



Individanpassad undervisning

-för vuxna elever i gitarr

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2013

Poäng: 15 hp

Författare: Alexander Gerdt

Handledare: Annika Falthin

Sammanfattning

Syftet med studien är att pröva en individanpassad metod för gitarrundervisning och belysa hur vuxna elevers lärande då visar sig. Följande fråga används för att svara på syftet: Vad händer med lärandet när lärarens val av repertoar, material och upplägg är individanpassat. En individanpassad metod som bygger på lärarens tolkning av vad som är möjligt utifrån elevens önskemål och musikaliska kunskapsnivå? Studiens deltagare är tre vuxna elever och jag själv som lärare. I studien studeras resultatet bland annat utifrån ett designteoretiskt perspektiv samt med Vygotskijs utvecklingszon i åtanke. Tre lektioner med varje elev genomfördes och intervju, loggbok och videoupptagningar av lektionerna användes för att möjliggöra analys av lektionerna i efterhand. Studiens resultat visar att det är av vikt att kunna tolka vuxna gitarrelevers utbildningsnivå samt att använda sig av, ett för vuxna, passande utbildningsmaterial. Detta för att utbildningen ska tilltala den vuxna eleven.

Nyckelord: vuxenundervisning, vuxna gitarrelever, lärarvalt material, designteoretiskt perspektiv, utvecklingszon, musikpedagogik.

Innehållsförteckning

Sammanfattning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte	2
2. Bakgrund	3
2.1 Pedagogisk verksamhet i musik- och kulturskolan	3
2.2 Undervisning av vuxna.....	4
2.3 Didaktik i musikundervisning	4
2.4 Design för lärande	5
2.4.1 Optimera lärande	6
2.5 Musklärartyper	7
2.6 Autenticitet	7
3. Metod	8
3.1. Urval.....	8
3.2 Videoobservation.....	8
3.3 Loggbok och intervju	9
3.4 Genomförande	9
3.5 Etik	10
4. Resultat.....	11
4.1 Lektionsupplägg och genomförande	11
4.1.1 Lektionsupplägg och genomförande för elev 1	11
4.1.2 Läxmaterial och redovisning för elev 1.....	12
4.1.3 Lektionsupplägg och genomförande för elev 2.....	13
4.1.4 Läxmaterial och redovisning för elev 2.....	14
4.1.5 Lektionsupplägg och utbildningsmaterial för elev 3.....	15
4.1.6 Läxmaterial och redovisning för elev 3.....	16
4.2 Lektionernas svårighetsgrad.....	17
4.2.1 Svårighetsgrad för elev 1.....	17
4.2.2 Svårighetsgrad för elev 2.....	17
4.2.3 Svårighetsgrad för elev 3.....	18
5. Diskussion	19
5.1 Elevernas lärandeprocess	19
5.2 Lärares påverkan på lektionerna.....	20
5.3 Lärares autenticitet	20
5.4 Lektionernas design.....	21

5.5 Avslutande reflektion	21
5.6 Metodval.....	22
5.7 Vidare forskning.....	23
6. Litteraturförteckning	24

Bilagor:

1. Mall för loggbok med intervjufrågor
2. Loggbok, elev 1 lektion 1
3. Loggbok, elev 1 lektion 2
4. Loggbok, elev 1 lektion 3
5. Loggbok, elev 2 lektion 1
6. Loggbok, elev 2 lektion 2
7. Loggbok, elev 2 lektion 3
8. Loggbok, elev 3 lektion 1
9. Loggbok, elev 3 lektion 2
10. Loggbok, elev 3 lektion 3

1. Inledning

I denna uppsats studeras ett pedagogiskt tillvägagångssätt, en metod, som går ut på att figursy lektioner och utbildningsmaterial till varje elev som stämmer överens med deras nivå och intresse, för gitarrundervisning av vuxna.

Efter att ha undervisat gitarr i över 10 år, både privat och på senare år vikarierat och arbetat på musikskolor samt studerat på SMI (Stockholms musikpedagogiska institut) så har jag med tiden fått ökad rutin på planering och upplägg av gitarrlektioner för elever mellan ca 7-18 år. Detta krävs när man som lärare har ca 20 elever per dag.

Att undervisa vuxna privat i gitarr kan skilja sig på flera vis från gitarrundervisning med barn och ungdomar i musikskola. Olika faktorer påverkar undervisningen, som exempelvis att elever ska delta i konserter, förväntningar från föräldrar och musikskolans uttalade mål med undervisningen. Motoriken ser olika ut i olika åldrar men även själva syftet med lektionerna. En vuxen som vill börja spela gitarr för hemmabruk eller börja spela igen efter ett långt uppehåll kan både ha tydliga och otydliga mål för sitt eget lärande.

I min utbildning har jag sällan presenterats specifikt material gällande vuxenpedagogik men jag har funderat en hel del kring ämnet när jag undervisat vuxna. Vygotskijs proximala utvecklingszon, Bron och Wilhelmsons tankar kring hur vuxnas lärande kan ses som en dynamisk process där lärarens och elevens relation har en ömsesidig karaktär samt hur Rostvall och Selander menar att man som lärare (och elev) formar ett meningsfullt lärande gör att jag funderar kring om det är möjligt att finna en metod att hitta en struktur för lektionerna, som är applicerbar på vuxna elever. Ofta har vuxna elever jag undervisat uttryckt att de vill kunna spela någon särskild låt eller musik från någon särskild tid eller artist. Dock torde det vara eftersträvansvärt att inte fastna på riff och segment av låtar, eftersom de flesta som lär sig spela gitarr faktiskt inte enbart vill kunna spela på instrumentet rent tekniskt, att exempelvis kunna ta ett specifikt ackord på rätt sätt, utan kan ha en dröm om att kunna musicera, att kunna spela mer fritt som att exempelvis kunna lyssna på en låt och höra vilka ackord som spelas. På grund av att det kan vara svårt för en nybörjare att precisera i ord vad den vill lära sig så måste läraren kunna ge rätt redskap för ett meningsfullt lärande. Läraren får, med utgångspunkt i att den vuxna eleven och läraren har en ömsesidig relation, forma lektionerna så att eleven har möjlighet att utvecklas optimalt.

Mycket har förändrats i den kommunala musikundervisningen genom åren. Synen på musik är mer öppen och pedagogiken har förändrats enligt Holmberg (2010) och många musikskolor jag arbetat på strävar efter att sätta eleven i centrum. Flera av mina vuxna elever, som tagit lektioner som unga och som nu vill ta upp gitarrspelandet igen, har uttryckt att materialet och syftet med deras musikundervisning i skolåldern varit förutbestämt och något de inte kunnat påverka. Det är då av yttersta vikt att som lärare finna ett pedagogiskt tillvägagångssätt, en metod, som passar dem och som samtidigt är professionellt, relevant, inspirerande och på rätt nivå.

I denna studie prövas metoden, att figursy individanpassade lektioner och utbildningsmaterial till varje elev som stämmer överens med deras nivå och intresse, med tre vuxna elever. Samtliga har tackat ja till att vara med på en intervju, att observeras under tre lektioner samt att dessa filmas. Jag benämner mig själv medvetet i arbetet som både *jag* och *läraren* beroende på sammanhang.

Denna kvalitativa studies kunskapsbidrag är att öka förståelsen för lärandesituationen i en individanpassad gitarrutbildning för vuxna elever.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att se vad som händer med lärandet när en individanpassad metod för gitarrundervisning prövas på vuxna gitarrelever.

För att svara på syftet har följande fråga formulerats:

Vad händer med lärandet när lärarens val av repertoar, material och upplägg är individanpassat. En individanpassad metod som bygger på lärarens tolkning av vad som är möjligt utifrån elevens önskemål och musikaliska kunskapsnivå?

2. Bakgrund

I detta kapitel tar jag upp hur andra har sett på musikpedagogik och berör den forskning som knyter an till min undersökning. För att försöka hitta etablerade undervisningsmetoder i gitarrspel har jag valt att i kapitel 2.1 titta på den etablerade musik- och kulturskolan och den pedagogiska verksamhet som pågår där för att applicera detta på den undervisning som sker utanför skolan och mer specifikt på den undervisning som sker i denna studie.

Därpå följer kapitel 2.2 om undervisning av vuxna i ett mer allmänt sammanhang, alltså inte specifikt för musikundervisning. Det handlar om lärprocesser som också behandlas i kapitel 2.3 som behandlar didaktik i musikundervisning. Dessa kapitel, tillsammans med kapitel 2.4 som handlar om hur man designar lärandesituationer och optimerar lärande, bildar den teoretiska och pedagogiska grund jag utgår ifrån i denna studie.

I kapitel 2.5 beskrivs Tivenius (2008) åtta olika musikleärarter och i kapitel 2.6 tar jag upp begreppet autenticitet. Detta för att kunna identifiera och forma min roll som lärare i studien och hur detta påverkar undervisningen.

2.1 Pedagogisk verksamhet i musik- och kulturskolan

I Sveriges Musik- och Kulturskoleråds (SMoK) rapport *Glädjeämnen eller sorgbarn? En rapport om samverkan mellan för-, grund- och gymnasieskolor och landets musik- och kulturskolor* (Sandh, 2006) framkommer följande fakta om verksamheten:

- I Sveriges 290 kommuner finns 169 musikskolor och 113 kulturskolor
- 8 kommuner saknar musik- och kulturskola
- Verksamheten är helt kommunal. Inga statliga regelverk eller lagar styr verksamheten. Allt finansieras kommunalt.
- Ca 359 000 barn/ungdomar nås varje vecka av musik- och kulturskolornas verksamhet
- Terminsavgiften är i genomsnitt 591 kr

Bild 1. (Sandh, 2006, s. 9).

Enligt rapporten startades den kommunala musikskolan i blygsam omfattning i några kommuner under 1940-talet. Där framgår även att fram till år 1994 fanns det en skrivning i läroplanen som innebar att elever kunde erbjudas 20 minuters instrumentalundervisning per vecka inom grundskolans timplan. De gemensamma nämnarna som rapporten visar att verksamheten har kännetecknas av att ha fokus på barn och ungdomar, att vara öppen för alla, att erbjuda en för eleverna frivillig verksamhet, att ha nära samverkan med andra skolformer, att ha välutbildade pedagoger, att erbjuda en mångfald av konstnärliga uttrycks- och arbetsformer, att vara offentligt finansierad.

Varför ser enskilda instrumentallektioner i musik- och kulturskolan ut som de gör idag? Holmberg (2010) hänvisar till Rostvall och West (2001), vilka pekar på en obalanserad fördelning av utrymmet för elevernas intressen kontra lärarnas. En obalans som resulterar i att många elever slutar efter ganska kort tid. Holmberg (2010) hänvisar till Persson (2001) och beskriver vissa gemensamma faktorer som anses ha påverkat musikskolornas framväxt. Med lokala skillnader och undantag i åtanke så påverkade det växande antalet musikkårer i början av 1900-talet behovet av instrumentalundervisning då musikkåreerna ville höja kvaliteten hos

musikerna. Dessa kårer, körer samt också, i viss utsträckning, instrumentalundervisning får en dubbel funktion. Holmberg (2010) hänvisar till Gustafsson (2000), Persson (2001) och SOU (1962:51) och menar att dels etablerar musiken sunda fritidssysslor och bidrar till att hålla den problematiska spritkonsumtionen i schack och dels sprider musiken en god kultur.

I senmoderniteten har en förändring skett, nu har elever och lärare en mycket friare roll i musik- och kulturskolor än någonsin, vilket leder till en osäkerhet och ett sökande efter moderna förhållningssätt till undervisningen (Holmberg, 2010). Popmusik är idag accepterad och har en central roll i undervisningen vilket motiverar eleverna. En problematik är att musik- och kulturskolor endast har vagt preciserade syften på kommunal nivå och inga på nationell nivå, vilket leder till något som Holmberg (2010) benämner som ett konfliktfält där eleverna ofta inspireras av intryck från sin samtid vid val av instrument medan lärarna är utbildade för att vårda och föra vidare ett kulturarv, något som etablerades i början av 1900-talet.

