



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

För gruppens bästa

Hur fyra gitarrpedagoger uppfattar att de arbetar med väl fungerande gruppundervisning på kulturskolan utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2018
Poäng 15
Erik Berggren
Handledare: Annika Falthin

ABSTRAKT

Stockholms Musikpedagogiska Institut
Självständigt arbete 15hp

Titel För gruppens bästa – *Hur fyra gitarrpedagoger uppfattar att de arbetar med väl fungerande gruppundervisning på kulturskolan utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv*

Författare Erik Berggren

Handledare Annika Falthin

Datum 22 maj 2018

Antal sidor 36

Nyckelord Gitarrundervisning, kulturskolan, gruppundervisning, enskild undervisning, kulturpsykologiskt perspektiv.

Syftet med denna studie var att utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv undersöka hur fyra gitarrpedagoger uppfattar att de arbetar med väl fungerande gruppundervisning på kulturskolan. För att uppfylla detta syfte intervjuades fyra gitarrpedagoger från olika kulturskolor i Stockholm län.

Resultatet från intervjuerna visar på att lärarna ständigt försöker lokalisera elevernas utvecklingszon och att lärarna genom kulturella verktyg medierar olika former av musikalisk kunskap, samt att de till viss del använder organisatoriska verktyg såsom olika dimensioner av struktur och målsättning, för att skapa en väl fungerande gruppundervisningskultur på deras respektive skola. En skillnad som blir tydlig i deras beskrivning av den enskilda undervisning och gruppundervisning är att det i enskild undervisning kan vara enklare kan förhålla sig till den enskilde elevens självförverkligande, både då det avser teknik samt repertoar, bortsett från om elevens syfte är fokuserat på samspel. Svårigheter att tillgodose alla elevers behov i vissa gruppundervisningssituationer är något som lyfts fram, men respondenterna visar samtidigt på eventuellt framgångsrika metoder i form av användandet och anpassning samt till viss del kombinationer av kulturella verktyg såsom ackompanjemang, förebildning, digitala verktyg och psykologiska verktyg.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	3
INLEDNING	4
SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	4
<i>Uppsatsens disposition</i>	4
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	5
<i>Kulturpsykologiskt perspektiv på lärande</i>	5
<i>Centrala begrepp</i>	6
BAKGRUND	9
<i>Kulturskolan</i>	9
<i>Styrdokument och riktlinjer</i>	10
<i>Verksamhetens omfattning och innehåll</i>	11
<i>Grupp- eller enskild undervisning på kulturskolan</i>	11
DISTRIBUERING AV KUNSKAP I GRUPPUNDERVISNING	12
<i>Användandet av lokala verktyg i undervisningen</i>	12
<i>Kamratlärande och lärarens roll i gruppundervisning</i>	13
<i>Individanpassning i gruppundervisning</i>	13
<i>Sammanfattning av bakgrund</i>	14
METOD	15
<i>Val av metod</i>	15
<i>Urval</i>	15
<i>Intervjuer och transkription</i>	16
<i>Bearbetning av data och analys</i>	16
<i>Etiska överväganden</i>	17
RESULTAT	17
<i>Anpassning av notation och undervisningsmaterial i gruppundervisning</i>	18
<i>Skapande och improvisation i gruppundervisning</i>	21
<i>Kamratlärande</i>	23
<i>Ackompanjemang – förebildning – lyssning</i>	25
<i>Organisatoriska verktyg i gruppundervisning</i>	27
RESULTATSAMMANFATTNING	29
<i>Ömsesidig lärogemenskap</i>	29
<i>Elevernas självkänsla och verk</i>	29
<i>En antinomi i undervisningen</i>	30
<i>Verktyg som kommunikativa stöttor</i>	30
<i>Att ge eleverna en musikkulturell inramning</i>	31
<i>Elevers tidigare erfarenheter</i>	31
DISKUSSION	32
RESULTATDISKUSSION	32
<i>När, hur och varför ska eleverna placeras i grupper kontra undervisas enskilt?</i>	32
<i>Vad innebär resultatet för rollen som lärare?</i>	34
METODDISKUSSION.....	35
VIDARE FORSKNING	35
REFERENSER	36

