala och fysiska utveckling. Vygotskij menar att:

En oundgänglig förutsättning för varje form av inläring är att det finns en viss grad av mognad hos vissa bestämda psykiska funktioner. Man kan inte lära ett ettårigt barn att läsa. Man kan inte lära en treåring skriva. (Vygotskij, 1999, s. 302)

Vygotskij menar vidare att när man ska utvärdera vilken utvecklingsnivå ett barn befinner sig på så räcker det inte med att fastställa den aktuella nivån barnet befinner sig på nu. Detta skulle inte ge en heltäckande bild av barnets kunskap, utan han menar att man även behöver titta på barnets *närmaste utvecklingszon* för att kunna göra en helhetsbedömning av barnets utvecklingsnivå. Den närmaste utvecklingszonen är den nivå där barnet inte klarar av att lösa en uppgift själv, men som barnet skulle klara av i samarbete med exempelvis en vuxen eller en kamrat som kommit längre i sin utveckling.

[...] the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. [...] The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. (Vygotsky, 1978, s. 86)

Vygotskij menar att ”den närmaste utvecklingszonen har en större direkt betydelse för den intellektuella utvecklingens dynamik och för barnens framgång än vad den aktuella nivån hos deras utveckling har” (Vygotskij, 1999, s. 330). Utifrån detta kan man tänka sig att det i gruppundervisningssituationen skulle kunna skapas möjlighet för eleverna att uppnå sin närmaste utvecklingszon med hjälp av varandra.

4. Metod

I detta kapitel kommer jag att redogöra för mitt val av metod, hur jag tänkt kring urval och begränsningar samt hur jag praktiskt genomfört studien. För att undersöka hur fem pedagoger resonerar kring sångundervisningens didaktik i den lilla gruppen har jag valt att använda mig av en kvalitativ metod med intervjuer som redskap.

4.1 Val av metod

Då syftet, enligt Patel & Davidson (2011), ”[...] med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något” (s. 81) så passar denna metod bra i föreliggande studie, eftersom jag avser att få en fördjupad förståelse för pedagogers resonemang kring sångundervisning i liten grupp.

Valet att göra intervjuer med låg grad av strukturering gör jag därför att jag är intresserad av vad intervjupersonerna har att berätta om sångundervisning i den lilla gruppen med sina egna ord. Intervjuer med låg grad av strukturering ger mig möjlighet att ställa direkta frågor och också möjlighet att utforska vidare det som kommer upp i samtalet med intervjupersonen.

Då jag även använt mig av låg grad av standardisering har jag haft möjlighet att ställa mina intervjufrågor i den ordning som passar bäst i den aktuella intervjun och har därmed kunnat följa med i samtalet med intervjupersonen om denne exempelvis kommer in på ett område som jag avsett att ställa frågor om längre fram i intervjun (Patel & Davidson, 2011).

Den kvalitativa forskningsmetoden ger i denna studie stora möjligheter men har också sina begränsningar. Tidsåtgången kan ses som en begränsning när man gör intervjuer. På grund av den stora tidsåtgången vid intervjuer kan endast ett fåtal intervjuer göras, men i gengäld får man av intervjun en djupare förståelse för det område man vill undersöka (Kvale & Brinkman, 2014). Min strävan i intervjuerna har varit att föra ett samtal med mina informanter och genom detta få reda på så mycket som möjligt om deras arbetssätt och tankar kring sångundervisning i den lilla gruppen.

Forskningsintervjun är en interpersonell situation, ett samtal mellan två deltagare om ett ämne av gemensamt intresse. I intervjun frambringas kunskap i mötet mellan intervjuarens och intervjupersonens synpunkter. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 165)

Trost (2010) skriver både om att ställa enkla och raka frågor och om att inte vara rädd för tystnaden under en intervju. Både tystnaden när man själv som intervjuare inte kommer på vilken fråga man ska ställa härnäst och tystnaden innan intervjupersonen hunnit tänka klart och svara kan vara svår att hantera. Detta är något som jag påminde mig själv om under intervjuerna, särskilt efter jag ställt en enkel och rak fråga och tystnad uppstod. I det läget är det väldigt lätt att vilja gå in och göra en längre utläggning av frågan alternativt att börja hjälpa informanten med svaret. Så att vara vän med tystnaden och att vänta in svaret var något jag påminde mig själv om att göra under intervjuerna. Att låta intervjupersonerna tänka klart sin tanke och formulera sitt svar kräver sin lilla tid och där gäller det för den som intervjuar att ha lite is i magen för att inte störa denna process.

4.2 Urval och avgränsning

När jag sökte efter mina informanter ställde jag upp två villkor och dessa var att de skulle undervisa sång i liten grupp, två till fyra elever, och att de skulle bo i Stockholmsområdet. Kravet på geografisk placering berodde på att min utgångspunkt var att jag ville träffa informanterna personligen för ett samtal med dem. Jag gjorde medvetet denna avgränsning

eftersom jag ändå inte kommer att kunna generalisera utifrån resultaten av min studie då den innehåller ett alltför begränsat underlag.

Jag valde att inte ställa några krav på hur lång erfarenhet av sångundervisning i liten grupp informanterna skulle ha. Detta på grund av att jag vill ta reda på hur pedagoger resonerar om sångundervisningens didaktik i den lilla gruppen och jag anser att pedagoger med både lång och kort erfarenhet kan bidra med sitt perspektiv på detta. Jag valde dessutom att inte diktera villkor för vilka kön informanterna skulle ha då jag ansåg detta oväsentligt för syftet med undersökningen.

Jag har gjort fem intervjuer och informanterna är i åldrarna 25-64, alla av kvinnligt kön. Jag lade ut en förfrågan på ett sångpedagogforum på Facebook (Bilaga 1), där drygt 1300 sångpedagoger i Sverige är medlemmar, och genom detta blev jag kontaktad av tre av informanterna. De två andra fick jag, efter lite förfrågningar i mitt kontaktnät, reda på att de arbetar med sångundervisning i liten grupp så jag kontaktade dessa direkt med frågan om de ville delta i studien och de tackade ja.

4.3 Genomförande

Jag träffade fyra av mina fem informanter för ett personligt möte och intervju. Tre av dessa träffade jag ute på ”stan” och en av dem träffade jag i personens hem. Den femte informanten gjorde jag en telefonintervju med. Avsikten var att vi skulle ses men på grund av praktiska skäl fick vi till sist göra en telefonintervju. Samtliga intervjuer spelades in på iPhone och de varade mellan 45 minuter till 1 timme och 15 min, så den totala intervjutiden ligger på omkring 5 timmar.

Intervjufrågorna (Bilaga 2) tematiserades utifrån följande rubriker: Lektionens ramfaktorer, lektionens innehåll och gruppdynamik. Inspirationen till tematiseringen av mina intervjufrågor har jag hämtat ifrån boken ”Musikkundervisningens didaktikk” av Hanken & Johansen (2016).

4.4 Databearbetning och analysmetod

I transkriberingen av intervjumaterialet har jag valt att återge intervjuerna muntligt ordagrant, inklusive upprepningar. Däremot har jag inte registrerat pauser, om det inte varit längre sådana, eller emotionella uttryck.

Kvale & Brinkmann (2014) beskriver transkriberingen ifrån det talade ordet till text som en ”tolkande process där skillnaderna mellan muntligt tal och skriven text ger upphov till en rad praktiska och principiella frågor”. Vidare menar de att:

Inspelningen av en intervju för med sig en första abstraktion från de samtalande personernas levande fysiska närvaro med en förlust av kroppsspråk som hållning och gester. Utskriften av intervjusamtalet för sedan med sig en andra abstraktion, där rösten, intonationen och andningen går förlorad. Utskrifter är kort sagt utarmade, avkontextualiserade återgivningar av levande intervjumaterial. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 218)

Detta har för mig blivit väldigt tydligt i arbetet med att transkribera, bearbeta och analysera de berättelser jag har fått ta del av. Jag har många gånger under arbetets gång ställt mig frågan: Hur tar jag med mig informanterna berättelser och röster på ett rättvisande sätt in i den skrivna uppsatsen? En spännande och tidvis klurig fråga.

Efter transkriberingen av intervjuerna så började jag att koda mitt material. Att koda materialet innebär att man ”knyter ett eller flera nyckelord till ett textsegment för att underlätta senare identifiering av ett uttalande” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 241). Nyckelorden skrev jag sedan in i Excel, tillsammans med citaten ifrån intervjuerna, för att

göra mitt material överskådligt. I kodningen använde jag mig av ett induktivt tillvägagångssätt där jag tittade på vad mina informanter talade om och bortsåg helt ifrån vilka frågor jag ställt till dem.

Jag har använt mig av datastyrd kodning när jag låtit koderna växa fram under tiden jag arbetat igenom mitt material. Efter hand blev det fler och fler koder och till slut landade det på 32 stycken. När jag var klar med min textbearbetning färgkodade jag mina 32 koder utifrån mina tre forskningsfrågor och kategoriserade sedan dessa. Att kategorisera innebär att koka ner långa intervjustycken till några övergripande kategorier. Även kategorierna fick växa fram under arbetets gång och med hjälp av dessa kategorier tog jag sedan fram underrubrikerna i resultatet för respektive forskningsfråga (Kvale & Brinkmann, 2014).

När jag, i resultatdelen, använt citat ifrån mina informanter har jag i vissa fall gjort om meningsbyggnaden och tagit bort upprepningar. Resultatet har jag valt att skriva utifrån de tre forskningsfrågor jag har i denna studie och jag har delat upp själva resultatet och analysen av resultatet i två olika delar.

4.5 Etiska överväganden

Det finns en hel del etiska och moraliska överväganden man behöver göra inför och under en intervjuundersökning. Kvale & Brinkmann (2014) menar att:

En intervjuundersökning är ett moraliskt företag. De moraliska frågorna gäller såväl medlen som målet för en intervjuundersökning. Den mänskliga interaktionen i intervjun påverkar intervjupersonen, och den kunskap som produceras genom en intervjuundersökning påverkar vår förståelse av människans villkor. Följaktligen är intervjuforskning genomsyrad av moraliska och etiska frågor. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 97-98)

Vetenskapsrådets (2004) forskningsetiska principer avser att ge vägledning när man planerar ett forskningsprojekt. Dessa principer delas upp i fyra huvudkategorier och de är:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

I föreliggande undersökning har dessa krav tagits i beaktning i studiens alla olika delar. Informanterna i denna studie har blivit informerade om studiens syfte och om sin roll i studien. De har dessutom upplysts om att deltagandet är frivilligt. Samtliga informanter har muntligt gett sitt samtycke till att delta i studien då de antingen själva anmält sitt intresse att delta i studien eller då de svarat ja på förfrågan att delta. Gällande konfidentialitet så har informanternas identitet skyddats genom hela projektet. När jag transkriberade intervjuerna namngav jag dem med en bokstav utifrån den kronologiska ordningen jag intervjuat informanterna; A, B, C, D & E. I utskrivandet av resultatet gav jag informanterna namn utifrån bokstäverna ovan, detta för att skydda deras identitet. Konfidentialitet är en av kätthästarerna i min tidigare yrkesroll som personalvetare, då man som personalvetare hanterar stor mängd personliga och konfidentiella data. Konfidentialitet är därför något jag värnar mycket om och som jag tagit stor beaktning till i denna studie. Slutligen har jag endast använt den data jag fått in via mina informanter till denna forskningsstudie och inget annat (Vetenskapsrådet, 2004).