Rostvall och West (2001) pekar på en obalanserad fördelning av utrymmet för elevernas intressen kontra lärarnas. En obalans som resulterar i att många elever slutar efter ganska kort tid. Denna studie visar på en klyfta mellan vad eleverna i studien fick spela på lektionerna och vad de annars spelade på fritiden (Rostvall & West, 2001). Rostvall och Wests slutsats är att elevernas uttrycksbehov inte tas till vara. De menar att samtidigt som lärarnas frihet är stor så är också ansvaret stort, vilket kan vara en tänkbar anledning till att undervisningen, enligt avhandlingen, ofta legitimeras genom att lärarna ofta hänvisar eleverna till undervisningsmaterialets notbild och att lärarna blir beroende av läromedlen. Efter att ha läst hur Rostvall och West (2001) genomfört sin studie och vilket syftet var blev jag än mer intresserad av att förminska min studie till en undersökning av en metod. Jag blev inspirerad att pröva en individanpassad metod där jag som lärare presenterar passande material baserat på elevens önskemål istället för att eleven anpassar sig efter ett material som jag som lärare valt på förhand.

2.2 Undervisning av vuxna

Redaktörerna för boken *Lärprocesser i högre utbildning* (Bron & Wilhelmson, 2010) beskriver i bokens förord att deras syfte är att tydliggöra det specifika med undervisning för vuxna. Boken innehåller generella uttalanden om förhållningssätt till vuxnas lärande och kunskap utan att göra specifika ämnesrelaterade uttalanden. Bron och Wilhelmson menar att många utbildningar som riktar sig till vuxna inte är anpassade till vuxna. Även universitetsutbildningar förbiser ibland det kunnande de vuxna eleverna har och fokuserar i huvudsak på faktainläring och väldigt lite på reflektion och kritisk granskning. De menar att självklart utgör faktakunskaper grunden för förståelsen för ett ämne, ”Men fakta utan reflektion bidrar sällan till utveckling och lärande.” (Bron & Wilhelmson, 2010, s.9). Författarna ser det vuxna lärandet som en dynamisk process där lärarens och den vuxna elevens relation har en ömsesidig karaktär. Detta sätter krav på att läraren vet hur vuxnas lärprocesser fungerar. Om exempelvis en lärare ser på en vuxen elev som färdigutvecklad så påverkar det lärarens uppfattning om den vuxna elevens inlärningsförmåga på det sättet att denne inte kan utvecklas mer. Bron och Wilhelmson hänvisar till Siegel 1999 och menar att idag vet vi mer om både människans intellektuella och fysiska kapacitet. Bron och Wilhelmson konstaterar att människor har potential att utvecklas hela livet.

2.3 Didaktik i musikundervisning

Hanken och Johansen skriver i *Musikundervisningens didaktik* (Hanken & Johansen, 2013) om hur man som musiklektör måste göra många val och hur mycket man måste ta hänsyn till för att eleven ska utvecklas musikaliskt och meningsfullt. Det är, enligt dem, vad

musikdidaktik handlar om. ”Didaktikk dreier seg om alle de *beslutningene* man må ta om hva elevene skal lære, 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” (Hanken & Johansen, 2013, s.19).

Hanken og Johansen menar att didaktiken representerar en av flera infallsvinklar för att forstå och leda pedagogiska processer. Didaktiken kan ge bidrag till reflektion och kompetens men mer behövs för att processerna ska forstås och styras fullt ut. Exempelvis måste undervisning ses som en interaktiv situation, där kvaliteten på interaktionen och kommunikationen mellan lärare och elev är av stor betydelse för lärandeprocessen och därmed också för resultatet. Didaktiken kan inte ge svar på vad målet med undervisningen *bör* vara, vilket material man *bör* använda, hur undervisning *bör* gå till osv. Författarna menar att detta med andra ord är begränsat i hur stor grad didaktiken kan sätta upp generella normer för vad som är bra undervisning, men för det är den pedagogiska verkligheten alltför sammansatt och situationsbunden. Detta betyder i sin tur att det är musikpedagogen som utifrån den aktuella situationen själv får göra val och ha värderingar och fundera över dessa. Det är detta som kännetecknar en pedagogisk professionalitet (Hanken & Johansen, 2013).

2.4 Design för lärande

Hur blir lektioner meningsfulla och hur formas (designas) lektioner? Denna fråga och många fler tas upp i böckerna från serien *Design för lärande*.

Rostvall och Selander skriver i boken *Design för lärande* (2010) om att musikens rytm och puls är ett tydligt exempel på en meningsskapande process där kommunikativ regelbundenhet skapas genom att något upprepas i en social situation. När uppmärksamheten riktas mot något specifikt uppstår mening. Mening är beroende av sättet fakta representeras och gestaltas. Hur vi tolkar representationen avgör hur vi transformerar det vi ska lära oss och avgör slutligen vilken design vi väljer. Begreppet design används, i det här sammanhanget, för att beskriva ett förlopp där en handling representeras i en kommunikativ form som kan användas tillsammans med andra (Rostvall & Selander, 2010). Författarna anser att det finns tydliga relationer mellan processerna kommunikation, lärande och kunskap och beskriver hur det designteoretiska perspektivet kan användas för att analysera och klargöra lärprocesser. De menar att idag formar (designar) lärare en lärandemiljö och väljer mellan en mängd tillgängliga resurser samtidigt som eleven tar ansvar för sin eget lärande och designar sin lärprocess. Det innebär att läraren ger förutsättningarna för lärandet, medan eleven är den som tar ansvar för lärandet. Jag som läraren i denna studie formar lärsituationen, i detta fall utifrån eleven, men det är eleven som själv tar ansvar för sitt lärande.

I föreliggande studie ges eleverna utrymme att påverka valet av design och i flera fall också lärprocessen på det sättet att de fick möjlighet att efterfråga till exempel hjälpmedel i form av ljudinspelningar eller videoklipp. De fick även komma med idéer och samtliga fick beskriva sina preferenser, önskemål och tidigare erfarenheter. Detta som kan ses som en inramning kan enligt Selander & Kress (2010) ses som en social, fysisk och mental företeelse. Lärandet kan ses som ett samspel mellan förväntningar, mål, resurser och individens inramning av situationen. Författarna menar att föremål, gester, ord och symboler inte betyder något i sig utan får sin funktion utifrån vilket sammanhang där de skapats och används. Rostvall & Selander (2010) menar att det finns tydliga relationer mellan processerna kommunikation, lärande och kunskap. De poängterar informationstätheten i alla lärsituationer som består av många olika system av tecken. Kommunikationen kan ses som flera parallella semiotiska

system¹ där varje system är informationsbärare. Denna multimodala kommunikation kan innehålla olika budskap samtidigt som både kan stödja varandra, motsäga varandra eller vara helt olika. Denna multimodala aspekt kan i gitarrlektionssammanhang innebära att ett budskap förmedlas med ord, kvalitetsmarkeras med till exempel gester eller genom att visa visuellt hur ett finger trycker ner en sträng på gitarrhalsen och hur den andra handen slår an strängen.

2.4.1 Optimera lärande

Enligt (Strandberg, 2006) menar Vygotskij att det finns flera sätt att se hur människan och världen förhåller sig till varandra på. Ett sätt att se på förhållandet är att världen ensidigt påverkar människan, att ett barn föds som ett tomt blad. Ett annat sätt att se på förhållandet är att barnet föds med egenskaper som utvecklas mer och mer för att sedan förverkligas i vuxen ålder. Det förstnämnda sättet är ett behavioristiskt synsätt och det senare är nativismens synsätt. Vygotskij delade inte dessa uppfattningar utan såg på människans relation till världen på ett annat sätt. Han menade att den mänskliga världen är den kultur som människan byggt upp. Människan kan inte ses skild från kultur. Var vi befinner oss påverkar vilka vi är. Det finns ingen kulturbefriad intelligens. Vygotskij menade att samspel är lärande och utveckling. Alltså att samspelet inte bara är en metod som kan stödja lärandet och utvecklingen. Om man i detta fall syftar till eleven istället för barnet så innebär det att *eleven* utvecklar sin kompetens i relation till de utmaningar som ges. Vygotskij menar alltså att det inte handlar om förutbestämda stadier utan utvecklingszoner. Processer där något transformeras ser Vygotskij som en kulturell aktivitet som har olika utvecklingszoner. Den utvecklingszon jag i denna uppsats i huvudsak belyser och förhåller mig till, *den proximala utvecklingszonen*, kan något förenklat beskrivas som mellanrummet mellan det en elev kan och det eleven kan uppnå med lärarens hjälp. Den proximala utvecklingszonen är: “the distance between the (child’s) actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined though problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotskij, 1978, s. 131). Även om detta citat använder ordet barnet, “child”, så kan barnet likställas med nybörjaren eller den som lär.

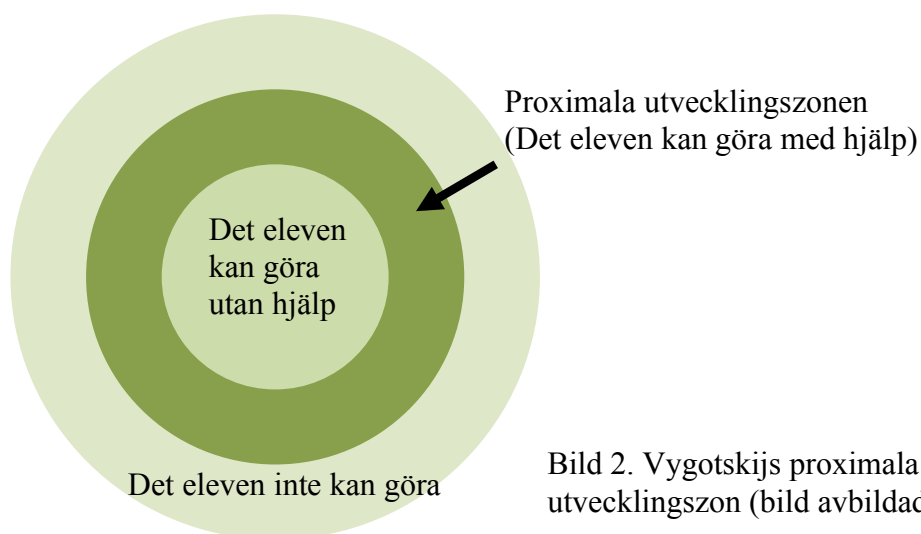


Bild 2. Vygotskijs proximala utvecklingszon (bild avbildad av Gerdt).

¹ Semiotik är läran om tecknen och som Selander & Kress använder semiotik; hur tecken kombineras i olika medier.

2.5 Musiklärartyper

Idag, i de sedan länge etablerade musik- och kulturskolorna, är det enligt Tivenius (2008) svårt att ringa in hur en typisk instrumentlärare är och hur detta påverkar hur denne undervisar. Tivenius forskning har fokuserat på att upprätta en typologi för musiklärare i den svenska musik- och kulturskolan för att se vilka olika demokratiska attityder och värderingar de olika musiklärartyperna har och hur de i vid mening påverkar verksamheten. Tivenius presenterar i sin forskning de åtta lärartyper han har gör skillnad på.

Tivenius musiklärartyper kan ifrågasättas då benämningarna kan tyckas förvirrande rent begreppsmässigt med tanke på deras namn, vilket gör det svårt om man som lärare själv vill placera in sig själv i typologin. Väljer man två musiklärartyper så kan de dessutom lätt bli en något motsägelsefull kombination. Jag har använt mig av Tivenius musiklärartyper då det har hjälpt att ha dessa musiklärartyper att förhålla sig till när jag tittat på min roll som lärare.