Inledning

Om jag ska framhålla något som är extra betydelsefullt från mina egna erfarenheter av att spela ett instrument i kulturskolan fram till mitt nuvarande musicerande i vuxen ålder väljer jag de situationer där jag tillsammans med andra musikanter musicerat i olika konstellationer. Även i mitt nuvarande yrke som gitarrpedagog på en kulturskola är det de stunder i undervisningsrummet där elever tillsammans funnit glädje i samspelet, både det sociala och musikaliska, som är de mest meningsfulla. Men hur går en lärare tillväga för att guida en grupp av individer in i denna positiva och kunskapsutvecklande situation? För min egen del är gruppundervisning det som är mest utmanande och ibland kan jag ägna större delen av planeringstiden till att hitta en låt som eleverna finner intressant och sedan arrangera den så att alla elever i gruppen eller ensemblen kan spela tillsammans. Det var därför naturligt för mig att i den här studien fördjupa mig i gruppundervisning och genom intervjuer låta olika gitarrpedagoger beskriva sin verksamhet. Om jag utvecklar anledningen något så grundar sig valet av ämne i mitt eget intresse att utveckla mina pedagogiska kunskaper i gruppundervisning då jag upplever att det i vissa gruppundervisningssituationer är svårt tillgodose alla elevers behov av stöd och deras olika riktningar i val av exempelvis repertoar eller fördjupning i olika tekniska färdigheter samt att de möjligtvis tar gitarrlektioner av olika anledningar. Något som gör mitt val av ämne ännu mera relevant är att kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) förespråkar att normen på kulturskolor ska vara gruppundervisning gentemot enskild undervisning och då jag ämnar fortsätta arbeta som kulturskolepedagog är det relevant att undersöka hur andra pedagoger bedriver sin gruppverksamhet på olika kulturskolor. Utifrån detta intresse har jag alltså valt att undersöka hur några erfarna gitarrpedagoger uppfattar att de arbetar med väl fungerande undervisning.

Syfte och problemformulering

Mitt syfte med denna undersökning är att utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv undersöka hur fyra gitarrpedagoger uppfattar att de arbetar med väl fungerande gruppundervisning på kulturskolan.

För att kunna uppfylla syftet har två forskningsfrågor utformats:

- Vilka verktyg använder gitarrpedagogerna i sin undervisning och hur?
- Hur fungerar verktygen didaktiskt i gruppundervisning?

Uppsatsens disposition

I nästa kapitel presenteras undersökningens teoretiska perspektiv. I följande bakgrundskapitel återkommer flera av de teoretiska begreppen som presenterats i teorikapitlet varför jag har valt den kapitelordningen. I bakgrunden tar jag upp den kulturella kontext som undersökning gäller, kulturskolan, och forskning kring undervisning i grupp. I metodkapitlet redogör jag metodval, urval av respondenter samt hur jag transkriberat och analyserat den insamlade empirin. I resultatkapitlet redogörs respondenternas svar och följs av en sammanställning där svaren förstås genom det kulturpsykologiska perspektivet. Detta följs av en diskussion kring resultatet.

Teoretiska utgångspunkter

Syftet med denna studie är att utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv undersöka hur fyra gitarrpedagoger uppfattar att de arbetar med väl fungerande gruppundervisning på kulturskolan. Av det skälet har jag valt det kulturpsykologiska perspektivet för att det fokuserar på hur människan och kulturen den lever i är sammankopplade, att kulturen är skapad och formad av människan men också hur människan anpassar sig efter kulturens förutsättningar. Enligt Bruner (2002) fokuserar det kulturpsykologiska perspektivet på att på att undersöka "...interaktionen mellan de enskildas medvetandekrafter eller intellektuella förmågor och de medel varigenom kulturen underlättar eller förhindrar förverkligandet av dessa förmågor" (Bruner, 2002, s. 30).