5. Resultat

I detta kapitel kommer först en kort beskrivning av informanterna, sedan en redogörelse av resultatet och avslutas med ett sammanfattande resultat förstått genom studiens centrala teoretiska begrepp.

5.1 Kort beskrivning av informanterna

Mina fem informanter är alla av kvinnligt kön och i åldrarna 25-64 år. När jag transkriberade intervjuerna så gav jag informanterna namnen A, B, C, D & E utifrån den kronologiska ordning jag intervjuat dem i för att skydda informanternas identitet. Här i resultatet har jag valt att hitta på namn på mina informanter för att texten ska flyta bättre och för att göra det lättare att läsa. Informanterna har fått namn utifrån de bokstäverna jag gav dem vid transkriberingen.

- A – Alice
- B – Beatrice
- C – Cecilia
- D – Diana
- E – Emma

5.2 Lärandeaktiviteter

I detta avsnitt ska vi titta närmare på de lärandeaktiviteter som möjliggörs genom de verktyg pedagogerna använder vid undervisning av sång i liten grupp. Vad kan man alltså göra när man undervisar sång i liten grupp som man inte kan göra när man undervisar individuellt? Vilka fördelar kan man dra av att man undervisar i grupp? I slutet av kapitlet kommer jag också att nämna något om de utmaningar pedagogerna ser med sångundervisning i liten grupp.

Samtliga pedagoger talar om flertalet olika musikaliska vinster med gruppsång och även sociala vinster. Diana säger att:

Det ställer högre krav på pedagogen att klara av grupper men en duktig pedagog kan få ut väldigt stora fördelar av att ha grupp.

5.2.1 Unison sång & flerstämmighet

Samtliga pedagoger pratar om att de arbetar med *unison sång*, *solosång*, *växelsång* och *stämsång* fast på lite olika sätt.

Alice berättar att hon alltid ”lär ut allt till alla från början”. Alla i gruppen får lära sig allt i alla sånger och på det viset kan hon sedan variera upplägget på låtarna som de sjunger. Hela gruppen kan sjunga låten tillsammans unisont och hon kan också dela upp det så att någon tar första versen och en annan elev tar andra versen och så sjunger alla refrängen tillsammans. Det händer också att eleverna vill sjunga en vers två och två. Hon kan också låta en elev sjunga hela låten själv medan de andra lyssnar. Det går att variera på många olika sätt om alla kan hela låten. Alice berättar vidare att de inte sätter någon fast struktur på låtarna förrän till den konsert som de brukar ha i slutet av terminen. Då sätter hon strukturen för vem som sjunger första versen och andra versen och hur de gör på refrängen.

Diana berättar att hon arbetar på ett liknande sätt. När hon har en ny grupp brukar hon börja med att låta eleverna sjunga tillsammans så att de ska känna sig trygga och sedan längre fram så brukar hon lägga in mer solosång i gruppen. Hon säger att hon ”brukar växla väldigt mycket mellan att de får köra solo och sjunga tillsammans”.

Cecilia säger att hon oftast jobbar så att eleverna har varsin låt de lär sig och övar in och sedan kan de andra i gruppen vara med och köra på refrängen och lägga någon o-stämma på versen. De fokuserar på *sololåtar med körinslag* under Cecilias lektioner och då ska man också komma ihåg att Cecilia undervisar äldre barn och ungdomar mellan 14-20 år. Den enda gången som Cecilia nämner att de sjunger tillsammans unisont är på första lektionen och då gör hon det i syfte att gruppen ska bli bekväm med varandra.

Beatrice arbetar mycket med unison sång på sina lektioner och i den mån de hinner och gruppen klarar av det så kan hon lägga till någon enkel stämma. Emma berättar att hon låter eleverna välja varsin låt de vill jobba med individuellt och sedan väljer hon någon låt som de jobbar med tillsammans och då oftast unisont.

Flera av pedagogerna poängterar att sjunga i *stämmor* som en av de största fördelarna med gruppundervisning i sång. Att sjunga i stämmor förutsätter förstås att man är mer än en person. Pedagogerna varierar sitt sätt att arbeta med stämsång för att anpassa till den nivån eleverna har. Diana berättar att:

Det är en fördel med grupp att man kan öva just att hålla stämmor. Det är ju så himla kul också, de tycker det är så roligt, och jag tycker det är roligt [...]

Hon berättar vidare att antingen kan hon låta gruppen sjunga melodin och hon själv lägger en stämma eller så kan de göra tvärtom, att hon sjunger melodin och gruppen får lägga stämman. Beatrice nämner att det kan vara ganska svårt för de yngre eleverna att lära sig stämsång och hon arbetar då med enklare flerstämmighet såsom *duetter, kanon och quodlibeter*¹.

Även Emma låter eleverna sjunga kanon och menar att:

Kanon är också väldigt lätt att göra musikaliskt, många kanons är ju uppbyggda på det att det inte bara är olika melodier utan att det är olika karaktär på de olika delarna [...] det blir snabbt musik [...]

5.2.2 Gehör

Emma menar att det många gånger kan vara svårt att arbeta med stämsång med de yngre eleverna och hon brukar då börja med att arbeta med gehöret. Att göra *gehörsövningar* där man exempelvis *bygger treklanger* hjälper eleverna att lära känna de olika klangerna och att stämma in sitt gehör på flerstämmighet.

Att jobba med gehör i gruppundervisningen är det flera av pedagogerna som nämner att de gör och även om möjligheten att *lyssna på varandra*. Beatrice säger att: ”de kan lyssna på varandra, att de lyssnar på vad andra gör och att de kan känna hur härligt det är att det låter tillsammans”. Cecilia säger att det är bra att ”man får höra sin röst ihop med andra” och att det kan bli lättare att hålla tonen när man sjunger tillsammans med andra. Hon säger:

[...] gehörmässigt tror jag att det är jättebra också, att någon som har svårt att hålla pitch kan kanske höra lättare om den står bredvid någon som håller pitch än om det bara är jag som försöker spela med i melodin liksom eller sådär, att det blir en annan röst.

Alice har en tanke om att använda unisonsången som ett redskap för att skärpa gehöret och att lära sig vad *rätt tonhöjd* är:

Att sjunga unisont är svårt så det är väl det enda sättet att lära sig vad rätt tonhöjd är, eller

¹ En quodlibet är när man sjunger flera olika sånger, som har samma harmonik, samtidigt och genom detta uppnår en flerstämmighet.

vad man ska säga, det är att höra att ”oj, nu sjunger inte vi samma”. Det är mycket svårare att relatera till det om man sjunger själv till ett piano eller med en lärare som låter på ett helt annat sätt för att den har en mognare röst till exempel. En sjuåring och jag låter väldigt olika även om vi sjunger samma ton. Så det ligger jättemycket musikalitet i det, att låta tillsammans och sjunga rätt ton.

5.2.3 Ge feedback till varandra

Cecilia berättar att hon arbetar med att eleverna själva får *ge feedback till varandra* när de exempelvis jobbar med *interpretation*.

Om det är en jättetrygg grupp så kan man till och med låta de andra få kommentera. Jag brukar då säga inom väldigt strikta ramar såhär ”Nu ska vi säga två saker som hon gjorde bra” [...] att de får höra från någon annan än mig hela tiden.

Diana berättar också att hon arbetar med att eleverna får ge feedback till varandra.

[...] att de får komma med positiv feedback till varandra om de sjunger själva ”Nu ska ni då som publik tänka ut varsin sak som är bra med det här, ni ska säga någonting som är bra” [...] om man är till exempel två 13-åringar att ”jamen, nu sjunger du låten och du ska fundera ut tre saker som är bra med det här”

5.2.4 Våga mer tillsammans

Flera pedagoger nämner att eleverna inte vågar sjunga ut men att det är något som blir lättare när man är flera som sjunger tillsammans. Så ytterligare en fördel, som Cecilia säger, med att det är flera elever i en grupp, det är att det är lättare att *våga mer*. När man är flera röster kan det vara lättare att våga testa nya saker.

Beatrice pratar också om elever som knappt vågar öppna munnen och sjunga och att de finner styrka i gruppen att våga sjunga. De som är försiktiga vågar mer när de sjunger i grupp.

Diana håller med om detta och säger:

[...] att få vissa att våga mer är nog lättare när man är ihop med andra röster, att testa saker

Emma berättar: ”jag tycker ofta att det handlar om att jag sjunger jättemycket för att min elev inte vågar sjunga”. Hon ser i detta fördelen med att undervisa i grupp eftersom eleverna har sångkompisar att sjunga tillsammans med.

5.2.5 Volym & nyanseringar

Både Beatrice och Emma nämner en annan fördel med att undervisa i grupp och det är *volymen*. När eleverna är blyga och försiktiga kan det vara svårt att höra deras sång överhuvudtaget och då är det en fördel att de är några stycken som kan få till lite volym tillsammans. Beatrice säger att ”någon är mera våghalsig och sjunger och då kan de dra med sig de som är osäkra”. Emma menar att hon kan ”se musikaliska vinster mycket bara det rent volymmässigt, att det blir mer musikaliskt ifall man har volymer att jobba med”.

Om man har volymer att arbeta med så har man också möjlighet att jobba med *nyanseringar* i gruppen, berättar Emma vidare. Eleverna har inte alltid förmågan att göra nyanseringarna själva utan de behöver sina sångkompisar för att märka skillnad i nyanserna. Om det är fler röster som låter kan de få möjlighet att musikaliskt *uppleva* nyanserna i sången, något som de inte har möjlighet att göra när de sjunger själva.

5.2.6 Vara kreativa tillsammans

Diana nämner att eleverna i den lilla gruppen kan *vara kreativa tillsammans* och exempelvis göra låttexter eller koreografier tillsammans. Hon säger:

Jag tycker att barn och unga ofta har jättefin fantasi och kreativitet så att ibland får de komma på koreografier, de är mycket bättre på det än jag och gör det tillsammans helt fantastiskt eller de kan komma på en låttext eller, ja, de kan skapa någonting [...] ju fler människor i rummet desto fler idéer.

5.2.7 Musiken sprider sig

Emma pratar också om att musiken har chans att sprida sig när det är flera elever som går och sjunger tillsammans. Om man går och sjunger med sina kompisar så har man fler man kan musicera tillsammans med på sin fritid än om man går själv och sjunger och musicerar med sin lärare en gång i veckan. På detta sätt så kan musiken sprida sig och bli en ännu större del av barnens och ungdomarnas liv. Emma säger:

När de går ut ur rummet så har de två till som de kan sjunga det här med, *musiken sprider sig* och det kanske den inte gör på samma sätt ifall man är själv eller har sjungit en duett med fröken, och vad händer sen då, nästa gång du kan sjunga den är nästa gång du träffar fröken om en eller två veckor.

5.2.8 Sociala lärandeaktiviteter

Samtliga pedagoger är överens om att det finns *stora sociala fördelar* med sångundervisning i liten grupp. Alice menar dessutom att hon tycker att de sociala aspekterna i gruppsången är viktigare än de musikaliska. Hon säger:

Det största argumentet till varför det är bra att undervisa eller gå i grupp och sjunga, det tycker jag är att få vara tillsammans med andra och att få uppleva sången och musiken tillsammans med andra, få lära sig av andra, få sjunga tillsammans [...] det bästa med sång i grupp det tycker jag ändå är gemenskapen, jag värdesätter det mer än musikalitet.