Här följer en sammanfattad beskrivning av Tivenius åtta olika musiklärartyper:

Missionären är oroad för framtiden och håller fast vid den musikpedagogiska traditionen och dess värderingar.

Portvakten värnar mer om musiken än om barnen. Denna lärartyp värnar ej om ungdomskulturens samtida yttringar.

Musikanten anser att spela är något essentiellt, något man mår bra av och därför behövs ingen särskilt medveten metodisk bredd.

Mästarläraren värnar om konservatorietraditionen och har en medveten mästarlärlingmetodik.

Kapellmästaren har traditionella synsätt, metoder och läromedel och ser musikskolans orkesterspel som verksamhetens nav.

Förnyaren är rotad i den traditionella musikskoleverksamheten men har samtidigt en försiktig vilja till förändring.

Antiformalisten vänder sig mot traditionella synsätt och vill radikalt förändra musikskolan och baserar lärandet på känsla och använder sig inte av noter.

Pedagogen fokuserar mer på lärandet än på musiken och omsorgen om barnen är viktigare än omsorgen om musiken.

2.6 Autenticitet

I en studie av Laursen (2004) studeras 30 lärare som författaren valt ut pga att han på olika sätt fått veta att de uppfattas som ”duktiga”. Laursen (2004) använder sig av begreppet *autenticitet* när han analyserar de personliga och unika aspekterna av en lärares kompetens och menar att begreppet fångar upplevelsen av trovärdighet och det genuint äkta både när det gäller undervisning och lärare, på ett sätt som inget annat begrepp gör. Laursen hämtar inspiration till autenticitetbegreppet från den kanadensiske filosofen Taylor (f. 1931) som utgår från den moderna individualismen och dess intresse för självförverkligande. Laursen hänvisar till Taylors tankar om att vi vill uppfatta oss själva i förhållande till något vi gett en mening. ”Autenticitet förutsätter någon slags mening eller betydelse. Det är enbart handlingar vi kan uppfatta som skapande, kärleksfulla, uppbyggliga (eller någon annan positiv moralisk värdering) som vi är beredda att kalla autentiska.” (Laursen, 2004, s. 22).

Autenticitet är något eftersträvansvärt och Laursen uppmanar ”[...] lärare och lärarstudenter att låta sig inspireras av den duktiga läraren – eller den autentiska läraren – som jag vill kalla

honom eller henne.” (Laurson, 2004, s. 3). Författaren formulerar tre viktiga frågor som en lärare bör ställa sig för att utveckla sin autenticitet: ”Varför är jag lärare? Vad är det jag i grund och botten vill med det? Vad är mina livsvärden och på vilket sätt sammanfaller de med lärarkyrans?” (Laurson, 2004, s. 182).

3. Metod

I detta kapitel beskriver jag mitt tillvägagångssätt under rubrikerna urval, videoobservation, loggbok och intervju, genomförande samt etik.

3.1. Urval

Valet av elever är ett resultat av en variant på ett bekvämlighetsurval som kallas *självselektionsurval*. I *Metodpraktikan* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2005) poängterar författarna att detta urval ur generaliseringssynpunkt kan vara problematiskt. Problematiken består av att det med detta urval kan bli svårt att ”generalisera resultaten till en meningsfull population” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2005, s. 211). Men eftersom försökspersonerna i min studie, inte var befintliga elever till mig och kunde avböja att medverka så anser jag att urvalet i detta fall på grund av det, samt att jag redan kände samtliga personer sedan tidigare, blir intressant och acceptabelt för denna studie. Eleverna som valdes ut är personer i min nära bekantskapskrets. Att jag har en tidigare relation till eleverna kan påverka studiens resultat i och med att vi går från en relation till en annan. Både jag och eleverna kan agera i den ”relationskod” vi haft sen tidigare istället för i den nya ”lärare-elevkod” som vi har under lektionerna. Detta är något jag måste ta hänsyn till i min analys.

Eleverna är mellan 32-56 år, en kvinna och två män, varav två tagit lektioner i skolåldern under längre perioder. Ingen av eleverna har tidigare fått någon gitarrlektion av mig men elev 1 har vid tidigare tillfällen fått hjälp av mig med sitt gitarrspel men inte i form av en lektion som har följt en struktur och följts upp. Jag frågade de tre personerna om de ville vara med som försökspersoner i denna uppsats och informerade dem samtidigt hur det skulle gå till. Samtliga svarade ja och uttryckte att det skulle bli intressant. Elev 1 och 2 började redan innan den kommande formella intervjun nämna vad de möjligtvis kunde komma att vilja spela. Elev 3 uttryckte att denna ansåg sig ha bristande förkunskaper, vilket jag betonade inte var något problem, varpå även denna elev framförde möjliga önskemål. Jag vill härmed också understryka att inget specifikt fokus läggs på genusaspekten i ämnet. Tidigare nämnda tänkta resultat och det experimentella tillvägagångssättet samt forskningsfrågorna är alltså det studien fokuserar på.

3.2 Videoobservation

Lektionerna videofilmades så att jag kunde gå tillbaka och analysera eleverna och mig själv som lärare. Filmerna gav möjligheten att kunna ta tillvara på det som direktobservationerna gav. Det gav ett ytterligare perspektiv på hur eleven transformerade den information som gavs från läraren och hur den representerades i elevens handlingar. Loggböcker fördes för att kunna jämföra elevens uppfattning av lektionen med mina egna iakttagelser av videomaterialet.

En vanlig indelning när man talar om direktobservationer handlar om rollen som *fullständig observatör* kontra rollen som *fullständig deltagare* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2005). Min roll är dubbel. Genom att vara lärare deltar jag i min observation och kan på så vis aktivt påverka situationen. Tanken är att jag genom att filma situationen mer kan fokusera på min roll som lärare/deltagare på plats och senare ta rollen som observatör genom

att titta på det filmade materialet. Denna dubbla roll kan påverka resultatet eftersom jag som lärare även är medveten om att jag genomför en studie och att jag som forskare studerar mig själv som lärare. Objektiviteten kan därför bli lidande, något jag måste ta hänsyn till i min analys.

3.3 Loggbok och intervju

Studiens metod innefattade även en muntlig intervju vars frågor ställdes både innan första lektionen och efter sista lektionen. Tre frågor ställdes innan och tre frågor ställdes efter. En loggbok, se bilaga 1, innehållande tre frågor besvarades också enskilt av både eleverna och läraren efter varje lektionstillfälle. Den tredje frågan i loggboken gick ut på att skatta lektionens svårighetsgrad, med Vygotskijs proximala utvecklingszon som grund. Skattas lektionen med en 3:a eller en 4:a (på en femgradig skala där fem är ”för svårt”) så tolkar jag det som att lektionen varit i den proximala utvecklingszonen för eleven. Det tänkta resultatet är att finna svar på hur tillvägagångssättet i sin begränsade form utan utgångspunkt i förbestämt material tas emot av de vuxna eleverna. Loggboken, som eleverna fick vid första lektionstillfället, innehåller även de muntliga frågorna som läraren ställde innan första och efter det sista undervisningstillfället (se bilaga 1). Som *Metodpraktikan* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2005) påpekar är det eftersträvansvärt att ha kontroll över intervjun och svarssituationen. I detta fall innehöll både första och sista intervjun tre frågor vardera. Eleverna fick svara på de enkla frågorna och tilläts samtidigt förklara eller beskriva vad de menade om/när läraren ställde en följdfråga. Jag kunde tack vare att intervjuerna videofilmades säkra kvalitén i insamlade data, eftersom jag då kunde gå tillbaka och titta på materialet oändligt många gånger och inte behöva förlita mig på mitt eget minne. Analysen av data skedde i flera steg. Steg ett var att sammanfatta samtliga loggböcker genom att jämföra mina kommentarer och skattningar av lektionerna med elevernas, steg två var att upprepade gånger titta igenom det nästan 7 timmar långa videomaterialet och steg tre var att jämföra de filmade lektionerna med det som framkommit i loggböckerna och intervjuerna.

Författarna till *Metodpraktikan* lyfter problemet att intervjua personer man känner. De beskriver hur intervjuerna kan bli sämre på så sätt att man tar mycket för givet i en vänskapsrelation. ”Man tycker ju att man känner den här personen och det känns därför fånigt att fråga allt för detaljerat” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2005, s. 286). De fortsätter med att det från respondentens sida kan kännas lättare att öppna sig för en person som man inte ska fortsätta umgås med. Med andra ord så kan resultatet påverkas av att jag känner personerna på det sätt att de inte är helt ärliga i sina svar, något jag måste vara medveten om i min analys.

3.4 Genomförande

Denna kvalitativa studie belyser ett experimentellt tillvägagångssätt för privatundervisning för vuxna. Jag har genomfört 9 lektioner med 3 vuxna elever i åldrar mellan 32-56 år. Med mig själv som lärare har 3 lektioner á 40 minuter med vardera vuxen genomförts där jag anpassat materialet efter den vuxna elevens behov. En tolkning som jag som lärare gjort av deras önskemål till skillnad från att de anpassar sig efter förvalt material. De riktlinjer som följdes var att välja/ta fram material åt dem som passade deras önskemål, vilket går i linje med vad Rostvall och West (2001) argumenterar för när det gäller klyftan mellan elevens intresse och lärarens material, men som inte nödvändigtvis var det exakta material de önskade. Tanken var alltså att om jag som professionell lärare ansåg elevens önskemål för avancerade för dem, så följde jag ett upplägg där jag tog fram material och låtar som de förhoppningsvis skulle uppskatta och som samtidigt var mer på deras nivå. Metoden som användes går i ton med vad Hanken och Johansen (2013) menar är didaktikens förtjänst och vad som kännetecknar en

pedagogisk professionalitet; jag utgår ifrån den aktuella situationen och gör själv val som jag med min bakgrund och utbildning kan stå för. I samtliga nio lektioner användes alltså enbart individanpassat undervisningsmaterial vilket är signifikativt för min metod.

Samtliga elevers första lektion inleddes med dels en kortfattad presentation och förklaring av studien samt en intervju, samtliga elevers sista lektion avslutades också med en intervju.

Enligt Kvale (1997) ska en semi-strukturerad kvalitativ intervju, som detta är, vara strukturerad utan att vara för låst i sin struktur. I min semi-strukturerade intervju ställde jag frågorna i samma ordning till eleverna men elevernas svar och eventuella motfrågor påverkade vilka följdfrågor jag ställde efter de förbestämda frågorna. Detta stämmer överens med, det Kvale (1997) menar är viktigt, att intervjun håller sig till sagda ämne samtidigt som forskaren tillämpar en metod som fungerar i den aktuella intervjusituationen för att på så sätt få svar på sina frågor.

3.5 Etik

Vetenskapsrådet är en myndighet som har en ledande roll för att utveckla svensk forskning. På hemsidan www.vr.se/etik framgår det att vetenskapsrådet har en expertgrupp för etik som bereder övergripande etiska frågor och har som syfte även att stimulera den etiska diskussionen. I vetenskapsrådets rapportserie *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel* (Gustafsson, Hermerén & Petersson, 2005) sammanfattar författarna rapportens rekommendationer till åtta allmänna regler. Den åttonde regeln lyder: ”Du skall inte bedriva din forskning på sådant sätt att andra människor kommer till skada (t ex försökspersoner)” (Gustafsson, Hermerén och Petersson, 2005, s. 9). Även i *Metodpraktikan* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2005) framgår vetenskapsrådets forskningsetiska principer tydligt. Jag vill i denna studie naturligtvis uppfylla och värna om de deltagande elevernas rätt till integritet. Det videomaterial som lektionerna resulterade i har endast används av läraren för att analysera lektionerna. Läraren informerade samtliga elever vid första lektionen om detta samt att den/de enda utöver läraren som skulle kunna ta del av videomaterialet är t ex författarens handledare eller annan person som behöver se på videomaterialet för att styrka studien. Loggböckerna har analyserats och citerats av författaren och samtliga elever har informerats om rätten att läsa igenom de partier där de blivit citerade.