Kulturpsykologist perspektiv på lärande

I *Kulturens Väv* beskriver Jerome Bruner sin kulturpsykologiska teori och boken, som publicerades 1996, ska enligt Bruner (2002) ge en djupare förståelse för utbildningskulturen. Några grundläggande teser han lägger fram är att människan är formad av kulturen och beroende av vilken kultur som människan är *situerad* i formar vi den verklighet vi lever i genom att använda de hjälpmedel som finns tillgängliga i kulturen. Han talar om *kulturens verktygslåda* och den kan innehålla såväl fysiska verktyg som exempelvis spadar och yxor, men även mentala verktyg såsom tänkande och planerande.

Bruner (2002) skriver om människans behov att externalisera de mentala processer som pågår inom oss. Han bygger vidare på idén om att "...huvudfunktionen hos alla kollektiva kulturella aktiviteter är att producera verk..." (s.40). Denna idé har Bruner hämtat från fransmannen Ignace Meyerson. Vidare beskriver Bruner (2002) hur viktigt det är att vi får producera dessa verk och han betonar att just de kollektiva verk som skapas ökar känslan av gemenskap och gruppsolidaritet, inte minst inom grupper inom utbildning. "Externaliseringen *dokumenterar* våra mentala ansträngningar, skapar ett slags protokoll som finns utanför oss snarare än inuti oss som vaga minnen" (Bruner, 2002, s. 41). I kulturskolan skulle ett verk exempelvis kunna vara en musikalisk komposition som eleverna gjort själva eller tillsammans med deras lärare.

Externaliseringen av verket kan ske i samband med att musiken skrivs ner, framförs eller spelas in. Något som Bruner (2002) framhåller är människans unika förmåga och drivkraft att använda berättelser som verktyg för att för föra vidare erfarenheter om kulturens egenskaper. Han anser att den narrativa tolkningen av verkligheten har en ytterst viktig roll för hur vi konstruerar vår verklighet, samt att där dessa berättelser tar slut tar nya vid och så byggs det på under historiens gång. I kulturskolans musikundervisning skulle berättelserna kunna vara låttexter, instrumental musik skapade efter ett narrativ, elevernas upplevelse av en publik konsert alternativt ett eget uppträdande samt elevers redogörelser för vad och hur de har lärt sig behärska ett visst moment.

Den kulturpsykologiska teorin har många likheter med den kulturhistoriska teorin som Lev S. Vygotskij utvecklade under tidigt 1900-tal. Bruner (2002) skriver att han "...knappast är någon lärjunge till Vygotskij,..." (s. 14), men det finns likheter mellan de två teorierna. Båda teorierna menar på att människan formas av kulturen och dess historia (Bruner, 2002; Vygotskij, 2010). Även Roger Säljö (2014) med sitt sociokulturella perspektiv för liknande tankegångar då han beskriver hur kulturers

redskap har förts vidare genom historien via interaktion och redskapen i sig ”...innehåller tidigare generationers erfarenheter och insikter, och vi utnyttjar dessa erfarenheter när vi använder redskapet” (Säljö, 2014, s. 22). Det är relevant att jag introducerar dessa två teorier då det kulturpsykologiska- och sociokulturella perspektivet utgår från Vygotskijs kulturhistoriska perspektiv och det finns så många liknande beröringspunkter.

Vygotskij (2013) beskriver vikten av de erfarenheter som finns hos människan när den ska skapa sig en egen uppfattning om den kunskap som erbjuds.

Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionerna byggs av. (Vygotskij, 2013 s. 19)

Detta är intressant då denna studie ska undersöka hur gitarrpedagogerna uppfattar hur de lär ut musik genom de olika verktyg som de besitter och hur de eventuellt utvecklar dessa verktyg samt hur de bygger vidare på elevernas tidigare erfarenheter.

Centrala begrepp

Här presenteras några begrepp som kommer vara relevanta i studien.