Diana uttrycker det som att:

De flesta vill gå och ha kul tillsammans med kompisarna eller gå och ha kul ihop med mig som lärare, och det är det viktigaste, tycker jag.

Beatrice och Cecilia håller med om att det är roligt att sjunga tillsammans och att eleverna får kontakt med varandra och lär känna varandra.

Emma ser bara fördelar med gruppsång när det gäller att undervisa yngre. Hon menar att det kan vara svårt att undervisa yngre barn enskilt och att det är lätt att man som lärare blir den som både pratar och sjunger hela tiden, man blir någon slags ”entertainer”. I grupp får barnen hjälp med det sociala och det blir en mer naturlig samvaro när man undervisar barn i grupp. I en grupp får du med ett större socialt samspel som också gör det lättare för dig som lärare att undervisa. Diana håller med om detta och säger:

En väldigt stor fördel med gruppundervisning är just det sociala, att det kan vara svårt som lärare att ha en 10-åring men det är mycket lättare att ha fyra för då har de stöd av varandra mycket mer.

5.2.9 Att fortsätta sjunga

Cecilia menar att det finns ett större incitament hos eleverna *att fortsätta sjunga* när de sjunger tillsammans med andra än om de går och sjunger själva.

Jag tror att det är flera som skulle sluta om de sjöng själva men nu har de ändå sina kompisar, de blir kompisar på något sätt. Jag har ibland haft att en ska sluta och då ska helt plötsligt den andra sluta också men om jag då lyckas övertala den ena så kommer oftast båda tillbaka [...] det är bra att de har varandra på något sätt.

5.2.10 Några ord om utmaningarna med sångundervisning i liten grupp

Pedagogerna jag intervjuat är generellt positivt inställda till sångundervisning i liten grupp men jag anser att det vore något onyanserat att endast skriva om de fördelar pedagogerna upplever. Därför kommer här en kort redogörelse för de utmaningar pedagogerna ser med sångundervisning i liten grupp.

Flera av pedagogerna pratar om hur gruppundervisning kan vara fördelaktigt för nybörjare och för sångare på en lägre nivå, men *inte lika fördelaktigt för sångare på högre nivå*. Både Beatrice, Cecilia och Diana menar att i vissa fall kan de elever som är mer engagerade och flitiga hållas tillbaka lite för mycket utav gruppundervisningen. De som är på en lägre nivå kan få draghjälp medan de som är på en högre nivå hålls tillbaka av gruppen. Cecilia beskriver det som att:

Jag kan tycka att det är värre att ha två väldigt, väldigt osäkra och som kanske inte ens kan hålla en tonart och så har man någon som är jätteduktig. Det tycker jag blir svårare för då är det ju fortfarande majoriteten som behöver de enkla grejorna och då känns det som att man håller tillbaka den som kanske behöver mer.

Emma håller med om detta och menar att ”ju mer sångare man blir desto mindre skulle jag uppmana till grupp, då behöver man få mera individuell handledning”. Detta är något som också bekräftas av Arder (1996). Att när man sjungit ett tag så behöver man få mer individuell handledning.

Cecilia menar vidare att om man har så stor *nivåskillnad* i en grupp så blir det svårt att dra nytta av de naturliga fördelar som gruppundervisningen kan ge, exempelvis stämsång, därför att eleverna helt enkelt inte klarar av att sjunga i stämmor.

Beatrice uppmärksammar att, precis som det finns en del elever som får draghjälp av gruppen att våga sjunga ut, så finns det faktiskt också en del elever som tycker att det är *läskigt att sjunga tillsammans med andra i grupp* och att de kanske av den anledningen slutar.

Beatrice och Diana pratar båda om att det är *svårare att öva tekniska problem i grupp*. Det kan vara svårt att hjälpa en elev med ett specifikt sångtekniskt problem utan att peka ut eleven i gruppen. Att *individanpassa* undervisningen är svårt när man undervisar i liten grupp. Beatrice säger:

[...] just att man kan bygga bara det den eleven behöver och rent musikaliskt att man kan bena upp saker och ting väldigt noggrant och att eleven känner att den får göra sitt personliga uttryck, så att säga. Det kan man inte göra, man måste anpassa sig när man är i grupp, så att det är nackdelen om man bara sjunger i grupp.

Diana säger:

Det är ju till en viss nivå som gruppundervisning är riktigt bra, när man ska börja jobba mer tekniskt, då tycker jag att då är det oftast dags att dela på dem.

Precis som att det kan bli positiva spiraler i gruppundervisningen så kan det också bli *negativa spiraler*. Ett exempel som Diana berättar om är när någon elev har börjat klaga på viss repertoar och de andra i gruppen hänger med på detta även fast de kanske inte tycker att det är något problem med den repertoaren, men i den situationen så dras de med i den negativa spiralen och tycker att det är problem med repertoaren för att kompisarna tycker det.

Cecilia och Emma påpekar också att det rent praktiskt blir *mer planerings- och förberedelsearbete* för pedagogen när man undervisar i grupp, särskilt i början av terminen. Däremot påpekar Emma att det oftast jämnar ut sig över terminen eftersom gruppen kan hålla på att sjunga på repertoaren under längre tid än vid enskild undervisning men just i terminsstart blir det mer förberedelsearbete när man har gruppundervisning.

Cecilia hävdar också att det är en utmaning som pedagog att se till att ”alla ska tycka att det är kul och känna att de klarar av det”.

Emma berättar om utmaningen av att ha en mycket *jag-centrerad elev* med i gruppundervisningen.

Den som har ett väldigt jag-perspektiv och ett behov av mycket uppmärksamhet kan faktiskt sabba en grupplektion ifall den inte tycker att den får uppmärksamheten hela tiden, så att är man inte beredd på att man delar på tiden, då är det negativt för den enskilde eleven och för mig, då kan det bli mer jobb.

Beatrice bekräftar även detta och säger att det kan bli problem i gruppen om det finns en elev som ”tar över för mycket”.

Till sist vill jag lyfta fram en sak som både Diana och Beatrice poängterar: att man inte ska vara för enkelspårig när det gäller gruppundervisning utan att se fördelen med både gruppundervisning och individuell undervisning och gärna i kombination. Diana säger:

Om jag tar ett typexempel från min undervisning så är de kanske ofta lite yngre när man har dem i grupp. Man börjar ha dem i grupper och sen när de blir äldre så knoppas det av till enskilt istället. [...] Det är som med idrotten, när man blir äldre så ökar antalet träningstimmar, man tränar flera gånger i veckan, att i kulturskolan har man dem bara en gång i veckan och jag skulle vilja ha individuellt *och* grupp. Att inte släppa gruppen när de blir äldre men att bygga på med individuellt.

5.3 Trygghet

I följande avsnitt kommer jag att besvara min forskningsfråga gällande vilka verktyg och tecken pedagogerna beskriver att de använder för att skapa trygghet i sånggruppen. Först får Emma tala.

Kärnan när jag undervisar är egentligen inte metod utan det är att skapa trygghet så att den här eleven litar på mig och känner att den vågar sjunga ut.

5.3.1 Relation, bemötande & trygg atmosfär

Samtliga informanter pratar om vikten av att skapa en *relation* till varje elev och vikten av hur man *bemöter* eleverna.

Informanterna använder sig av flera olika tecken för att *skapa en trygg atmosfär* i gruppen. Beatrice arbetar med att ”vara lite humoristisk”, att dra ”lite skämt” och att ”vara så positiv som möjligt”. Cecilia försöker ”bygga upp en avslappnad stämning” genom att själv ha en avslappnad inställning och ”skön attityd” och även genom att ”bjuda mycket på sig själv”. Diana berättar också att hon jobbar med att ”bjuda på sig själv” för att avdramatisera sångundervisningen, då hon i sitt arbete stävar mycket mot att eleverna ska slippa känna sig nervösa. Hon berättar också att hon ”först och främst tror på att vara en förebild själv och ha en trygg och välkomnande atmosfär som person så att de känner att man är snäll och att man vill deras bästa”.

Alice nämner att hon tycker att det är viktigt att nämna alla elever vid namn och att ”se varje individ”. Hon säger dessutom så här:

Hur gruppen fungerar det är själva grunden till att de ska kunna få utvecklas i sången. [...] Grunden för att våga, alltså att känna sig trygg och låta inför mig och inför sina sångkompisar, det är att man känner sig trygg i gruppen och det finns ingen genväg för det.

5.3.2 Kommunikation & lyhördhet

Alice berättar att hon, förutom att själv skapa en relation till varje individ, arbetar med att individerna i gruppen ska få en relation till varandra. Hon jobbar med att skapa en vi-känsla i gruppen och det gör hon bland annat genom att själv gå ner i rang. Hon poängterar att det är lika viktigt att eleverna får kommunicera med henne som att hon kommunicerar med dem.

I gruppen så vill jag skapa den här vi-känslan och då behöver även jag gå ner i rang för att vi ska vara lika mycket värda och för att eleverna ska kunna kommunicera lika mycket med mig [...] För om jag ska lära eleverna någonting ”ni ska göra såhär för att kunna låta såhär” då kan inte bara jag kommunicera med eleverna, då kommer de tröttna till slut och de kommer inte känna sig sedda eller hörda utan de måste få kommunicera lika mycket med mig. [...] Det måste få vara likvärdig kommunikation, även om de berättar om vad de åt till frukost så är det lika intressant som det jag säger som sånglärare, för att de ska få ett förtroende för mig.

Emma berättar att hon, exempelvis under kroppsuppvärmningen i början av lektionen, brukar fråga om hur eleverna har haft det i veckan och hur de mår. Hon nämner även att hon i samtal med eleverna öppnar upp för att de ska kunna säga ”nej, jag vill inte sjunga idag!”.

Cecilia pratar också om att vara lyhörd inför vad som händer i gruppen. Är det några som är osams med varandra och kanske inte pratar med varandra så får man lyssna in detta som pedagog. Hon nämner också att hon behöver titta mer i gruppundervisningen för att kunna läsa av gruppdynamiken. Hon säger:

Jag upplever att jag måste titta mycket mer i gruppundervisning för att se gruppdynamiken, det är ju svårt att höra sådant.

Om eleverna kommer till lektionen med en konflikt så säger Emma att hon frågar dem vad som har hänt och så kan de prata om det, om eleverna vill.

Att både vara observant och lyhörd för hur gruppen och individerna i gruppen mår och även kommunicera om eventuella konflikter är verktyg som pedagogerna använder.

5.3.3 Praktiska övningar & lek

Både Alice och Diana berättar att de gör mycket *praktiska övningar* och *lekar* för att skapa trygghet i gruppen. Att göra lekar gör både att gruppen får ha roligt tillsammans och att de lär känna varandra. Alice gör mycket olika lekar med puls och rytm eftersom detta oftast inte är lika läskigt som att sjunga med och inför varandra och Diana låter eleverna sjunga tillsammans i början för att de ska känna sig trygga. Diana gör dessutom mycket övningar för att avdramatisera det läskiga i att sjunga solo i gruppen.