4. Resultat

I följande kapitel beskrivs resultatet. För att svara på forskningsfrågan hur undervisningen påverkas samt hur eleven påverkas av metoden att läraren, utifrån sin tolkning av elevens önskemål och musikaliska kunskapsnivå, väljer repertoar, material och upplägg, har jag valt att dela upp kapitlet i två delar. I kapitel 4.1 beskrivs lektionernas upplägg, genomförande, läxmaterial samt redovisning för varje elev. På så vis belyses hur undervisningen och lärandet påverkas av metoden. Därpå följer kapitel 4.2 som behandlar elevernas och lärarens skattning av lektionernas svårighetsgrad, vilket ytterligare belyser hur elevens lärande påverkats av metoden.

4.1 Lektionsupplägg och genomförande

Eleverna har tämligen olika musikpreferenser vilket framgår i deras svar i loggboken även om elev 1 och elev 2 delar intresset för blues. De vill lära sig olika saker och har olika syften med lektionerna. Ett tydligt exempel på skillnaderna eleverna emellan är att elev 1 bland annat vill kunna ta ut låtar och lära sig fler ackord, elev 2 vill improvisera och spela blueslåtar och elev 3 hänvisar till sitt yrke som förskolelärare och nämner också, i motsats till elev 2 och 3, att blues och jazz är det enda denna *inte* gillar. Elev 1 och 2 spelade på stålsträngad akustisk gitarr (benämns fortsättningsvis som gitarr) och elev 3 spelade på nylonsträngad gitarr (benämns fortsättningsvis som gitarr) efter att först ha provat stålsträngad gitarr under första lektionen.

Lektionsuppläggen varierar beroende på situationerna, men grundstrukturen är densamma för alla elever; hitta lämpligt material som vi använder under lektionstid och som läxa mellan tillfällena.

I kapitel 4.1.2, 4.2.2 samt 4.3.2 redovisas den multimodala kommunikation för varje elev, som tar sig uttryck i hur eleven redovisar sin läxa.

4.1.1 Lektionsupplägg och genomförande för elev 1

Lektionerna med elev 1 hölls i lärarens repetitionslokal med all tänkbar utrustning på plats, så som t ex notställ, dator och akustiska gitarrer. Under samtliga lektioner satt läraren och eleven bredvid varandra med en dator placerad på lämpligt ställe som fungerade som videokamera och timer så att lektionen kunde filmas och lektionstid kunde kontrolleras utan att ha en stressande inverkan.

Lektion 1 inleddes med att jag beskrev strukturen för alla kommande undervisningstillfällen, inklusive hur loggböcker och intervjuer skulle gå till.

I den inledande intervjun framkom att elevens önskemål var att undervisningens inriktning skulle handla om slide, blues, improvisation, teknik för att ta ut låtar samt ackordvarianter. Elevens musikaliska referenser kommer från blues, country och ballader från musiker som exempelvis *Willie Nelson*, *Eric Clapton*, *John Fogerty* och band som *Dr Hook* och *Creedence Clearwater Revival*. Eleven har tidigare musikaliska erfarenheter på gitarr och blockflöjt från kommunala musikskolan, klassisk gitarr till åk 9 och senare eget spel på gitarr och munspel.

Efter intervjun fortsatte den första lektionen med att läraren instruerade en låt med namnet *Gitarrrblues*² med tillhörande bluesackompanjemang, ackompanjemang (förkortas härefter som komp). Därefter fick eleven spela ett eget valt stycke vilket blev en låt från en slideskola som spelades med slide. Detta för att det skulle vara möjligt att få en uppfattning om elevens kunskapsnivå. Baserat på detta och på ovan nämnd intervju, så valde läraren en grunddesign

² Upphovsman: Stefan Löfvenius

för eleven. Låtvalen baserades på elevens musikaliska preferenser, i detta fall blues och country, samt att låtarna kunde läggas på vad läraren uppfattade som elevens nivå. Eftersom eleven spelat gitarr tidigare kunde grunddesignen för lektionerna baseras på en lärprocess som grundar sig i att eleven härmar läraren en fras i taget och på så sätt hamnar i den proximala utvecklingszonen. Läxorna designades i form av ljudfil och/eller notblad/tab. Detta för att eleven hade en förståelse för att tyda noter/tab och för att kunna lyssna hur det ska låta.

Elevens andra lektion innehöll återkoppling och uppspel av läxan från första lektionen. Gitarrbluesen spelades upp av eleven och läraren gick sedan vidare med att eleven fick testa att spela samma melodi men nu med sliderör och gitarren stämd i öppen G-stämning (gitarren stämd till ett klingande g-ackord). Efter den uppvärmningen instruerades, den av läraren elevenpassade varianten av, *I feel like going home*³ fras för fras. Den nya läxan tog vid där den andra slutade. Denna gång valde läraren en större utmaning i form av en mer utvecklande och utmanande låt än tidigare läxa.

Den tredje och sista lektionen innehöll återkoppling till föregående läxa och även en avslutande ny låt. Lektionen började med att eleven och läraren spelade *I feel like going home* tillsammans för att sedan repetera partier där rytmen behövdes rättas till. Trots att låten ej var helt färdiginlärd valde läraren att gå vidare för att hinna instruera ytterligare en låt. Läraren visade en för eleven anpassad slideversion av solot från låten *Heartland*⁴. Eleven fick sedan härma fras efter fras. Lektionen avslutades med att eleven och läraren komrade låten tillsammans till lärarsång.

Efter detta ställdes avslutningsvis de muntliga frågorna från loggboken (se bilaga 1) för att ta reda på hur eleven uppfattade det lärarvalda materialet. Materialet stämmer, enligt eleven, bra överens med önskemålen och att det möter dennes musikaliska erfarenheter.

4.1.2 Läxmaterial och redovisning för elev 1

Efter första lektionen gavs läxa skriftligt och auditivt. Efter andra lektionen gavs endast skriftlig läxa. Efter tredje och sista lektionen gavs läxan på skriftlig- och videoform.

När elev 1 fick läxan både på papper och som audiospår så uttryckte eleven att detta påverkade övandet på det sättet att det blev lättare för eleven att börja öva och lättare att komma ihåg läxan. Elevens första läxa som var gitarrbluesen mottogs positivt, vilket uttrycktes i ansiktsuttryck och hur eleven engagerat härmade lärarens fraser. På uppspelet av läxan så visade eleven sitt engagemang genom att spela stycket utantill och med ett eget musikaliskt uttryck. Notbladet på låten verkade tydlig, endast den information som eleven behövde fanns på notbladet och eleven kunde ta emot informationen utan svårigheter. Eleven hade inga frågor utan läste noterna helt på egen hand. Eleven uttryckte att bakgrunden var i passande tempo och berättade hur denna hade spelat om och om igen, vilket även märktes vid läxuppspelet.

Läxa två spelades upp tillsammans med läraren och eleven fick ytterligare hjälp med de delar i låten som eleven var osäker på. Eleven visade verbalt en tydlig teoretisk förståelse genom att uttrycka att denne förstod *hur* det skulle spelas med slide på gitarren, men att det svårt med det rent motoriskt, denne hade svårt med den simultanförmåga som krävs då höger och vänster hand ska göra så olika rörelser. Läxan gavs inte på ljudfil utan enbart var på noter/tab så var det svårt för eleven att öva de bitvis svåra delarna i låten hemma. Eleven kunde med

³ Upphovsman: Muddy Waters

⁴ Upphovsmän: Willie Nelson och Bob Dylan

lärarens kompletterande förklaringar och instruktioner spela partier ur låten, men lyckades inte ta sig igenom låten i sin helhet.

Tidsbegränsningen påverkade läraren på det sättet att denne inte hann med att maila maximalt med material till eleven. Som eleven påpekar så hade det kunnat gå bättre med läxa 2 om ljud eller video hade hunnit mailas till eleven.

Eleven fick en tredje och avslutande läxa att öva på trots att denna inte följdes upp i och med att detta var sista lektionen.

4.1.3 Lektionsupplägg och genomförande för elev 2

Lektionerna med elev 2 var alla i hemmamiljö hos eleven. Läraren tog med utrustning när det behövdes, så som lämplig gitarr till eleven eller egen utrustning som dator, notpapper och egen gitarr med tillbehör som capodaster, plektrum och sliderör. Under samtliga lektioner satt läraren och eleven bredvid varandra med en dator placerad på lämpligt ställe som fungerade som videokamera och timer så att lektionen kunde filmas och lektionstid kunde kontrolleras utan att ha en stressande inverkan.

Lektion 1 inleddes med att läraren beskrev strukturen för alla kommande utbildningstillfällen, inklusive hur loggböcker och intervjuer skulle gå till.

I den inledande intervjun framkom att elevens önskemål var att undervisningens inriktning skulle handla blueslåtar, solospel och riff. Eleven uttryckte att denne lyssnar på all typ av musik men att det för tillfället var band som *Bo Kaspers orkester*, *Swedish house maffia* och *Coldplay*. Eleven har tidigare musikaliska erfarenheter på gitarr från kommunala musikskolan från grundskola till gymnasieålder. Eleven ingick i en gitarrorkester i musikskolans regi under högstadiet och var medlem i ett punkband under flera år i gymnasiet.

Efter intervjun ombads eleven att spela någonting valfritt för att det skulle vara möjligt att få en uppfattning om kunskapsnivån. Eleven spelade några fraser i en mollpentaskala och läraren började efter ett tag att kompa elevens solospel. Baserat på detta och på intervjun så valde läraren en grunddesign för eleven. Låtvalen baserades på elevens önskemål om blues och solospel samt att valda låtar låg på vad läraren uppfattade som elevens nivå. Eftersom eleven spelat gitarr tidigare kunde grunddesignen för lektionerna baseras på en lärprocess som grundar sig i att eleven härmar läraren en fras i taget och på så sätt hamnar eleven i den proximala utvecklingszonen. Läxorna designades i form av ljudfil, videofil och notblad/tab. Detta för att eleven hade en förförståelse för att tyda noter/tab och för att kunna lyssna på hur det ska låta och se hur det går till tekniskt.

Lektion ett fortsatte med att läraren instruerade en instrumentalblues (*Hideaway*⁵). Läraren visade och eleven härnade fras för fras, både melodi och komp instruerades. Eleven hade inte hört låten tidigare, men uttryckte att denne gillade formen och ”soundet” på låten. Eleven lärde sig ganska snabbt fraserna utantill. Läraren visade avslutningsvis mollpentaskalans läge 2/box 2 för att utveckla elevens kunskap inom detta område. Detta ledde till att eleven uttryckte att denne såg samband mellan läget på den skala som denne redan kunde och detta nya läge. Eleven uttryckte att denne förstod teorin i de olika lägena på mollpentaskalan och att det öppnade upp för denne att kunna improvisera på ett större område på gitarrhalsen och ville fortsätta öva på detta hemma. Under lektionstiden hann eleven inte få till det rent motoriskt. *Hideaway* blev läxa till kommande lektionstillfälle.

⁵ Upphovsmän: Freddie King och Sonny Thompson

Elevens andra lektion inleddes med att eleven och läraren spelade läxan *Hideaway* tillsammans några gånger och koncentrerade sig på ett svårt parti i låten där eleven uttryckt att denne haft svårt. Sedan instruerade läraren *Jätten Jorms sång*⁶ (ur *Dunderklumpen*) genom att eleven fick härma en fras i taget. Eleven och läraren spelade sedan låten tillsammans i långsamt tempo till dess att eleven behärskade låten i det tempot. Låten var av annan typ än den första men var på liknande svårighetsnivå och blev läxa till nästa tillfälle. Lektionen avslutades med avstämning inför nästa lektion, sedan spelades *Hideaway* igen som avslutning på lektionen.