Jag har väldigt svårt för om det blir sådär att man känner att de är nervösa och det blir stel stämning, jag försöker verkligen att jobba emot det. Man har så tydliga minnen själv också från hur det var, man skulle spela upp varje vecka för sin lärare och man var nervös och man hade inte övat tillräckligt och gymnasiet var det ännu värre med ”master class” och sådär så jag vill verkligen bort ifrån det [...] jag gör mycket konkreta saker, övningar och sådär för att de ska slappna av. Jag tycker ofta att när kroppen rör på sig då blir det väldigt bra, att inte sitta still eller stå still för mycket och det kan verkligen vara jätteenkla saker som att röra på sig till musiken.

Andra övningar Diana nämner är dramaövningar, rytmikövningar, sångstafett, att röra på kroppen, att gå runt i rummet och lekar. Hon pratar också om att göra uppsjungsövningar med lite tokiga texter och som är riktiga tungvrickare som gör att eleverna får sig ett gott skratt tillsammans. Sångstafetten går ut på att ”man får stå på ett led och så springer man fram och sjunger en fras var”.

Alice pratar mycket om vikten av att leka och menar att det skapar trygghet när eleverna får vara i leken. Hon säger också att hon får möjlighet att arbeta med värderingar via leken.

[...] att göra lekar där de bara får ha roligt och lära känna varandra och där man också lär sig mina värderingar ”Nej, det är inte ok att putta någon annan person, eller säga så” det lär man sig ju genom leken också, jättemycket och sen försöka involvera så mycket musik som möjligt i de lekarna. Då börjar jag väl med puls och rytm och sen lägger in ljud och försöka att bevara lekfullheten så mycket det bara går.

Alice beskriver en övning som hon ofta gör som hon kallar för kärlekspuffen. Denna övning går till så att eleverna står i en cirkel och håller varandra i händerna och så skickar ledaren en kärlekspuff genom att trycka handen på den som står bredvid och så skickar alla vidare kärlekspuffen och till sist ska det komma tillbaka lika många puffar till den som startade. Denna övning gör Alice för att dels arbeta med koncentration, för att samla gruppen och att få eleverna att varva ner samt att skapa en vi-känsla. Sedan låter hon eleverna få skicka puffar för att de ska ”förstå att de själva är lika viktiga i gruppen som jag är”, säger Alice.

Cecilia och Emma har lite andra tankar om detta med praktiska övningar i sångundervisningen. Cecilia tycker att det är svårt att göra trygghetsövningar i en mindre grupp med 14–20-åringar och Emma säger:

[...] jag lägger inte särskilt mycket tid på att göra trygghetsövningar, vi står inte i ring och gungar varandra, inget sådant, vi sjunger! Sången får vara sitt tydliga språk! Värderingsövningar och sådant kan man göra någon annanstans.

5.3.4 Förhållningsregler & tydlig lärarroll

Pedagogerna använder sig av att vara tydlig i lärarrollen och att sätta upp förhållningsregler i *gruppen* för att skapa trygghet. Alice berättar att hon pratar med gruppen om ”hur man behandlar varandra i en sånggrupp, vad man inte får säga och vad man ska säga”. Hon berättar även att hon inte tvingar sina elever att göra något som de inte vill.

Emma säger att eleverna har så mycket förordningar och regler i skolan hela dagarna som ”sådär ska det vara och du ska sitta tyst och du ska göra det här”, så hon tycker att det är viktigt att inte ha en massa regler för reglernas skull utan fokuserar mera på ett par enkla saker som ska ge gruppen en bra arbetsmiljö och dessa är att man ska behandla varandra bra och att man lyssnar när de andra sjunger. Om eleverna får för mycket regler om dagarna så kanske de inte orkar, menar Emma.

Både Alice, Diana och Emma poängterar detta med att det är de som har *lärarrollen*. Ibland kan eleverna gå in själva och börja rätta varandra och då är dessa pedagoger väldigt tydliga med att det är de som har lärarrollen och i den ingår det att det är läraren som kommenterar, tillrättavisar och ger konstruktiv kritik. Att ta lärarrollen innebär också att sätta gränser när eleverna exempelvis säger saker som inte är lämpliga. Diana säger:

Jag brukar säga åt dem att de inte ska kommentera varandra, det är min roll som lärare att bedöma och komma med konstruktiv kritik [...] jag är läraren.

5.3.5 Våga göra fel

Diana, Cecilia och Emma pratar alla tre om vikten av att *våga göra fel* som ett verktyg för att skapa trygghet. De hjälper eleverna genom att prata om att det är okej att göra fel och de gör också själva medvetet fel för att visa detta.

Diana berättar att eleverna ofta är rädda för att sjunga fel eller att sjunga falskt och att hon ofta säger att ”alla sjunger falskt ibland” ”alla sjunger fel” för att avdramatisera känslan av att göra fel. Cecilia säger att hon bjuder mycket på sig själv och att hon själv medvetet ljudar fult på lektionerna. Hon säger också att hon hela tiden försöker ”våga vara den värsta” för att eleverna också ska våga mer.

Emma berättar att hon arbetar mycket med att både prata om att det är okej att göra fel och hon pratar med eleverna om vad det är som de upplever kan vara läskigt. Hon kan fråga sina elever: ”Vad är du rädd för? Vad är det värsta som kan hända?” Så för de ett samtal om detta på lektionen.

Emma gör också själv medvetet fel under lektionerna. Exempelvis säger hon att hon i början av en lektion gör mycket ”voice cracks²”, då detta är det som hennes elever uttrycker att de är mest rädda för. Så Emma använder detta som en metod för att avdramatisera voicecracks. Vidare säger Emma:

[...] det handlar bara om att man börjar med att berätta för dem att i det här rummet gäller det här. Man får göra hur mycket fel som helst, man kan sjunga fel text hela tiden. [...] allt är okej, det måste få vara okej för att det finns inget mer privat än att dela med sig av sin sångröst, för att det är en del av din person.

5.3.6 Prestation & jämförelse

Alice berättar att hon i sin undervisning valt att byta ut termen ”sjunga” till att ”låta” för att hon upplever att det finns så mycket värdering i ordet ”sjunga” som kan leda till prestation. Genom att använda ordet ”låta” istället så vill hon bevara lusten i sången. Hon säger också:

Sen så försöker jag tänka ”vad kan jag göra som är lekfullt och icke-prestationsfyllt, som involverar rösten?” För då får jag ju båda delarna, man kan ju inte bara [...] slänga dem ut heller; ”nu ska du göra ett ljud inför alla”, man måste börja någonstans och det är oftast inte med ljud, så att säga.

Diana menar att många av hennes elever kommer ifrån familjer med ”högpresterande föräldrar” så barnen har prestationsperspektivet med sig in i hennes undervisning. Alice berättar också att yngre barn är ”våldigt lustfyllda i att låta och leka, sen försvinner det mer och mer ju äldre dom blir och det där försöker jag och bevara så långt det går”. Att bevara lusten till musiken och att vara tillsammans och sjunga är något Alice har fokus på i sitt arbete eftersom hon menar att ju äldre barnen blir desto mer börjar de jämföra sig med varandra. ”Hon kan sjunga så, men inte jag”. Något Alice menar att de inte gör när de är yngre utan då har de förmågan att *vara* mer i lusten till musiken.

5.3.7 Balans i gruppen

Att arbeta för balans i gruppen är ytterligare ett verktyg pedagogerna använder för att skapa trygghet. Balans genom att alla i gruppen får lika mycket *utrymme*, att alla är *delaktiga* och har samma *makt* i gruppen.

² Voice cracks eller registerbrott uppstår när man går mellan olika register i rösten och då rösten plötsligt och oavsiktligt bryter sig. ”En del registerbrott i mansrösten brukar motsvara korta visiter i falsettregistret och kallas ibland ”tuppar”. Motsvarande fenomen kan förekomma i kvinnorösten” (Sundberg, 2001, s. 70).

Samtliga pedagoger pratar om att det är viktigt att se varje individ och att försöka få kontakt med alla i gruppen och se till att alla är delaktiga. De pratar också om vikten av att alla får lika mycket utrymme i gruppen och att det är viktigt att bryta eventuella maktstrukturer som kan uppstå i gruppen.

Beatrice arbetar med att ”försöka inlemma alla så att alla kommer med och känner att det är kul” Hon jobbar även med att ”få kontakt med alla i gruppen” även de som pratar lite tyst. Hon menar att man får zooma in på de tysta så att man uppmärksammar alla i gruppen. Alice nämner att hon försöker att ”se varje individ som en viktig del i gruppen”. Hon säger följande om de lite tystare eleverna och de som väljer att inte sjunga under en lektion:

[...] att man hinner och är noga med att se varje person, varje elev och att inte värdera dem olika beroende på hur de är, vad de gör. Det kommer jag nog alltid försöka bli bättre på att, även om det är någon elev som sitter tyst och tar väldigt lite plats så ska den känna sig lika delaktig som någon som är väldigt synlig och hörs mycket. Det tycker jag är det svåraste, för det är klart att jag ser den som låter och syns mest, mest naturligt, att det blir mycket fokus på den personen så där försöker jag hela tiden att lära mig att ta in, bejaka och det viktigaste, tror jag, är att titta på den eleven även om den inte är delaktig. För oftast, har jag förstått, att de känner sig lika delaktiga som alla andra då.

Cecilia pratar om att hon ”alltid försöker att se till att alla har lika mycket plats på lektionerna, ”att alla får ha lika mycket utrymme, lika mycket tid”. Diana berättar också att hon vill ”se alla och just ha den här principen att ge alla ungefär lika mycket tid, tycker jag är viktig”. Hon menar också att barn och ungdomar är känsliga för att man är rättvis, så det gäller att vara strukturerad så att alla får lika mycket tid om eleverna sjunger en stund enskilt under den gemensamma lektionen.

Emma berättar att hon jobbar med att få bort olika maktstrukturer som kan göra att eleverna får makt över varandra. Om detta skulle uppstå, vilket är väldigt ovanligt, så tar Emma ”utan tvekan kommandot och visar det tydligt så att alla känner sig trygga”. Diana menar att elever som bedömer andra elever är oftast osäkra i sig själva och använder det som ett sätt att ”klättra på andra”. Man trycker ner andra för att höja sig själv. Om detta skulle uppstå så arbetar Diana med att bryta dessa mönster.

Det kan i vissa grupper finnas elever som har rollen som ”pekpinne”, alltså en elev som har tagit på sig uppgiften att påtala fel och brister hos andra. Både Emma och Diana pratar då om att när de i sin lärarroll är tydliga och visar att det är de som leder så brukar dessa elever kunna andas ut och slappna av över att de inte behöver bära den här rollen i den här gruppen. Emma säger:

Märker jag att det behövs, att någon tar mycket plats eller någon är mer tillbakadragen, då gör jag mitt bästa för att göra dem till jämlikar [...]

5.3.8 Repertoarval

Cecilia delar med sig av sina tankar om hur man kan använda sig av repertoarval i en grupp som inte har så god gruppdynamik. Hon menar dels att hon låter dessa grupper välja låtar mer själva för att ”de inte ska tycka att det är obehagligt att vara där”. Dels så arbetar hon med att ta fram repertoar som har ett lite ”bättre budskap” och ”finare texter”. Varför hon jobbar med detta säger hon beror på att hon ”tror att det ändå kan påverka vad man står och sjunger tillsammans”.

Ingen annan av mina informanter nämner detta som ett sätt att skapa trygghet i gruppen. Dock nämner Emma att hon i repertoarval arbetar med ”textlämplighet utifrån ålder”.