Den tredje och sista lektionen innehöll återkoppling till föregående läxa och även en avslutande ny låt. Lektionen inleddes med att eleven spelade upp läxan tillsammans med läraren. Låten spelades några gånger och något litet frågetecken kring en rytm rätades ut och sedan visade läraren den sista läxan *Return of the prodigal son*⁷. A- och B-delen visades i långsamt tempo och eleven fick härma lärarens fraser. Eleven lärde sig hela temat och kompet i långsamt tempo. Läraren visade sedan hur man spelar passande skalor till låten. Mollpenta-, blues- och dorisk skala spelades upp av läraren. Innan de avslutande muntliga frågorna från loggboken ställdes spelade eleven och läraren hela låten. Eleven spelade melodi, kompede och improviserade till lärarkomp med hjälp av de olika skalorna, vilket lät riktigt. Eleven fick en tredje och avslutande läxa att öva på trots att denna inte följdes upp i och med att detta var sista lektionen.

Avslutningsvis ställdes de muntliga frågorna för att ta reda på vad elev ansett om det lärarvalda materialet (se bilaga 1). Materialet låg, enligt eleven, nära dennes gitarr-referenser och var sådant som uppskattades att spelas. Eleven uttryckte även att det var roligt att improvisera, vilket denne inte gjort tidigare på liknande sätt.

4.1.4 Läxmaterial och redovisning för elev 2

Efter första lektionen gavs läxa skriftligt och på ljudfil, vilka båda var producerade av läraren. Efter andra lektionen gavs läxa skriftligt och med video. Tredje läxan gavs endast skriftligt men eleven spelade på eget initiativ själv in en ljudfil och mailade läraren.

Elevens första läxa mottogs väl på det sättet att eleven inte hade några frågor kring materialet utan uttryckte att denna hade vad som behövdes för att övandet skulle fungera väl. Uppspelet gick utan problem, med det lilla undantaget för en rytmisk fras i slutet av låten som läraren visade och eleven klarade av att spela efter bara några få repeteringar av frasen. Eleven spelade låten utantill och med ett eget musikalisk uttryck alltså med känsla och inlevelse.

Elevens andra läxa mottogs också väl vilket eleven visade genom att denna både kände igen låten och tyckte den var bra och en rolig låt att spela. När eleven spelade upp den andra läxan avbröt denna först låten för att sedan börja om och uttryckte samtidigt en plötslig osäkerhet eftersom det enligt eleven gått så bra när denna övat in låten. Läraren spelade med eleven för att avdramatisera situationen och eleven spelade då hela låten utan såväl speltekniska, uttryckliga och timingsmässiga fel.

Eleven fick en tredje och avslutande läxa att öva på trots att denna inte följdes upp i och med att detta var sista lektionen. Läxa tre, som var den enda läxa som eleven fått utan video- eller ljudfil, mailade eleven, som nämnt, till läraren, som på så vis fick höra eleven spela läxan. Även denna läxa, som eleven även spelat in kompet på, spelade eleven flytande och för stilen passande uttryck. Bidragande faktorer till elevens välklingande resultat var troligen dels att

⁶ Upphovsmän: Toots Thielemans och Beppe Wolgers

⁷ Upphovsman: Harold Ousley

läxorna var tydliga, samt att ljudfiler och videofiler användes flitigt vilket elevens datorintresse och datorkunnande, till viss del, var bidragande till. Eleven fick för denne ett lättförståeligt material, till skillnad från till exempel elev 1s andra läxa, och använde sig även av det på ett, av allt att döma, kreativt sätt vilket påverkade elevens progression.

4.1.5 Lektionsupplägg och utbildningsmaterial för elev 3

Lektionerna med elev 3 var alla i hemmamiljö hos eleven. Läraren tog med utrustning när det behövdes, så som lämplig gitarr till eleven eller egen utrustning som dator, notpapper och egen gitarr med tillbehör som capodaster, plektrum och sliderör. Under samtliga lektioner satt läraren och eleven bredvid varandra med en dator placerad på lämpligt ställe som fungerade som videokamera och timer så att lektionen kunde filmas och lektionstid kunde kontrolleras utan att ha en stressande inverkan.

Lektion 1 inleddes med att läraren beskrev strukturen för alla kommande utbildningstillfällen, inklusive hur loggböcker och intervjuer skulle gå till. Nedan sammanfattas svaren på den intervju som därpå följde.

I den inledande intervjun framkom att elevens önskemål var att undervisningens inriktning skulle handla om sånger som kan användas på elevens jobb, vilket är en förskola. Enkla sånger som exempelvis *Lilla snigel*⁸. Eleven säger sig privat vara en allätare som lyssnar och uppskattar all typ av musik, med undantag för blues och jazz. Elevens tidigare musikaliska erfarenheter inkluderar den sång som ingår i det dagliga arbetet på förskolan och den musik som konsumeras i hemmet. I grundskolan togs lektioner i blockflöjt samt två år av gitarrlektioner på kommunala musikskolan.

Efter detta ombads eleven att spela någonting valfritt men eftersom eleven ej spelat sedan årskurs 5 hoppades det momentet över. Baserat på detta och på intervjun så valde läraren en grunddesign för eleven. Låtvalen baserades på elevens önskan om att lära sig sådant som kan användas i dennes yrke och som passade lärarens uppfattning av elevens nivå. I detta fall föll det sig väldigt naturligt att fokusera på enklare barnvisor. Eftersom eleven kunde betraktas som en nybörjare designades lektionen baserat på en lärprocess som grundar sig i att lärare och elev spelar samma sak samtidigt och på så sätt hamnar eleven i den proximala utvecklingszonen. Läxorna designades i form av notblad med ackord. I detta fall valde läraren att inte distribuera ljud- eller videofil, eftersom eleven kände till hur visorna skulle låta mycket väl.

Läraren introducerade ackorden Em, Asus2 och sedan A, A7, D och G. Eleven uttryckte att det var svårt att få in motoriken och att strängarna (som var av stål) gjorde ont mot fingertopparna. Läraren visade enkla byten mellan ackorden och sedan spelade läraren och eleven *Lilla snigel* tillsammans efter nedskrivna ackord med tillhörande noter. Läraren varierade sång och melodi för att stötta spelandet och eleven kunde spela hela låten i långsamt tempo men svagt och inte i rytm. Eleven sjöng med i låten, vilket jag uppfattade som ett sätt för att underlätta ackordsbytarna. *Lilla snigel* blev elevens läxa till kommande lektionstillfälle.

Elevens andra lektion innehöll återkoppling och uppspel av läxan från första lektionen. Lektionen inleddes med att eleven fick låna en ny gitarr av läraren, denna gång med nylonsträngar för att motverka tidigare nämnda problem. Läraren och eleven spelade läxan *Lilla snigel* tillsammans. Läraren visade sedan en rundgång med ackorden D, Em, A7 och D (börjar och slutar på samma ackord, ackorden spelas om och om igen). Läraren visade att den

⁸ Upphovsman: Okänd/Trad

fungerade till flera låtar men valde att instruera *Tomten och Haren*⁹ till eleven med nämnda rundgång. Låten repeterades flera gånger och lektionen avslutades med att även *Mössens julafton*¹⁰, som består av samma ackord som föregående låt, hann instrueras kort. Progressionen innefattade att nya läxan, både *Tomten och Haren* samt *Mössens julafton*, innehöll fler ackord. Båda sistnämnda låtar blev läxa till nästa lektion. Dessa hade vi vid slutet av lektionen inte spelats utan tekniska problem.

Den tredje och sista lektionen innehöll återkoppling, uppspel av läxa och även en avslutande ny låt. Lektionen inleddes med att läxan spelades tillsammans. Därefter visade läraren en ny låt som tillskillnad från de andra visorna var en poplåt. Detta kom läraren på där och då men grundade beslutet på att det var lägligt att visa en ny genre för att eleven skulle se fler sammanhang för sitt gitarrspel än i sitt yrke. Eleven accepterade det avslutande sidospåret och läraren visade ackorden till låten *I'm yours*¹¹. Eleven och läraren spelade låten långsamt tillsammans efter kompskiss och till lärarsång, men det var svårt för eleven att ta till sig detta, vilket denne uttryckte. Låten blev en tredje och avslutande läxa att öva på trots att denna inte följdes upp i och med att detta var sista lektionen.

Avslutningsvis ställdes de muntliga frågorna för att ta reda på vad elev ansett om det lärarvalda materialet (se bilaga 1). Eleven uttryckte att den sista lektionen var den svåraste, men att de allihop passade bra ihop med dennes musikaliska preferenser. Eleven uttryckte även att det var mycket roligare att spela gitarr de här lektionerna än dennes tidigare erfarenheter från grundskolan.

4.1.6 Läxmaterial och redovisning för elev 3

Samtliga läxor som elev 3 fick var noter som mailades till eleven eller ackordskisser som skrevs ned för hand under lektionen. Inga video- eller ljudfiler mailades alltså till eleven, då läraren istället fokuserade på lektionernas spel och resonemang kring ackordens användningsområden, tillämpning i elevens yrke som förskolelärare samt användning av capodaster för tonartsanpassning med mera.

Elevens första läxa spelades upp utan nämnvärda problem tillsammans med läraren. Eleven behärskade det tekniska i att byta ackord i rätt rytm. Under samtliga lektioner använde läraren sång i viss utsträckning under tiden när visorna spelades. Även eleven, som var bekant med samtliga visor, sjöng med samtidigt som ackorden spelades. Eleven visade ett engagemang för visorna och hur de kunde användas i dennes yrke men uttryckte samtidigt, även efter sista lektionen, att det fanns ett motstånd hos eleven att ta steget att använda gitarren i yrket trots att läraren uppmuntrade och ansåg att eleven var redo för detta.

Läxa två spelade eleven också upp tillsammans med läraren med liknande tillvägagångssätt som läxa ett. Läxan spelades flera gånger för att eleven skulle lita på sin förmåga som denna ofta uttryckte tvivel på. Eleven kunde materialet, men läraren påpekade att eleven skulle ta i mer och spela med högre volym, vilket eleven också gjorde.

Den sista läxan, som var en poplåt, emottogs i två olika uttryck. Å ena sidan log eleven och visade att låten var bekant och att låtvalet gillades och å andra sidan lutade sig eleven tillbaka och visade med en avvaktande och skeptisk kroppshållning att låten var för svår. Läraren spelade låten först för att visa på enkelheten i låten och visade sedan eleven ackorden.

⁹ Upphovsman: Okänd/Trad

¹⁰ Upphovsman: Alf Prøysen

¹¹ Upphovsman: Jason Mraz

Lektionen avslutades med att eleven spelade låten tillsammans med läraren i långsamt tempo, men med större svårigheter för takt och ackordbyten.

4.2 Lektionernas svårighetsgrad

Efter varje lektion fick både lärare och elev fylla i en loggbok, bestående av tre frågor varav den sista handlade om lektionens svårighetsgrad (1-5 där 1 = för lätt och 5 = för svårt). Där fanns också möjlighet att lämna eventuell kommentar. I detta avsnitt redovisas resultaten från denna fråga, samt sådant som kommit fram under lektionerna och från den avslutande intervjun, som behandlar lektionernas svårighetsgrad. Detta visar på lärarens förmåga att lägga undervisning och material på lämplig utbildningsnivå för varje elev.

4.2.1 Svårighetsgrad för elev 1

Nedan sammanfattas elevens samt lärarens uppfattning av lektionernas svårighetsgrad.