5.3.9 Sångteknik i grupp

Några av pedagogerna beskriver arbetet med att jobba med individuella sångtekniska problem i grupp. De berättar på vilket sätt detta är utmanande och hur de får till att arbeta med detta under trygga former.

Cecilia berättar att ”efter att de har sjungit ett tag för mig så vet de oftast sin egen problematik” som exempelvis eleven som säger ”jag har svårt att sjunga i den lilla rösten”. Hon beskriver detta arbete som:

Det finns ju folk som kanske har en jättestark botten och sen finns det ingenting där uppe, och så finns det någon annan som aldrig kommer ner utan hela tiden sjunger i det ljusa registret och ibland har jag haft turen att jag har lyckats formulera det som att ”det här ditt problem, du har svårt att sjunga rätt melodi” och då blir det inte så himla hemskt på något sätt för då blir det såhär ”jaha, det här är det jag ska jobba på och hon ska jobba på det där”. Det blir inte mer, det blir inte värre än någon som har ett läckigt huvudregister för dem.

Cecilia menar att de gånger som hon lyckats att formulera det på sättet ovan, det är de gångerna det har fungerat allra bäst i gruppen. När eleverna tänker att, detta är mitt sångtekniska problem och detta är ditt sångtekniska problem, även om de sångtekniska problemen är av helt olika grad, så har vi alla något att jobba på. Cecilia säger också:

Det som är det allra bästa det är om man får det att låta som att det här är ett sångtekniskt problem precis om alla andra problem, att det inte blir någon skillnad där.

Emma nämner kort detta med att vi alla har olika sångtekniska utmaningar att arbeta med när hon berättar om någon elev som ”rackar ner på samma svaghet hos någon utav de andra”. Då brukar hon svara med att:

”jamen, det här är ju det som hon jobbar på, det är därför vi jobbar med den här låten, vi har valt den eftersom hon behöver jobba med att hitta sitt bröstregister i ett lågt läge” när det bara blir luft (sågs med jättemycket luft) [...] så när du säger igen att det låter lite luftigt då är det någonting som vi vet alla i rummet, vi behöver inte säga det igen, det är därför vi jobbar på det!

Enligt Emma är det viktigt att befästa ”vi har olika röster, det låter olika, man är olika bekväm, en del övningar passar en röst, en del övningar passar en annan”.

Diana säger att det ibland kan vara en svår avvägning att låta en elev öva på ett specifikt tekniskt problem utan att peka ut eleven. Hon menar vidare att i det fallet får man ha lite fingertoppskänsla och i och med att Diana arbetar med så pass unga elever så tycker hon att man får vara försiktig med hur man framför kritik så att man gör det på rätt sätt. Ibland har hon formulerat det som att ”du behöver jobba med det här och du behöver jobba med detta” och har kunnat vara så pass rak men ”då kräver det att det är en grupp där man känner att det fungerar i gruppen”.

5.4 Ramfaktorer

Här kommer en redogörelse för de ramfaktorer, informanterna berättat om, som påverkar sångundervisningen i liten grupp.

5.4.1 Ålder & lektionstid

Alice undervisar i åldrarna 7-9 och 10-13, Beatrice undervisar i åldrarna 8-18, Cecilia undervisar i åldrarna 14-20, Diana 7-15 år och Emma undervisar mellanstadiebarn.

Pedagogerna har i stort sett samma system för hur lång tid man får när man sjunger tillsammans i grupp, med små variationer.

Diana nämner det som en möjlighet att få längre lektionstid när man undervisar i liten grupp. Hon säger att ”om jag tar ett typexempel från min undervisning så är de kanske ofta lite yngre när man har dem i grupp, man börjar ha dem i grupper och sen när de blir äldre så knoppar det av till enskilt istället [...] jag föredrar gruppundervisning fram till att de är 12-13”.

Generellt ligger lektionstiden på 40-45 minuter för sångundervisning i liten grupp. Däremot har både Beatrice, Diana och Emma 30 minuters lektioner om det endast är två elever i gruppen. Cecilia, som undervisar ungdomar mellan 14-20, säger att om de är fyra elever får de 60 minuter. Alice berättar att om eleverna är äldre, d v s 14 år och uppåt så förlänger man lektionstiden till 60 minuter ”för ju äldre de blir desto mer solo vill de sjunga”, menar Alice. För elever som är mellan 10-13 år så är det 45 minuter som gäller även där.

Emma nämner också att hon har undervisat en grupp med två elever, som på egen förfrågan ville ha längre lektionstid och de fick då 60 minuter, men hon som pedagog upplevde att det var för lång tid eftersom eleverna inte orkade vara koncentrerade och sjunga hela den tiden. Emma fick då småprata med eleverna i början och i slutet av lektionen och i slutändan blev den effektiva lektionstiden ändå runt 45 minuter.

5.4.2 Kön

När det gäller hur man sätter ihop sånggrupperna avseende kön, ålder, nivå och elevernas scheman så går alla dessa faktorer in i varandra.

Gällande om man blandar olika kön i sånggrupperna eller om man har separata tjej- & killgrupper så menar pedagogerna att det beror på en rad faktorer såsom, ålder, om killar anmäler sig till kurserna, om killarna kommit i målbrottet eller inte eftersom rösterna är mer lika varandra innan killarnas målbrott. Man nämner även att det kan vara läskigt för killar att sjunga ihop med tjejerna då tjejerna oftast är mycket övervägande i antal.

Alice säger att hon i stort sett bara har haft tjejer i sina sånggrupper på grund av att det mest är tjejer som anmält sig till sångkurserna. Om någon kille anmäler sig så får han vara med i befintliga grupper, d v s grupperna blir blandade.

Emma menar att för henne beror det på åldern och målbrottet om hon blandar olika kön i grupperna. Innan killarna kommit in i målbrottet fungerar det fint att blanda grupperna, men helst inte efter. Emma säger såhär:

Där skulle jag se utifrån ålder, pratar vi mellanstadiet så skulle de få vara tillsammans för att då är det väldigt få killar som kommer in i målbrottet, då har de samma register, så då utan tvekan. Jag skulle nog fortsätta att köra tillsammans till viss del även på högstadiet, men där är det mycket svårare för då är det såhär ”den här tonarten passar tjejerna”, det är omöjligt att förhålla sig i en uppsjungsövning ”okej, nu får ni tjejer sjunga och *nu* kan du börja sjunga med och *nu* så kanske ni inte ska sjunga mer tjejer för nu är det lite ljust för er men nu är det perfekt för killen” [...] Där tycker jag att det är knepigare men jag föredrar det ändå för att jag tror att det är nyttigt för dem också att höra både tjej- och killröster så snarare utgå ifrån rösterna om det funkar. Vi är också i en ny tid när det finns så otroligt många hen-varianter och då är det bättre att se till om ni är ungefär jämnåriga, om era röster påminner om varandra, då är det bättre än att säga tjej- & killgrupper. Men att när man blir äldre då vill nog killarna ha för sig och tjejer för sig för att då skiljer sig rösterna för mycket, de går inte att förena gymnasietjejer- och killar eftersom att då har de kommit till den nivån att de vill jobba med mer ”jag behöver jobba med det här! Jag behöver jobba med mitt spett här” och det som är spett för en tenor, det är superbekvämt läge för en tjej och tvärtom så att det är lite olika då, kan man säga.

Cecilia, som undervisar ungdomar i åldrarna 14-20, säger att hon inte blandar kön i grupperna. Hon har grupperna uppdelade i tjej- & killgrupper. Hon menar att det kan vara svårt att ha blandade grupper när det är en sådan liten grupp eftersom det är svårt att undvika att peka ut någon i exempelvis uppsjungsövningarna. ”Du börja sjunga här och du börjar sjunga här. När man har en kör kan man säga ”herrarna sjunger såhär”. Cecilia försöker skapa grupper som har ungefär samma röstligt omfång och relativt lika nivå så att hon kan använda samma övningar till hela gruppen. Hon pratar också om trygghetsaspekten:

Det är inte riktigt lika naturligt för killarna att sjunga och då tror jag att de känner en trygghet i att de är en killgrupp också, för att de är redan på något sätt en minoritet och då är det väldigt skönt för dem att såhär ”vi är killgruppen”. [...] Jag upplever att det blir som en trygghet för dem.

Beatrice berättar att hon har blandade grupper men att hon har märkt att de få killar som sjunger i grupperna tycker att det är läskigt att sjunga med tjejerna och att hon och hennes kollegor på arbetsplatsen har pratat om att eventuellt kunna könsuppdelade grupperna i vissa känsliga åldrar. Hennes arbete med gruppindelning beror förstås till stor del på vilka som anmäler sig till sångkurserna.

Diana säger att det mest är tjejer som sjunger hos henne men att hon haft blandade grupper när killar anmält sig till kurserna, men egentligen tycker hon att det skulle vara bättre att undervisa killar och tjejer separat i och med att rösterna är olika och i och med att ”det kan vara ganska utsatt att vara pojke och hålla på med sång. Det kan vara bra att de har stöd i varandra i den åldern”.

5.4.3 Nivå

När det gäller nivåindelning i gruppssångundervisning så menar Alice att hon inte tycker att det är nödvändigt, hon säger att hon brukar hitta ett bra sätt att arbeta på ändå. Hon ser hellre att eleverna är trygga och att man exempelvis får gå i samma grupp som sin kompis. ”Det är mycket mer viktigt än att man har samma musikerfarenhet”, menar Alice.

Emma berättar att hon har för få grupper för att ha möjlighet att nivåindela eleverna och hon säger att hon behöver titta på åldrarna i grupperna snarare än nivå. Hon har haft grupper där eleverna har matchat varandra på musikalisk nivå men hon har också haft grupper där eleverna är på helt skilda nivåer musikaliskt, röstligt och intressebaserat.

Beatrice berättar att hon har haft en grupp med stor ålderskillnad på grund av tidsmässiga skäl och att den gruppen fungerade fint för att eleverna hade liknande musikalisk, röstlig och personlig mognad, trots att ålderskillnaden var stor mellan eleverna.

Eleverna i Dianas grupper är på väldigt olika nivåer. Det som styr sammansättningen av grupperna är i viss mån nivå men än mer ålder och om de är kompisar med varandra. Diana säger att ”jag har haft grupper där de varit på väldigt olika nivå men att det funkar väl socialt och då tycker inte jag att det är några större problem att ha lite olika nivåer i grupperna”.

Cecilia menar att hon försöker sätta samman grupper där elevernas omfång matchar varandra snarare än nivån men hon påpekar också att det inte är alltid som tiderna passar för alla så att de kan bilda en grupp.

5.4.4 Schemapussel

Flera av pedagogerna pratar om att det är många faktorer som påverkar sammansättningen av grupperna, förutom ålder, kön och nivå. Alice, som sätter ihop sina egna grupper, säger:

Jag kan inte bara bestämma utan måste anpassa det efter vilka tider eleverna kan komma, alltså vilka dagar de kan och vilka tider de kan, för det handlar om att föräldrarna ska kunna skjutsa och hämta [...] Så att det är alltid ett pussel varje terminsstart.

Cecilia, som också sätter ihop sina egna grupper, säger att elevernas preferenser på vilka tider de kan komma styr mycket av hennes schemaläggning och gruppsammansättning.