		Svårighetsgrad
Lektion 1	Elev 1	3
	Lärare	3
Lektion 2	Elev 1	3,5
	Lärare	3
Lektion 3	Elev 1	3,5
	Lärare	3
Genomsnitt	Elev 1	3,33
	Lärare	3

Elev 1 och läraren bedömde båda svårighetsgraden för lektion ett som en 3:a som motsvarar lagom. Med detta i åtanke är det intressant att också konstatera att just den lektionen fungerade väl utifrån en uppskattning av elevens förståelse under lektionen och hur väl läxan övades in samt kvalitén på läxuppspelet. De resterande lektionerna angav eleven 3,5 som svårighetsgrad medan läraren angav en 3:a. Skillnaden är stor mellan läxa ett och läxa två och tre. Medan läxa ett kunde spelas upp av eleven utan hinder, frågetecken och assistans krävde läxa två och tre hjälp och ytterliga förklaringar och instruktioner av läraren.

Eleven uttryckte i den avslutande intervjun att materialet hade en lagom svårighetsgrad, men att eleven av personliga anledningar haft för lång tid mellan lektion och övningstillfälle.

4.2.2 Svårighetsgrad för elev 2

Nedan sammanfattas elevens samt lärarens uppfattning av lektionernas svårighetsgrad.

		Svårighetsgrad
Lektion 1	Elev 2	4
	Lärare	4
Lektion 2	Elev 2	4

	Lärare	3
Lektion 3	Elev 2	4
	Lärare	3
Genomsnitt	Elev 2	4
	Lärare	3,33

Både elev och lärare bedömde första lektionens svårighetsgrad som en 4:a. Följande lektioner bedömdes som 4:or av eleven och 3:or av läraren. ”Valde en 4:a för att jag tyckte att det var en bra nivå för mig. En 3:a för lagom kändes mer som att jag tyckte det var lätt.” uttrycker eleven i loggboken efter andra lektionen.

Eleven uttryckte i den avslutande intervjun att det hade varit en bra nivå, att det var tillräckligt svårt för att denne skulle få anstränga sig. Hade det varit svårare, menar eleven, hade det varit för svårt. Eleven uttryckte att det hade varit svårast i början, men att det senare blev lättare att ta till sig materialet.

4.2.3 Svårighetsgrad för elev 3

Nedan sammanfattas elevens samt lärarens uppfattning av lektionernas svårighetsgrad.

		Svårighetsgrad
Lektion 1	Elev 3	3
	Lärare	3
Lektion 2	Elev 3	4
	Lärare	4
Lektion 3	Elev 3	5
	Lärare	4
Genomsnitt	Elev 3	4
	Lärare	3.66

Elev och lärare har båda satt 3:or på första lektionen och 4:or på den andra. Den sista lektionen har läraren satt en 4:a på medan eleven satt en 5:a.

Elev 3 och läraren bedömde svårighetsnivån för lektion ett och två likadant. Lektion tre bedömde eleven som svårare än vad läraren gjorde. Eleven uttryckte också i den avslutande intervjun att den sista lektionen var den svåraste. Den sista läxan var med avsikt tänkt att vara den svåraste men trots det så är det intressant att eleven bedömde lektionen som för svår (5:a). Enligt läraren klarade eleven av mer än vad denna tillsynes själv trodde var möjligt och märkte inte överlag de framsteg som eleven faktiskt gjorde. Detta gör elevens uppfattning av svårighetsnivån intressant då författaren trots elevens tvivel på den egna förmågan anser elevens val av svårighetsnivå som riktigt då samtliga elevers uppfattning av lektionerna inte kan ifrågasättas på det viset.

5. Diskussion

Syftet med studien är att se vad som händer med lärandet när en individanpassad metod för gitarrundervisning prövas på vuxna gitarrelever.

För att svara på syftet formulerades följande fråga:

Vad händer med lärandet när lärarens val av repertoar, material och upplägg är individanpassat. En individanpassad metod som bygger på lärarens tolkning av vad som är möjligt utifrån elevens önskemål och musikaliska kunskapsnivå?

I detta avslutande kapitel tar jag först upp studiens metodval. Därefter fokuserar jag på elevens lärandeprocess varpå stycken om lärarens påverkan på lektionen, läraren autenticitet och lektionernas design följer. Kapitlet avslutas med en reflektion och tankar om vidare forskning.

5.1 Elevernas lärandeprocess

Var lektionerna överlag för lätta eller för svåra eller var de bara, det svårdefinierade, lagom? Hur kom elevernas lärandeprocesser till uttryck genom multimodal kommunikation?

En slutsats jag drar, utifrån Strandbergs (2006) tolkningar av Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen, är att jag anser att Elev 1s första läxa var i den proximala utvecklingszonen på grund av att eleven kunde lära sig materialet med lärarens hjälp. Läxan kommunicerades också med stödjande budskap, alltså att det jag visade med gitarren och det jag sa hängde ihop. Läxa två och tre upplever jag i efterhand som delvis utanför den proximala zonen. Eleven är kapabel att lära sig låtarna, men tiden för dessa tre lektioner var för kort för att eleven skulle hinna ta till sig dem, även med lärarens hjälp. Utifrån hur Rostvall och Selander (2010) beskriver det designteoretiska perspektivet kan jag utöver att innehållet var i utvecklingszonen bortom den proximala också se att designen var otydligare under de två sista lektionerna. Eleven kunde, som denna påpekar själv, inte öva på optimalast sätt när denna till exempel inte kunde komma ihåg hur läxan skulle låta. Avsaknaden av ljud- eller videofil gjorde det, av allt att döma, omöjligt för eleven att på utsatt tid leverera läxan på av eleven och läraren önskad nivå i detta fall.

Elev 2 saknade inte någon ljudfil/video som gjorde att övandet stannade upp. Både första, andra och tredje lektionens låt var i den proximala zonen och låtarna blev kommunicerade med stödjande budskap där den muntliga informationen och det som instruerades med gitarren överensstämde så att eleven dels lärde sig dem fort och sedan kunde öva dem utan problem hemma. Första läxan lärdes ut på gehör men mailades i form av pdf-noter och ljudbakgrund. Andra läxan lärdes också ut på gehör och mailades i form av en, av läraren inspelad, instruktionsvideo. Tredje läxan lärdes ut på samma sätt men mailades enbart i form av pdf-noter, men eleven spelade in och mailade, på eget bevåg, en egeninspelad version av låten tillbaka till mig. Det ser jag som ett tecken på att eleven själv har tagit ansvar för sitt eget lärande och designat sin egen läroprocess. Denne elev låg på en högre kunskapsnivå än de andra eleverna, vilket ha påverkat att denne tog mer ansvar för sitt lärande och hade självförtroende nog att göra det.

En förkunskap som elev 3 hade, som påverkade mitt val av utbildningsmaterial, var alla de visor eleven kunde och använde sig av dagligen på arbetsplatsen. Samtliga visor eleven fick i läxa hade eleven hört tidigare och även poplåten *I'm yours* som avslutningsvis användes som hjälp till genbreddning var eleven sedan tidigare bekant med. Detta gjorde att jag valde att inte använda mig av några ljudbakgrunder utan fokuserade istället på att eleven på denna korta tid skulle lära sig några ackord och kunna använda sig av dem i sitt yrke. Alltså var målet från min sida först och främst att få eleven att använda gitarren som verktyg i dennes

yrke vilket var min tolkning av elevens önskemål. Att våga spela och använda gitarren i yrket var något som jag upplevde att eleven var nervös inför samtidigt som detta var elevens uttryckta mål. Förmodligen påverkade delvis denna osäkerhet elevens motivation. Kommunikationen upplevdes, från mitt håll, som tydlig och med stödjande budskap, där de muntliga instruktionerna och det som visades med gitarren överensstämde, men till skillnad från till exempel elev 2 var resultatet inte lika tydligt. Eleven uttryckte ett intresse för läxorna och en vilja att öva in dem men lektionerna förknippades trots allt med elevens yrke vilket kan vara en trolig förklaring till att övandet blev lidande i elevens dagliga prioritering under tiden mellan lektionerna. Alltså att läxorna associerades till jobb istället för hobby. Under lektionerna kunde jag ändå uppleva att elevens lärandeprocess fortskred i en positiv riktning, eftersom eleven genom sina händer på gitarren, visade att denne förstod mina instruktioner.

5.2 Lärarens påverkan på lektionerna

Det är av vikt att resonera kring hur jag som lärare påverkade lektionerna. Vilken musiklärartyp var jag under dessa lektioner?

Tivenius (2008) beskriver att man som lärare kan vara en eller en kombination av fler musiklärartyper. Det är svårt att vara objektiv och försöka hitta en kombination som stämmer överens med den lärare, dvs mig själv, som jag observerar när jag tittar på videomaterialet av studiens lektioner. Om jag skulle bli tvungen att välja skulle jag kombinera två stycken: Förnyaren och Pedagogen. I kombination blir dessa två musiklärartyper relativt representativa för mig, Förnyaren som Tivenius beskriver som rotad i den traditionella musikskoleverksamheten men som samtidigt vill förändra och Pedagogen som beskrivs som fokuserad på lärandet i första hand. Intressant blir om jag frågar mig själv hur resultatet hade påverkats om jag bestämt mig innan för att vara en annan musiklärartyp. Om jag istället till exempel hade genomfört lektionerna som Tivenius menar att Antiformalisten hade gjort, hur hade det då påverkat elevernas progression? Att som Antiformalisten vända sig mot traditionella synsätt och basera lärandet på känsla är något jag inte är främmande för, men Tivenius beskriver även att denna musiklärartyp inte använder sig av noter. Jag använde mig bland annat av noter, men vad hade hänt om jag inte hade gjort det? Eleverna hade istället kunnat få videoupptagningar från lektionen för att på så sätt kunna komma ihåg vad som sades och visades. De hade kunnat få tydliga instruktionsvideos på varje läxa inspelade med dator eller iphone. Kanske hade det möjliggjort att samtliga elever lärt sig mycket mer på den begränsade tiden? Det hade troligtvis kunnat påverka och i vissa fall underlätta deras eget övande.

5.3 Lärarens autenticitet

Hur påverkar lärarens autenticitet undervisningen?

Det psykologiska fenomenet som gör att elever känner av om läraren behärskar och kan sitt ämne är något väldigt verkligt och alltid förekommande. Om en lärare är för otydlig eller osäker i sin roll så känner eleven av det. Läraren måste ha en autenticitet (Laursen, 2004). Det fungerande, effektiva och autentiska undervisningssättet där det känns rätt och flyter på är svårt att uppnå varje dag. Jag upplever att dagsformen och nedlagd förberedelsetid är avgörande för hur den egna undervisningen fungerar. Somliga av studiens lektioner anser jag blev påverkade av att förberedelsetiden var knapp, vilket resulterade i att lektionerna inte alltid höll önskad kvalitet, enligt mig. I detta fall syftar jag i synnerhet på lektion tre med elev 3 då jag på plats bestämde mig för att använda en avslutande låt som skiljde sig mycket från de tidigare. I andra fall upplever jag att jag var väl förberedd och autentisk i min roll som lärare, vilket jag tycker speglas i hur elevernas lärandeprocesser fortskred i positiv riktning och i hur lektionerna kändes meningsfulla.

5.4 Lektionernas design

Lektionernas design var sammanfattningsvis snarlik, men hur påverkade detta eleverna och lärandet?

Elevernas önskemål togs i beaktning vid val av utbildningsmaterial, deras musikreferenser, deras tidigare erfarenheter av gitarrundervisning. Det kan ses som ett samarbete och en inramning, som enligt Selander & Kress (2010) kan ses som en social, fysisk och mental företeelse. När jag, läraren, valt materialet så fanns mindre utrymme kvar för eleverna att komma med idéer och förslag. Även om detta skedde och eleverna kunde komma med ett förslag som låg i linje med mitt så accepterade samtliga elever det material som gavs till dem utan att invända mot det. De tog sedan ansvar för sitt eget lärande och omformade det givna materialet för att sedan presentera resultatet för läraren. En intressant skillnad jag kan se på dessa lektioner jämfört med när jag undervisar barn och ungdomar är att de sistnämnda ibland spontant kan invända mot lärarvalt material om de anser att det är en tråkig eller ointressant låt som presenterats för dem. Detta gjorde de tre vuxna elever i denna undersökning aldrig, tvärtom så uttrycktes uppskattning för nästintill allt material. Det är inte orimligt att anta att invändningar mot det lärarvalda utbildningsmaterialet hade förekommit i högre grad om det hade rört sig om ett större antal lektioner. Det går heller inte att bortse ifrån att studiens deltagare visste att de var med i en undersökning, att de kände mig sedan tidigare eller andra faktorer vilket troligen påverkade hur de uttryckte sig.