Beatrice berättar att på hennes arbetsplats får eleverna själva anmäla sig via internet och de väljer då en viss dag, tid och nivå; grundnivå eller fortsättningsnivå. Detta har inte fungerat eftersom i stort sett alla anmäler in sig på grundnivå, så då får Beatrice och hennes kollegor ändå stuva om i grupperna. Hon nämner också andra faktorer som styr gruppindelningen såsom att skolorna ändrar scheman, att barnen har andra aktiviteter och hon och hennes kollegors arbetsschema.

Diana säger så här om schemapusslet:

Det som oftast är svårast är att lägga schemat, det är väldigt svårt att få till bra grupper på grund av schema [...] att det skulle vara nivån som styrde och inte de övriga tiderna, den övriga logistiken för barnen. Det är så himla många elever som har så mycket aktiviteter idag, så att på en dag kanske de har två eller tre aktiviteter plus att de går på fritids.

5.4.5 Elevernas förutsättningar

Alice berättar att eleverna hon träffar har olika förutsättningar beroende på vilken tidigare erfarenhet de har av musik. Hon säger:

[...] alla kommer från olika erfarenheter. Vissa märker man väldigt tydligt när de kommer att de har musik som en naturlig del i sin vardag, de är med direkt och förstår och bara hakar på. Medan det för vissa kan vara svårt att från början hitta rätt toner och komma in i musikens värld, det kan ta ett litet tag.

Emma berättar att eleverna många gånger är nybörjare som har ett musikintresse, som har sjungit hemma till skivor, men som egentligen aldrig har tänkt på vad de gör, så hon vill ge dem lite musikaliska koncept.

5.4.6 Elevernas förväntningar

Flera av pedagogerna beskriver balansgången mellan att möta *elevernas förväntningar* på sångundervisningen och att undervisa det som de anser att eleverna bör lära sig. Det handlar både om att eleverna ska tycka att undervisningen är rolig och stimulerande och att de ska vilja fortsätta sjunga samtidigt som pedagogerna vill ge dem en grundläggande musikalisk utbildning.

Både Alice, Emma, Beatrice och Diana nämner att de låter eleverna till viss del välja repertoar själva för att de ska tycka att det är kul att sjunga, men att de själva också väljer viss repertoar till eleverna. Alice berättar:

[...] vara till lags, det låter lite tråkigt, men att uppfylla allas önskningar. Det är väl det svåraste och det brukar oftast inte vara så svårt i yngre åldrar utan det blir svårare när de blir äldre. ”Nä, jag gillar inte sådan musik. Nä, okej, men jag älskar sådan musik”. Då blir det kompromisser och det är väl det svåraste för att fortfarande hela tiden behålla lusten, att de vill komma tillbaka.

Beatrice och Emma pratar båda om att de vill ge eleverna allmänbildning i musikhistoria genom att sjunga låtar som numera är klassiker, av stora artister från sin tid, och att också få möjlighet att prata om dessa artister. De berättar också att de jobbar med att lära ut lite musikteori varvat med låtar eller genom låtarna så att eleverna lär sig även detta, men att de balanserar upp det med det eleverna själva tycker är kul. Beatrice säger:

Vi försöker påverka vad de ska sjunga men vi måste möta dem lite grann så att de inte slutar och så att de får sjunga lite senaste låtar men också försöka få dem att sjunga lite

äldre låtar och lite saker som vi tycker att de bör lära sig, så att det där är en balansgång.

Diana berättar att hon ibland har yngre elever som väldigt gärna vill sjunga på engelska men att de då får lägga så mycket av lektionstiden på att öva språket, som de ännu inte är så bekväma med, så hon brukar lösa det så att de sjunger små delar av låten, exempelvis refrängen, så att eleven får sjunga låten den gillar men bara en liten bit som den klarar av att lära in språkmässigt.

5.5 Sammanfattande resultat

Här följer ett sammanfattande resultat förstått genom de teoretiska begrepp som är centrala i studien. Tabellen nedan visar vilka verktyg och tecken pedagogerna använder sig av i sitt arbete i sångundervisning i liten grupp.

Resultatkategori	Verktyg/tecken
Lärandeaktiviteter	Unison sång Solosång Växelsång Stämsång Sololåtar med körinslag Gehör Ge feedback till varandra Våga mer tillsammans Volym Nyanseringar Vara kreativa tillsammans Musiken sprider sig Sociala lärandeaktiviteter Att fortsätta sjunga
Trygghet	Relation Bemötande Trygg atmosfär Kommunikation Lyhördhet Praktiska övningar Lek Förhållningsregler Tydlig lärarroll Våga göra fel Prestation Jämförelse Utrymme Delaktighet Maktbalans Repertoarval Sångteknik i grupp

Ramfaktorer	Gruppsammansättning - Ålder - Kön - Nivå - Schemapussel Lektionstid Elevernas förutsättningar Elevernas förväntningar
-------------	--

I denna tabell kan vi se att pedagogerna använder ett stort antal verktyg och tecken för att skapa trygghet, för att möjliggöra lärandeaktiviteter och för att påverka ramfaktorerna. Här följer några exempel på hur de verktyg och tecken pedagogerna använder medieras.

Pedagogerna använder sig av verktygen *Unison sång*, *Solosång*, *Växelsång* och *Stämsång*. Dessa medieras exempelvis genom att alla sjunger unisont tillsammans i början för att längre fram sjunga solo inför varandra, genom att man börjar med att sjunga union sång för att med tiden utveckla stämmor samt genom att pedagogerna lär ut enklare flerstämmighet såsom kanon, duetter och quodlibeter. *Gehör* är ett annat verktyg som medieras genom att pedagogerna låter eleverna bygga treklanger tillsammans och att eleverna får lära sig att lyssna på varandra och lyssna hur det låter när man sjunger tillsammans. Genom detta kan eleverna också få en förståelse för vad rätt tonhöjd är, i relation till sina sångkamrater.

Vidare berättar pedagogerna att de använder verktygen *Volym* och *Nyanseringar* som de säger medieras genom att undervisningen blir mer musikalisk när man har större volymer att arbeta med, volymer som kommer av att man är flera elever i gruppen. Eleverna får då möjlighet att musikaliskt uppleva nyanserna i sången. De *Sociala lärandeaktiviteterna* medieras genom att eleverna får lära sig av varandra, att de skapar en gemenskap tillsammans och genom att eleverna får kontakt med varandra och pedagogen och har roligt tillsammans.

Pedagogerna berättar att följande tecken *Relation*, *Bemötande* och *Skapa trygg atmosfär* medieras genom att de bjuder på sig själva, att de är förebilder, att de är humoristiska och positiva, att de har en trygg och välkomnande atmosfär, att de arbetar för att eleverna ska känna att de är snälla och vill elevernas bästa och att nämna alla elever vid namn samt att se varje individ. Pedagogerna skapar en relation till varje elev, de arbetar också för att eleverna i gruppen ska få en relation till varandra, de jobbar för att skapa en vi-känsla i gruppen. De är också lyhörda inför det som händer i gruppen och de pratar med eleverna om de konflikter som kan uppstå i gruppen, om eleverna själva vill det för att kunna mediera tecknen *Kommunikation* och *Lyhörddhet*.

Våga göra fel är ett verktyg som pedagogerna använder för att eleverna ska känna sig bekväma och slippa vara rädda för att göra fel. Detta verktyg medieras genom att pedagogerna pratar om att det är okej att göra fel, pedagogerna själva gör också medvetet fel för att visa att det är okej att göra fel, de pratar med eleverna om att alla sjunger fel och falskt ibland samt att de bjuder mycket på sig själva. Verktygen *Utrymme* och *Delaktighet* medieras genom att pedagogerna ser varje individ i gruppen och får kontakt med alla i gruppen. Dessutom arbetar pedagogerna med att se till att alla elever är delaktiga, att alla får lika mycket utrymme i gruppen och att alla elever får lika mycket tid under lektionerna.

Pedagogerna arbetar med att formulera elevernas individuella röstliga utmaningar och de befäster i gruppen att alla har vi olika röster med olika sångtekniska problem. De gör genom detta sångtekniska problem till allmänna och inte personliga. Pedagogerna gör dessutom en avvägning om de ska arbeta med sångtekniska problem inför de andra i gruppen då risken är att de pekar ut eleven. Allt detta gör de för att kunna mediera verktyget *Sångteknik i grupp*.

Verktyget *Gruppsammansättning - Kön* medieras genom att pedagogerna är medvetna om att det kan vara utsatt för killar hålla på med sång då de är så få jämfört med tjejerna, de är

också medvetna om att det kan vara en trygghet för killarna att ha en killgrupp. När de har blandade grupper försöker de att inte peka ut någon i uppsjungsövningarna. Om möjligt försöker de sätta ihop grupper utifrån hur rösterna passar ihop och de tar också hänsyn till målbrottsrösten. Verktuget *Elevernas förväntningar* medieras i och med att pedagogerna har en medvetenhet om att det är en balansgång mellan att möta elevernas förväntningar på sångundervisningen och att undervisa det som de själva anser att eleverna bör lära sig samt att de låter eleverna välja viss del av repertoaren och viss del bestämmer de själva.

Flera av pedagogerna använder sig av *lek* i undervisningen och detta kan bidra till elevernas utveckling och lärande (Lindqvist, 1999). Leken blir ett verktyg som medierar trygghet i sångundervisningen. Pedagogerna menar att genom leken medieras att gruppen lär känna varandra, har kul tillsammans och att eleverna lär sig värderingar. Vygotskij hävdar att genom att använda sig utav leken i undervisningen så kommer "den sociala färdigheten och förmågan" hos barnet att uppfostras (Lindqvist, 1999, s 63). Vidare så kommer eleverna att tränas i "förmågan att koordinera sitt beteende gentemot andras, att stå i aktivt förhållande till de andra, attackera och försvara, skada och hjälpa och att i förväg beräkna resultatet av sina handlingar i sammanhang med alla de andras" (Lindqvist, 1999, s 63).

När det gäller den *närmaste utvecklingszonen* så berättar pedagogerna att i de grupper där man har elever på olika nivåer så kan de elever som är på en lägre nivå få draghjälp i sin utveckling av sina sångkamrater som är på en högre nivå. Dessa elever har då möjlighet att, genom sina sångkompisar, närma sig sin närmaste utvecklingszon. I samarbete med de som är på en högre nivå kommer de att kunna göra och lära sig saker de inte kan idag. Däremot gäller detta inte för de elever som är på en högre nivå. De verkar snarare hämmas av de som är på en lägre nivå i gruppundervisningssituationen, menar pedagogerna.

6. Diskussion

I detta avslutande kapitel kommer jag dels att diskutera mitt metodval och genomförandet av studien. Jag kommer också diskutera hur resultatet av undersökningen knyter an till tidigare forskning, teoretiskt perspektiv, syftet med undersökningen och frågeställningarna.

6.1 Metoddiskussion

Jag anser att mitt metodval har fungerat fint i förhållande till det jag velat ta reda på. En kvalitativ metod har gett möjligheten att få ta del av de tankar pedagogerna har runt sin undervisning av sång i liten grupp. Min upplevelse är att pedagogerna har känt sig trygga under samtals gång och att de har kunnat vara mycket öppna och ärliga när de har berättat för mig om sin undervisning.