5.5 Avslutande reflektion

Då flera av de vuxna elevernas intervjuvar skvallrade om ett visst missnöje mot de lektioner de tidigare fått i Kulturskolan kan detta arbetes individanpassade metodval och genomförande ses som en indirekt kritik mot Kulturskolan. Intervjuvaren har till viss del påverkat valet att jag under dessa lektioner inte har använt någon gitarrbok utan istället enbart har individanpassat materialet. Påpekas bör dock att de vuxna elevernas missnöje mot tidigare lektioner i Kulturskolan endast är de vuxna elevernas subjektiva åsikter och är alltså inget som detta arbete har haft som syfte att undersöka.

Denna studie är väldigt liten och det skulle vara intressant att utföra den i större skala. På sätt och vis kommer jag att göra det, men på ett informellt plan, då jag kommer använda mig av metoden i mitt jobb som gitarrlärare. Jag tycker mig kunna se att både eleven och undervisningen påverkas positivt av att jag som lärare, med min erfarenhet och professionalitet som grund, väljer material utifrån eleven istället för att eleven får en färdigtryckt bok med en redan utstakad plan som denne får anpassa sig efter. I denna studie kan resultatet tolkas väldigt positivt, i den mening att lektionerna i de flesta fall utföll bra med avseende på den proximala utvecklingszonen. I de fall de inte gjorde det, exempelvis på lektion 3 med elev 3 där eleven skattade lektionen som en 5:a, har jag som lärare inte lyckats tolka elevens nivå rätt. Eleven uppfattar lektionen som alldeles för svår, medan jag som lärare har skattat lektionen som en 4:a, alltså i den proximala utvecklingszonen. Ska man använda sig av en metod som denna är det av stor vikt att hela tiden på något vis försäkra sig om att man tolkar elevens nivå rätt.

Vidare så tror jag att om man som lärare kan behålla sin personlighet i undervisningen så tror jag att det är lättare att långvarigt kunna arbeta inom yrket. Att man finner, som Laursen (2004) uttrycker det, en *mening* med sitt arbete och verkligen känner ett kall att jag som person vill arbeta med det här så finns det ju inget annat. Att exempelvis vara gitarrlärare är det enda rätta. Eftersom att lära ut inte är någon exakt vetenskap så är det många faktorer som avgör hur resultatet blir. I den här studien har jag fokuserat på begrepp som autenticitet, proximala utvecklingszonen, lärandeprocesser osv. Många teorier och tillvägagångssätt finns

och lärarstudenter lär sig pedagogik, metodik och didaktik. Att studera exempelvis Piaget och Vygotskij har gjort att jag som lärare reflekterar över elevers sätt att lära och hur jag som lärare kan underlätta lärandet. Under min utbildning har jag testat olika metoder att lära ut och vissa av dessa metoder har jag verkligen tagit till mig. Men samtidigt, precis som en lärare i boken (Laursen 2004) säger, så blir det som att börja om från början när man väl börjar undervisa kontinuerligt. En känsla av att börja om från noll. Alla elever är olika, de kan komma till lektionen med olika förväntningar och förhoppningar och som lärare vill jag både kunna anpassa mig och presentera idéer, spelsätt, tekniker och låtar som eleven inte visste att den efterfrågade. Baserat på bokens beskrivning av den autentiska läraren så kan jag på många punkter känna att jag är det. Men jag anser att det är svårt att alltid vara det. Att inte vilja vara för sträng eller stel kan lätt leda till att eleverna märker av det och lätt blir ofokuserade. Det är svårt att hitta ett perfekt recept som alltid fungerar. Om man undervisar två skilda elever på precis samma sätt så är det inte ovanligt att lektionerna kan komma att se helt olika ut. Detta beror på att även eleven påverkar lektionens design. Det är förmodligen detta som gör att de som brinner för yrket kan fortsätta att jobba länge eftersom de ständigt blir tvungna att utvecklas i samma takt som nya generationer av elever samt vuxna elever startar eller startar om sin resa i lärande. Ett bra citat från boken, och filosofen Immanuel Kant, är meningen ”Ha mod till att bruka ditt eget förstånd.” (Laursen 2004, s. 173) Tänkvärda ord, från upplysningen, som borde vara relevanta för många lärare att fundera på.

5.6 Metodval

Valet av metod, videoobservation, loggbok och intervju valdes för att på ett effektivt och kvalitetssäkert sätt dokumentera och samla in material. Undersökningen och insamlandet av data under lektionerna som genomfördes, påverkades av läraren.

Skulle lektionerna genomföras igen med en annan lärare skulle resultatet och elevernas upplevelse troligen vara annorlunda. Det hade eventuellt krävts fler lektioner för att eleverna och läraren skapat en relation, som jag redan byggt upp med dessa personer. Relationen i sig hade då möjligtvis varit ännu mer strikt i meningen lärare-elev, till skillnad från den relation jag har till dessa personer. Svaren under intervjuerna och loggboken hade förmodligen sett annorlunda ut. Till någon de inte känner kan de eventuellt vara mer ärliga och objektiva, de behöver inte tänka på att leverera ett, för min undersökning, bra resultat eller känna att de skulle såra någons känslor om de uttryckte något negativt. De hade eventuellt känt sig mer fria i sina åsikter helt enkelt. Eller så skulle det kunna vara tvärtom, att de till en person de inte känner kanske känt att de inte alls kunde svara helt ärligt utan förfinat sina svar. Samma sak gäller förmodligen om lektionerna skulle genomföras med tre andra elever. Anledningen till detta är att denna kvalitativa undersökning inte bygger på kvantitet och att den prövade metodiken bygger på att möta varje elevs behov. Inifrånperspektivet, med mig själv som lärare, krävde att både video, intervju och loggbok användes för att förstå eleverna och kunna uppfatta så många signaler som möjligt, som t ex kroppsspråk, ansiktsuttryck och ögonkontakt.

Flera saker påverkade resultatet av studien. Oregelbunden tid mellan lektionerna påverkade övandet på olika sätt. Även begränsningen till tre lektioner per elev påverkade mig som lärare till att eftersträva ett snabbt resultat eftersom ingen uppföljning utöver de tre lektionerna var aktuell. Däremot gav studien inga tydliga indikationer på att det faktum att läraren kände eleverna sedan tidigare påverkade resultatet anmärkningsvärt mycket. Eleverna fanns, som tidigare nämnt, i min nära bekantskapskrets, men vi har aldrig tidigare haft dessa uttalade roller som lärare-elev. Om lektionerna skulle ha genomförts med andra elever så hade jag som lärare troligen agerat likadant. Jag kände alltså inte att jag ändrade mitt tänkta upplägg eller undervisningssätt på grund av att jag kände eleverna sedan tidigare. Ändring av upplägg

såsom antal lektioner och tid mellan lektionerna anser jag däremot hade påverkat resultatet mer.

En osäkerhet i undersökningen är kalibreringen av skattningen på lektionerna. Att min skattade 4:a är samma som elevens skattade 4:a är svår att bedöma. Att skalan är kort, endast 5 steg, räckte inte heller som skattning då elev 1 skapade egna steg emellan. Denne kunde inte skatta 3 eller 4, utan valde att istället skriva dit 3,5. Jag har ändå valt att anta att min skattning och elevens skattning är relativt lika, eftersom kommentarer, enligt mig, visar att vi har liknande uppfattning om lektionens svårighetsgrad.

5.7 Vidare forskning

Det vore intressant att upprepa studien dels med andra elever som läraren inte känner sedan tidigare och dels under en längre period för att se vad resultaten blir och hur de skiljer sig från resultaten i denna uppsats. Flera lektioner skulle troligen ge både läraren och eleverna större utrymme och tid vilket förmodligen minskar lärarens och skulle kunna resultera i att elevernas utbildningsnivå möjligen bättre kan avgöras. Ett större antal lektioner skulle även kunna tänkas innebära att läraren får möjlighet att ändra både uppfattning, material och design under de inledande lektionernas gång. Intressant vore också om, i denna tänkta upprepade studie, författaren och läraren inte var samma person, vilket skulle möjliggöra en annan, mer objektiv typ av analys. Samtliga nämnda ändringar av denna studie borde kunna ge fler svar på hur de vuxna eleverna lär sig av det lärarvalda materialet. En sådan studies omfattning skulle ofrånkomligen bli större och möjligtvis skulle den även kunna ta denna studies syfte och frågeställning till andra höjder där de kan resultera i andra intressanta svar.

6. Litteraturförteckning

- Backman, J. (2010). *Rapporter och uppsatser* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur AB
- Bron, A., & Wilhelmson, L. (2010). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber AB.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musikleäroinbildning*. Diss. Umeå Universitet, pedagogiska institutionen.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2005). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Gustafsson, B., Hermerén, G., och Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. En rapport hämtad från <http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334> 2013-04-01
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965* (Uppsala studies in Education 91). Diss. Uppsala Universitet.
- Hanken, I. & Johansen G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag AS
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Akademisk avhandling). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren – Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Stockholm: Liber AB.
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet* (Skrifter från musikvetenskap, nr 33). Diss. Göteborgs universitet, Musikvetenskapliga institutionen.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala Musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rostvall, A., & Selander, S. (2010). *Design för lärande* (2:a uppl.). Stockholm: Norstedts.
- Rostvall, A., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling En studie av frivillig musikundervisning* (Akademisk avhandling). Stockholm: KMH Förlaget.
- Sandh, H. (2006) *Glädjämnen eller sorgebarn? En rapport om samverkan mellan för-, grund- och gymnasieskolor och landets musik- och kulturskolor*. En rapport hämtad från <http://www.smok.se/sites/smok.se/files/bok.pdf> 2013-04-02
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Siegel, D.J. (1999). *The developing mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: Guilford.
- SOU 1962:51. *Lärare och handledare för det fria och frivilliga musikbildningsarbetet. Betänkande avgivet av musikledarutredningen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Stålhammar, B. (1995) *Samspel Grundskola – Musikskola i Samverkan* (Skrifter från Musikvetenskapliga avdelningen, musikhögskolan i Göteborg, nr 41). Diss. Göteborgs

Universitet.

Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola* (Akademisk avhandling). Örebro: Örebros universitet.

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*.
Harvard University press.

www.vr.se/etik

Bilaga 1

Intervjufrågor (frågor ställda till eleverna innan första lektionstillfället och efter sista lektionstillfället):

(syftet med frågorna är att ta reda på elevens nivå, musikaliska referenser och önskemål kring utbildningsmaterial)

Innan första lektionen (muntliga frågor):

1. Vad vill du lära dig under tiden för dessa tre lektioner?
2. Vad har du för musikaliska referenser?
3. Vad har du för musikaliska erfarenheter?

Efter sista lektionen (muntliga frågor):

1. Hur upplevde du det lärarvalda materialet, map:
 - a. svårighetsgrad?
 - b. dina musikaliska referenser?
 - c. dina musikaliska erfarenheter?