Däremot finns det vissa detaljer som jag så här i efterhand ser att jag hade kunnat tjäna på att göra annorlunda. En av dessa är att jag aldrig specificerade vilka *åldrar pedagogerna undervisar* när jag sökte informanter. Om jag hade gjort detta hade det förmodligen underlättat jämförelserna mellan pedagogernas svar i resultatet. Det kan exempelvis vara lätt att göra praktiska övningar och lekar med 8-11 åringar medan det kan vara svårare att göra detta med 12-18 åringar, varför jag i vissa fall fått avvikande svar ifrån pedagoger som arbetar med äldre barn och ungdomar. Sättet pedagogerna arbetar med sångundervisning i grupp verkar förändras när eleverna blir äldre och det hade varit bra för studien att ha detta mer klarlagt.

Gällande *gruppstorlek* så ser jag att min definition av den lilla gruppen som två till fyra elever hade, utifrån informanternas svar, kunnat utökas till två till fem elever, då de undervisar på samma sätt när det är fem elever i gruppen. Denna definition gjorde jag som en avgränsning och denna avgränsning hade lika gärna kunnat vara vid 5 elever ser jag i efterhand. Även hos mina källor finns det många olika definitioner på "den lilla gruppen" så detta är något som inte är helt lätt att definiera. Som Svedberg (2016) säger att det handlar inte om antalet utan snarare om situationen, uppgiften, målet med gruppen samt vilka personer som är med i gruppen.

I följande *intervjufråga* hade jag efter frågan skrivit ner några förslag på svar som jag själv hade tänkt ut.

- Hur drar du nytta av att det är en grupp du undervisar, rent musikaliskt?
 - Stämmor, kanon, call & respons, solo, unisonsång, lyssnande, gehör...

Under min första intervju så nämnde jag de svarexempel som jag själv skrivit ner, men kom snabbt på att det inte kändes korrekt eftersom jag då lade orden i munnen på min informant och det blir då svårt att avgöra om det personen sedan sade var hennes tankar eller mina. Eftersom det varit viktigt för mig att få fram *deras* svar och tankar, så ofärgade av mig som intervjuare som möjligt, så nämnde jag inte dessa svarsförslag i resterande intervjuer.

Att jag gjorde en *telefonintervju* kan ha påverkat resultatet då jag i telefonsamtalet med informanten inte kunnat se ansiktsuttryck och kroppsspråk. Kvale & Brinkmann (2014) menar att "Den levande intervjusituationen, där intervjupersonen låter sina uttalanden åtföljas av tonfall och ansikts- och kroppsuttryck, ger ett rikare tillträde till hennes föreställningar [...]" (Kvale & Brinkmann, 2014, s 171). I telefonintervjun har jag därmed troligtvis missat en del information jämfört med de intervjuer jag gjorde genom ett möte med informanterna.

Det är svårt att avgöra hur och om studien påverkats av att samtliga informanter är av *kvinnligt kön*. Hade resultatet blivit annorlunda om några av informanterna varit av manligt kön? Jag valde att inte sätta upp villkor för vilka kön informanterna skulle ha och jag har svårt att se att detta skulle ha påverkat studien i större omfattning. Min personliga reflektion över varför det endast var kvinnliga sångpedagoger som anmälde sig till att vara med i studien tror

jag beror på att den övervägande delen av sångpedagoger i Sverige är kvinnor. Detta baserar jag på egen erfarenhet samt att en mycket stor andel av de som är med i det nationella sångpedagogforumet på Facebook, drygt 1300 pedagoger, är kvinnor. Detta stämmer också överens med det som pedagogerna menar att killar är underrepresenterade som elever i sångundervisning i liten grupp. Om det är få killar som deltar i sångundervisningen så kan det tänkas påverka hur många killar som sedan studerar vidare till att bli sångpedagoger.

En annan aspekt gällande mina informanter är att alla är väldigt *positiva till sångundervisning i liten grupp*. Kan detta ha att göra med mitt sätt att göra förfrågan om att delta i studien, i vilken jag dessutom hade med en liten smiley? Vilka personer är det som är aktiva på Facebookforum och som anmäler sig att delta? Här har jag, i mitt urval av informanter, direkt exkluderat alla de sångpedagoger som inte är aktiva i sociala medier. Jag har dock svårt att se att detta skulle ha påverkat mitt resultat i någon större omfattning. Gällande den positiva inställningen till sångundervisning i liten grupp så kanske det kan vara så att de pedagoger som har negativa erfarenheter av att undervisa sång i liten grupp ser det som ett personligt misslyckande och därmed väljer att inte delta för att berätta om detta misslyckande. Det kan vara så att om man lyckats med något så är man mer benägen att få berätta om detta. För att få fram en mer nyanserad bild av alla delar i sångundervisning i liten grupp så hade jag kunnat formulera om min förfrågan genom att specificera att jag är intresserad av både det positiva såväl som utmaningarna. Jag hade också kunnat formulera om mina forskningsfrågor så att utmaningarna med sångundervisning i liten grupp hade skrivits fram något i studien. Eller kan det vara så enkelt som att sångundervisning i liten grupp generellt sätt är ett bra sätt att undervisa sång på och att det därför finns och består som undervisningsform?

Under intervjuerna tänkte jag mycket medvetet på att *inte vara rädd för tystnaden*, som Trost (2010) beskriver, och väntade därför in mina informanters svar. Tystnaden är något jag tydligt kan höra på inspelningarna och jag ser också att detta har lett till att jag troligtvis fått fram information som jag inte fått om jag själv hade börjat prata innan mina informanter hunnit tänka klart och svara.

6.2 Resultatdiskussion

Jag vill börja med att påpeka att jag är medveten om att alla delar i resultatet går in i varandra på flera sätt. När jag strukturerade upp mitt resultat i olika kategorier har jag flertalet gånger tänkt att ett svar ifrån en informant hade kunnat ingå i flera kategorier. Exempelvis så kan en lärandeaktivitet också vara något som skapar trygghet i en grupp. Mitt största fokus har varit att göra mina informanters berättelser rättvisa och jag har utifrån detta försökt strukturera upp resultatet på bästa sätt.

6.2.1 Gruppen som social företeelse

Mina informanters tydliga inställning om att det *sociala* i gruppen är en mycket viktig del i gruppundervisningen, om inte den viktigaste delen, överensstämmer väl med den kulturhistoriska synen på lärande där essensen är att lärande sker i en social kontext i interaktion med andra. Detta stämmer också väl överens med forskning om gruppen där Stensaasen & Sletta (1996) menar att gruppen är social företeelse och att gruppens medlemmar påverkar varandra. Det finns ett ömsesidigt beroende i gruppen där det alla gruppmedlemmar gör och inte gör påverkar alla i gruppen. Samtliga deltagare i gruppen är både givare och tagare i det som sker i gruppen. Även Hanken & Johansen (2016) beskriver undervisning och lärande som en *relationell* och social företeelse där samspelet mellan lärare och elev är i fokus.

6.2.2 Fördelar och nackdelar med gruppundervisning i sång

Arder (1996) menar att det fungerar fint att undervisa *nybörjare* i grupp, detta för att skapa trygghet i början. Hon menar dessutom att när man lärt sig mer inom sången så tjänar man på att få enskild undervisning. Detta stämmer väl överens med det som majoriteten av pedagogerna berättat i intervjuerna. Att det är fördelaktigt för sångare på nybörjarnivå att sjunga i grupp men inte för de sångare som kommit längre i sin utveckling. De som är på en lägre nivå kan få draghjälp av de som är på en högre nivå medan de som är på en högre nivå hålls tillbaka av gruppen sångmässigt. Emma uttrycker det som att ”ju mer sångare man blir desto mindre skulle jag uppmana till grupp, då behöver man få mera individuell handledning”. Detta pekar på att det är väldigt viktigt att pedagogerna har inflytande över *gruppsammansättningen* så att de kan bilda grupper som fungerar väl tillsammans. Pedagogerna jag har intervjuat har dock relativt liten påverkan på grupsammansättningarna eftersom det är många andra faktorer som styr hur de har möjlighet att sätta ihop grupperna. Det är pedagogerna själva som i de flesta fall sätter samman grupperna, men detta styrs till stor del av vilka elever som väljer att anmäla sig till kurserna, elevernas andra fritidsaktiviteter, hur föräldrarna kan lämna och hämta, vilka kompisar man vill sjunga tillsammans med mm. Tidigare forskning inom skolan visar att om man ska få ut de positiva effekterna man vill ha utav gruppundervisningen så behöver pedagogerna vara de som sätter ihop grupperna annars kan detta leda till negativa resultat både i de mål man ska uppnå med undervisningen och i det sociala i gruppen (Stensaasen & Sletta, 1996). De pedagoger jag intervjuat arbetar till största delen i frivillig verksamhet och inte inom skolan, men då grupper generellt fungerar likartat anser jag att man kan applicera detta även på grupsammansättning i frivillig verksamhet. Slutsatsen blir att pedagogerna hade behövt ha större inflytande över grupsammansättningen i sångundervisning i den lilla gruppen för att kunna dra nytta av de goda effekterna av samarbetet i gruppen.

En nackdel som Arder (1996) beskriver är det stora *planeringsarbetet* som gruppundervisningen för med sig jämfört med individuell undervisning. Arder (1996) menar att det krävs mer grundlig planering när man undervisar i grupp för att alla i gruppen ska få ut något av lektionerna. Både Emma och Cecilia håller med om detta och pratar om att deras gruppundervisning för med sig mer planeringsarbete. Däremot menar Emma att det till största delen består av en större mängd repertoar som ska läras in i början av terminen eftersom det är flera elever hon undervisar. I enskild undervisning tar hon fram ny repertoar under terminens gång. Hon påpekar också att det troligtvis jämnar ut sig under terminen. I och med detta menar Emma att det inte är någon skillnad i planeringsarbetet vid sångundervisning individuellt och i grupp, utan att det jämnar ut sig över terminen. Här pratar Emma om repertoaren som ska framföras under lektionerna men Arder (1996) verkar även inkludera samspelet i gruppen och själva lektionsupplägget. Om man tänker att det bara är repertoaren som ska planeras inför lektionen kanske man missar planeringen av lektionsupplägg och samspel i gruppen och om man inte tänker att gruppundervisningen genererar mer planeringsarbete kommer man inte heller att lägga mer tid till planeringsarbetet inför sångundervisningen i liten grupp.

6.2.3 Varför gruppundervisning?

En av mina egna förutfattade meningar gällande sångundervisning i liten grupp, då jag själv mycket sällan stött på detta under min egen sångskolning eller inom min utbildning till sångpedagog, har varit att musik- & kulturskolor startar gruppundervisning i sång endast utav *ekonomiska skäl*. Detta är något som Arder (1996) bekräftar och att det egentligen är så att både chefer och pedagoger vill ha enskild undervisning men att man på grund av resursmässiga skäl blir tvungna att införa gruppundervisning. I ljuset av detta skulle gruppundervisningen bli ett andrahandsalternativ där metoder och mål inte är anpassade till

denna undervisningsform utan till den individuella undervisningen. Denna syn på gruppundervisning är dock inget mina informanter delar. Jag har blivit uppriktigt inspirerad av deras entusiasm över gruppundervisning i sång. De tycker att det är härligt att få musicera tillsammans och att de tycker att det är roligt att undervisa sång i liten grupp. Pedagogerna visar på ett stort antal musikaliska fördelar med gruppundervisning såsom stämsång, att öva gehör tillsammans, att vara mer tillsammans och att gruppundervisningen möjliggör att arbeta med volym och nyanseringar. Emma och Diana menar dessutom att de tycker att det är *bättre* och *lättare* att undervisa yngre elever, exempelvis 10-åringar, i grupp än enskilt då de har stöd i varandra både i sången och socialt. Alice uttrycker också att hon värdesätter gemenskapen mer än musikaliteten i gruppundervisningssituationen.