Loggboksfrågor (frågor som besvaras enskilt av läraren och eleverna efter varje lektionstillfälle):

1. Hur såg lektionens upplägg ut?
2. Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet
3. Uppskatta lektionens svårighetsnivå (ringa in)

För lätt

Lagom

För svår

1

2

3

4

5

Kommentar:

Bilaga 2

Loggbok (lektion 1)	
Hur såg lektionens upplägg ut?	
Elev 1 Inledande frågor, blues 12:a i A, instruktioner, förklaringar, visning och gemensamma övningar. Blues 12:a (quick change) och bluesmelodi. Instruktioner och visning. Melodispel till lärarblueskomp i E. Spelar tidigare inövad slidelåt, blues-shuffle med gitarren stämd i öppen G-stämning.	Lärare Intervju med följdfrågor. Jag visade mitt valda upplägg. Började med blues 12:a i A, komp. Gitarrblues (i E), melodi. Avslutade lektionen med att eleven spelar eget valt stycke för att avgöra nivån inför nästa vecka.
Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet	
Elev 1 Blues 12:orna nedskrivna under lektionen på notpapper. Lovad noter på bluesmelodin samt inspelad blueskompbakgrund att öva på bluesmelodin till. Tidpunkt för nästa lektion ej bokad (enl. senare ök).	Lärare Bluesen visades (lärdes ut) på gehör. Likaså gitarrbluesen (melodin). Läsans papper: Noter på Gitarrbluesen, bakgrund att spela melodin till och nedskrivna blues 12:or.
Uppskatta lektionens svårighetsgrad (1-5, där 1 är för lätt och 5 är för svårt)	
Elev 1 3	Lärare 3
Kommentar	
Elev 1	Lärare

Bilaga 3

Loggbok (lektion 2)	
Hur såg lektionens upplägg ut?	
<p>Elev 1</p> <p>(Efter förra lektionen fick jag: Gitarrblues, noter på bluesmelodi (pdf) och ljudfil (bakgrund att öva till) översända per mail. Roligare att öva till bakgrundskomp.) Genomgång av läxan. Spelning av bluesmelodin. Spelning av blues-12:a i A, vanlig + quick change. Omstämning av gitarr till G. Bluesmelodi i G med slide. Genomgång av förenklad Muddy Water blues (I feel like going home). Provspelat igenom den. Noter/TAB på låten utlovad.</p>	<p>Lärare</p> <p>Började med att spela igenom läxan. Fortsatte med att spela samma låt (Gitarrblues) i G, med slide och gitarrerna stämde i öppet G. Sedan visade jag en variant av "I feel like going home" som jag gjort förenkling av. Lärde ut den, spelade tillsammans. Läxa: I feel like going home (förenklad version).</p>
Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet	
<p>Elev 1</p> <p>Inget undervisningsmaterial. Demonstration och genomgång. Material utlovat. Bra material noter/TAB + ljudfil efter förra lektionen.</p>	<p>Lärare</p> <p>Materialet var väl förberett. Passade progressionen, lärdes ut på gehör. Får pdf-not skickad (mailad), lättförståelig.</p>
Uppskatta lektionens svårighetsgrad (1-5, där 1 är för lätt och 5 är för svårt)	
<p>Elev 1</p> <p>3,5</p>	<p>Lärare</p> <p>3</p>
Kommentar	
<p>Elev 1</p>	<p>Lärare</p>

Bilaga 4

Loggbok (lektion 3)	
Hur såg lektionens upplägg ut?	
Elev 1 (Efter förra lektionen fick jag: Noter och TAB på blueslåten baserad på Muddy Waters "I feel like going home") Genomgång/spelning av läxan (lärare och elev). Rättade till några missuppfattningar beträffande takt, användande av slide kontra fingersättningar mm. "Efter några genomgångar är jag övertygad om att jag kommer att sätta den." Blev lovad uppdaterade noter/TAB. Fortsatte lektionen med genomgång av "Heartland" (Dylan/Nelson). Gitarren stämd i G. Fingerpicking + slide. Läraren spelade och visade hur det skulle låta. Lärarspel före – elev försöker spela likadant. "Blir kul att lära sig. Blandning av komp och melodispel." Blev lovad noter/TAB + filmsnuttar som visar fingersättningar och själva fingerspelet.	Lärare Gick igenom läxan, spelade tillsammans. Visade vissa partier där framförallt rytmen behövde rättas till. Andra halvan av lektionen ägnades åt nya läxan. En slideversion av "Willie Nelson"-solot från "Heartland". En läxa gjord för att passa elevens intresse, nivå och utveckling. Visade och eleven fick härma. Avslutade med de muntliga frågorna.
Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet	
Elev 1 Noter/TAB på Muddy Waters "I feel like going home" var bra. Problemet var, som tidigare nämnt, att komma ihåg hur det ska låta. En liten ljudfil skulle ha kunnat vara till hjälp.	Lärare Materialet var väl valt och lagom svårt. Tydligt och bra för tekniken och samtidigt välljudande. Not/TAB och inspelning.
Uppskatta lektionens svårighetsgrad (1-5, där 1 är för lätt och 5 är för svårt)	
Elev 1 3,5	Lärare 3
Kommentar	
Elev 1 <ul style="list-style-type: none"> - Eleven tackar för tre mycket bra och lärorika gitarrlektioner! - Eleven lovar att lära sig både "Muddy Waters"-bluesen och "Heartland". - Eleven hoppas få anlita läraren för många fler givande gitarrlektioner. <p>Tack Alexander!</p>	Lärare

Bilaga 5

Loggbok (lektion 1)	
Hur såg lektionens upplägg ut?	
Elev 2	Lärare
Började med muntliga frågor. Utgick från vad jag ville lära mig. Jag fick spela upp det jag kunde så att Alexander fick en känsla för vilken nivå han skulle lägga lektionen på.	Började med muntliga frågor. Bad eleven spela den blues han kunde för att avgöra nivå. Kompade blues 12:a tillsammans. Började sedan visa "Hideaway". Fras för fras. Även komp. Gick igenom pentaskalan (läge/box 2). Avslutade med att spela igenom Hideaway. Info om läxa.
Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet	
Elev 2	Lärare
Jag tyckte det stämde mycket väl med vad jag vill spela och min nivå. Lite svårare än vad jag kan spela vilket gör det roligare.	Materialet var tydligt. Melodin lärdes ut på gehör. Tydligt papper med pentaskalans läge. Kändes som ett passande låtval till första lektionen. Mailas till elev: Not och bakgrund.
Uppskatta lektionens svårighetsgrad (1-5, där 1 är för lätt och 5 är för svårt)	
Elev 2	Lärare
4	4
Kommentar	
Elev 2	Lärare

Bilaga 6

Loggbok (lektion 2)	
Hur såg lektionens upplägg ut?	
Elev 2 Lektionen började med att jag fick spela upp läxan. Vi spelade igenom den tillsammans ett par vändor.	Lärare Vi började med att spela läxan (Hideaway). Spelade några ggr och repeterade svårt parti. Sedan visade jag nästa låt där vi båda kompar och spelar melodi samtidigt ("Dunderklumpen"). Visade låten, spelade tillsammans i långsamt tempo. Avslutade med att spela "Hideaway" igen och stämde av inför nästa lektion så att allt var tydligt.
Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet	
Elev 2 Alexander presenterade sedan den nya läxan som var Dunderklumpen. Gillade verkligen upplägget med baskompet. Kul låt att spela.	Lärare Veckans läxa var lättspelad på ett sätt men ändå lite klurig för simultanförmågan i höger hand. Bra övning. Bra och relativt lätt låt som samtidigt låter väldigt bra. Videoklipp samt pdf-not mailas.
Uppskatta lektionens svårighetsgrad (1-5, där 1 är för lätt och 5 är för svårt)	
Elev 2 4	Lärare 3
Kommentar	
Elev 2 Valde en 4:a för att jag tyckte att det var en bra nivå för mig. En 3:a för lagom kändes mer som att jag tyckte det var lätt.	Lärare

Bilaga 7

Loggbok (lektion 3)	
Hur såg lektionens upplägg ut?	
Elev 2 Lektionen började med att jag nervöst skulle spela upp läxan. Det gick trögt men när vi spelade tillsammans gick det mycket bättre.	Lärare Läxan spelades upp. Spelade även tillsammans. Nya läxan visades. Fras för fras och även kompet. Passande skalor, mollpenta, bluesskala och doriskskala instruerades. Spelade hela låten tillsammans med mel, solo (med olika tänk) och komp. Avslutade med muntliga frågor.
Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet	
Elev 2 Efter detta gick Alexander igenom låten "Return of the prodigal son". Häftig låt som var mycket rolig att spela. Vi gick igenom melodi, alternativa skalor att använda och komp. Bra upplägg även denna gång.	Lärare Låten lärdes ut på gehör. Not på låten ("Return of the prodigal son") mailas efter lektionen. Materialet var på passande nivå. Eleven tog till sig allt och tycktes gilla både låten och improvisationen.
Uppskatta lektionens svårighetsgrad (1-5, där 1 är för lätt och 5 är för svårt)	
Elev 2 4	Lärare 3
Kommentar	
Elev 2 Samma förklaring gäller för svårighetsnivån som den jag angivit tidigare.	Lärare

Bilaga 8

Loggbok (lektion 1)	
Hur såg lektionens upplägg ut?	
Elev 3 Genomgång av vad jag har för tankar kring detta. Vad är målet. Kunskapsgrad...	Lärare Muntlig intervju, följdfrågor. Förklarade mitt upplägg. Började med ackord (Em, Asus2) sedan D, A, G och A7. Byte mellan Em och Asus2 och D och A7 genomfört.
Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet	
Elev 3 Lättförståeligt.	Lärare Grepptabell ackord, tydliga (D, A, G, A7, Em, Asus2). Formskiss "Lilla snigel", lättläst. Inte för mycket information som förvirrar och gör att det känns som för mycket.
Uppskatta lektionens svårighetsgrad (1-5, där 1 är för lätt och 5 är för svårt)	
Elev 3 3	Lärare 3
Kommentar	
Elev 3	Lärare

Bilaga 9

Loggbok (lektion 2)	
Hur såg lektionens upplägg ut?	
Elev 3 Läxan spelas nytt material ”nya” för mig ackord. Utmanande för mig.	Lärare Började med att spela igenom läxan. Sedan visades en rundgång (D Em A7 D). Spelade/visade ”Tomten och haren” med den rundgången. Spelade tillsammans många gånger. Spelade även lite på ”Mössens julafton”.
Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet	
Elev 3 Roligt att Al har tänkt på mitt yrke och vad som står ”inför dörren” (julsånger).	Lärare Materialet följde en lagom progression. Introducerade lagom med nytt. Lättläst, tydligt.
Uppskatta lektionens svårighetsgrad (1-5, där 1 är för lätt och 5 är för svårt)	
Elev 3 4	Lärare 4
Kommentar	
Elev 3 Du kan inte rå för att det är så låg inlärningsförmåga. ...Men samtidigt ska det ju ligga i den proximala zonen. ¹²	Lärare

¹² Eleven syftar till Vygotskijs tankar kring utvecklingszoner (läs mer i bakgrundskapitlet).

Bilaga 10

Loggbok (lektion 3)	
Hur såg lektionens upplägg ut?	
Elev 3	Lärare
Läxan spelas upp. (som ja tränat....)	Läxan spelades tillsammans. Visade den nya läxan. Visade låten och ackorden och spelade tillsammans långsamt. Lärarkomp och lite sång och elevkomp. Avslutade med de muntliga frågorna.
Beskriv det lärarvalda undervisningsmaterialet	
Elev 3	Lärare
Det var kul att prova på ngt nytt. Pop-låt :)	Materialet var lite svårare än tidigare. Ackorden till låten (I'm yours) skrevs ned i ackordtabell och ackordsrundan skrevs på plats som formskiss (Låten har samma ackordföljd hela låten med endast ett undantag). Avslutade med de muntliga frågorna.
Uppskatta lektionens svårighetsgrad (1-5, där 1 är för lätt och 5 är för svårt)	
Elev 3	Lärare
5	4
Kommentar	
Elev 3	Lärare
som syns på filmen... E det för sent på kvällen?	