6.2.4 Sångtekniska problem i grupp

I resultatet beskriver jag hur pedagogerna använder ett stort antal verktyg och tecken för att skapa trygghet i gruppen. När det gäller att arbeta med elevernas *sångtekniska problem i grupp* så berättar Emma, Cecilia och Diana att de vid vissa tillfällen lyckats skapa ett tryggt arbetsklimat för att kunna arbeta med individuella sångtekniska problem på ett bra sätt i gruppen. Balansgången för en pedagog i denna situation är att vilja ge individen sångtekniska verktyg och tips utan att blottlägga eleven inför de andra i gruppen. Det pedagogerna lyckats med, utan att ha någon uttalad metod kring detta, är det som Ronner Larsson (2010) talar om att "avpersonifiera de sångtekniska problemen och göra dessa till allmänna i gemensam diskurs" (Ronner Larsson, 2010, s. 66). Genom att formulera sångtekniska problem som allmänna så tar man bort fokus ifrån individen och de blir då mindre laddade. Ronner Larsson (2010) menar vidare att en förutsättning för att man i gruppen ska kunna dela med sig av sina sångtekniska problem är att eleverna i gruppen känner sig trygga. Eftersom mina informanter använder många olika verktyg och tecken för att arbeta med att skapa trygghet i gruppundervisningen så finns alla förutsättningar för dem att uttalat börja anta denna metod för att arbeta med elevernas sångtekniska utmaningar i grupp. Eleverna blir då *givare* till varandra i gruppen gällande den sångtekniska utvecklingen. Som Stensaasen & Sletta (1996) beskriver så är gruppens deltagare ömsesidigt beroende av varandra, alla deltagare i gruppen är både givare och tagare av det som händer i gruppen. Ett steg för att sprida Ronner Larssons (2010) metod, gällande hur man arbetar med sångtekniska problem i grupp, skulle vara att musikhögskolor tar in denna metod i sina kursplaner för att lära ut detta till sina sånglärarstudenter.

6.2.5 Trygghet

Det är slående hur mycket pedagogerna jag intervjuat arbetar för att skapa *trygghet* i gruppen, en övervägande del av resultatet handlar om detta. Medvetenheten om vad som händer i gruppen och hur man kan skapa bra förutsättningar att lära ut sång i grupp är generellt väldigt hög hos pedagogerna och de använder otaliga verktyg och tecken för att stärka gruppdynamiken och gruppgemenskapen när de arbetar med sångundervisning i liten grupp. Min utgångspunkt, som både beteendevetare och sångpedagog, var att sångpedagoger generellt inte tar så stor hänsyn till detta i sin undervisning utan mer fokuserar på den musikaliska sidan i undervisningen. Det har heller inte funnits något bevis för detta i min utbildning till sångpedagog då det inte funnits något fokus på detta med gruppdynamik i undervisningssituationen. Därför blev jag positivt överraskad över att en stor del av resultatet handlar om hur pedagogerna arbetar med att skapa trygghet i gruppen. Pedagoger har en stor förståelse för det som händer i gruppen och att de använder sin kompetens om detta för att skapa bra förutsättningar i gruppundervisningen. De har förstått att sång och trygghet hänger ihop, för att våga sjunga ut behöver eleverna känna sig trygga. Emma sammanfattar detta med:

Kärnan när jag undervisar är egentligen inte metod utan det är att skapa trygghet så att den här eleven litar på mig och känner att den vågar sjunga ut.

6.3 Vidare forskning

Hanken & Johansen (2016) talar om olika delar i musikdidaktiken såsom ramfaktorer, elev- & lärarförutsättningar, mål, innehåll, metod och utvärdering. I den här studien har jag valt att fokusera på ramfaktorer, innehåll och även gruppdynamik. Det hade varit intressant att forska vidare på andra delar inom musikdidaktiken såsom mål, metod och utvärdering i gruppundervisning i sång. Ingen av pedagogerna i denna studie menar att de arbetar utifrån någon särskild metod när de undervisar sång i liten grupp utan de använder sin samlade erfarenhet av sångundervisning och prövar sig fram vad som fungerar i sångundervisningen i liten grupp. Utifrån detta hade det varit intressant att forska vidare på vilka metoder pedagoger använder i sångundervisning i liten grupp? Vilket är målet med sångundervisning i grupp och ser man att man uppnår dessa mål i utvärderingen av arbetet? Är metoderna väl anpassade till de mål man vill uppnå med undervisningen?

Det hade också varit intressant att titta vidare på vad som upplevs som skillnaden mellan sångundervisning i liten grupp och individuell sångundervisning ur ett elevperspektiv. Överensstämmer elevernas upplevelse av sångundervisning i liten grupp med pedagogernas perspektiv på detta?

Slutligen hade varit mycket intressant att göra vidare studier på *när* gruppundervisning fungerar som bäst. När är det bäst att bedriva gruppundervisning i sång och när är det bäst att bedriva individuell sångundervisning? Att undersöka spänningsfältet mellan när gruppundervisning fungerar optimalt för individen och gruppen och när gruppundervisningen slutar att fungera bra för individen och gruppen, utifrån individens intresse och nivå. Tidigare forskning visar att gruppundervisning är att föredra på nybörjarnivå, så när är brytpunkten då eleven kommer att behöva individuell undervisning för att nå optimal utveckling?

6.4 Slutord

När jag gick in i arbetet med denna studie så visste jag mycket lite om sångundervisning i den lilla gruppen, två till fyra elever, då jag har väldigt liten erfarenhet av detta arbetssätt både som sångelev och som pedagog. Nu har jag, tack vare mina mycket kompetenta och öppenhetliga informanter som delat med sig av sitt arbete med sångundervisning i liten grupp och genom litteratur om detta, fått en mycket större insikt i och kunskap om detta arbetssätt. Jag ser nu fram emot att få möjlighet att själv arbeta med sångundervisning i den lilla gruppen.

7. Litteraturförteckning

Arder, Nanna-Kristin (1996). *Sangeleven i fokus*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Aronson, Elliot, Wilson, Timothy D. & Akert, Robin M. (1993). *Social psychology: the heart and the mind*. New York, N. Y.: HarperCollins College Publ.

Fostås, Olaug (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforl.

Granér, Rolf & Granér, Simon (2016). *Personalgruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (2016). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' forl.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Ronner Larsson, Susanne (2010). *Individuell utveckling i grupp – sångundervisning tillsammans med och genom andra*. (Masteruppsats). Lunds universitet: Musikhögskolan i Malmö.

Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (1998). *Handlingsutrymme: om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH förl.

SOU 2016:69 (Statens offentliga utredningar 2016:69) Betänkande om Kulturskoleutredningen (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Stockholm: Elsanders Sverige AB. Retrieved from: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/10/sou-201669/>

Stensaasen, Svein & Sletta, Olav (2000). *Grupprocesser: om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur och kultur.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Sundberg, Johan (2001). *Röstlära: fakta om rösten i tal och sång*. Stockholm: Proprius

Svedberg, Lars (2016). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

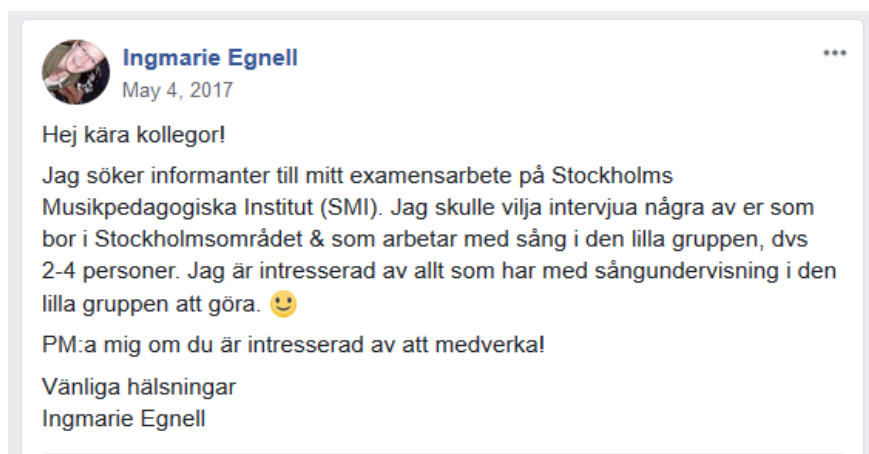
Vetenskapsrådet (2004). *Forskningsetiska principer*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.

Vygotskij, Lev Semenovič (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Vygotsky, Lev Semenovič (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.

8. Bilagor

Bilaga I: Förfrågan på Facebook



Bilaga II: Intervjufrågor

Intervjufrågor

Vill du börja med att berätta övergripande om någon av de senaste sånglektioner du haft med 2 till 4 elever?

RAMFAKTORER

- Hur lägger du upp en grupplektion i sång?
 - Hur lång tid håller lektionen på? 30, 45, 60 min
 - Hur många elever undervisar du samtidigt?
 - Är eleverna på olika nivå/samma nivå?
 - Är detta något du kan påverka? Om du skulle kunna påverka detta, skulle du vilja göra det då? Om ja, på vilket sätt?
 - Är eleverna av samma eller olika kön?
 - Är detta något du kan påverka? Om du skulle kunna påverka detta, skulle du vilja göra det då? Om ja, på vilket sätt?

INNEHÅLL

- Hur lägger du upp en lektion innehållsmässigt?
 - Uppvärmning?
 - Repertoar?
 - Typ av musik? Genre?
 - Sång tillsammans?
 - Sång enskilt?
 - Hur drar du nytta av att det är en grupp du undervisar, rent musikaliskt?
 - Stämmor, kanon, call & respons, solo, unisonsång, lyssnande, gehör...
 - Använder du dig av någon särskild metod när du undervisar sång i grupp?
 - Tänker du att metoderna du arbetar med är anpassade för sång i grupp? Eller är de eg. anpassade för individuell sång?
 - Vilka krav ställer det på dig som pedagog att undervisa 2-4 personer samtidigt?

GRUPPDYNAMIK

- Hur jobbar du med att skapa trygghet i gruppen?

- Hur stor hänsyn tar du till gruppdynamiken i ditt arbete med sångundervisning i grupp?
 - Hur arbetar du med gruppdynamiken i sångundervisning i grupp?
 - Vilka fördelar ser du med att undervisa sång i grupp?
 - Vilka svårigheter/utmaningar ser du med att undervisa sång i grupp?
 - Om du fick bestämma eller drömma helt fritt, hur skulle du lagt upp ditt arbete då? Skulle du kunna gjort på något annat sätt?
 - Vilka möjligheter finns i gruppundervisningen som inte finns i exempelvis individuell undervisning?
 - Vad är skillnaden att undervisa sång i grupp och att undervisa sång enskilt?
 - Finns det något mer du vill tillägga?
 - Kan jag få återkomma till dig om jag behöver komplettera med någon mer fråga eller förtydliga något? Du får gärna höra av dig om du kommer på något mer.
-