Kulturella verktyg

Enligt Bruner (2002) är det kulturen som innehar alla verktyg som vi behöver för att förstå världen och han skriver att det ligger på pedagogikens ansvar att förmedla dessa verktyg på ett fungerande sätt. Han menar på att lära ut tekniska färdigheter på ett väl fungerande sätt är viktigt men framför allt ska de reflektiva verktygen vara i fokus, utforskandet, tolkandet samt att ha i åtanke att det inte bara handlar om att reproducera kulturen. Min förhoppning är att denna studies resultat kommer belysa i vilken utsträckning respondenterna arbetar med dessa reflektiva verktyg samt hur de i så fall inkorporerar dem i sin instrumentalundervisning.

I Cecilia Hultbergs (2009) *En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande* har hon undersökt fyra olika lärandesituationer som har olika musikkulturella kontexter; individuellt självlärande, gehörsbaserad ensembleundervisning, enskild undervisning på högre musikutbildning samt ett exempel där musikkulturell inramning saknas. Av studien framkommer det bland annat hur tidigare erfarenheter av pedagogiska situationer spelar in samt vilka problem som kan uppstå när musikkulturell inramning inte existerar. ”...att verktyg på förhand definierar individers handlingar inom den ram som de sätter för sitt lärande utifrån sina respektive erfarenheter, förutsättningar och förväntningar, och att lärande inte nödvändigtvis leder till kunskapsutveckling” (s. 65). För att exemplifiera olika kulturella verktyg som används i musikundervisning har jag valt att lyfta fram Hultbergs studie (2009) där en mängd olika kulturella verktyg presenteras som musiker och elever använder sig av för att lära sig musicera såsom instrument, framföranden, notation samt konventioner att -strukturera musik, -uttrycka musik och -notera musik (Hultberg, 2009, s. 56). I en av situationerna är det gehörsbaserad ensembleundervisning som undersöks med fokus på Sara, 12 år, som är deltagare i en slagverksensemble som spelar musik från Zimbabwe. Ensemblen leds av läraren Maria som ”...erbjuder sina elever en kulturell verktygslåda bestående av instrument, framföranden i spel, sång och dans, stämmornas funktioner, musikens

struktur, samt berättelser om låtens karaktär” (Hultberg, 2009, s. 62). Exemplet med Sara och slagverksensemblen kommer jag att återkomma till då forskning kring *kamratlärande* presenteras (Se sid. 14).

Bruner menar på att alla kulturella verktyg har en egen historia och själva verktygets historia är avgörande för hur användaren brukar verktyget, ”All kunskap har historia” (Bruner, 2002, s. 82). Hur användarens erfarenheter speglar sig i utförandet exemplifierar Per-Henrik Holgersson (2010) genom att beskriva en situation där en keyboardspelare spelar på ett instrument, och gör detta på ett extraordinärt väl fungerande sätt, samtidigt som han inte besitter samma kunskaper om alla instrumentets funktioner som de tekniker som konstruerade det. ”Färdigheter är ett sätt att handskas med verktyg och ting, inte en teoretisk härledning” (s. 40).

Mediering

Att ett verktyg *medierar* innebär enligt Säljö (2014) att verktyget, först genom individens användande, fungerar som ett tolkande instrument för den verklighet vi lever i. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2014, s. 81). Han framhåller att språkets medierande funktion som genom interaktionen mellan individer där kunskap och erfarenheter utbyts är ytterst viktig för människan. ”Ord och språkliga utsagor medierar således omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull” (Säljö, 2014, s. 82).

Ömsesidig lärogemenskap

Bruner (2002) förespråkar kamratlärande och menar på att när lärande sker i en grupp ska gruppen lämpligast bestå av ”...lärande individer som hjälper varandra att lära, var och en efter sin förmåga” (s. 38). Han menar på att individerna ska vara *specialiserade på att lära av varandra*. Vidare menar han att gruppen gärna får innefatta någon som har en lärarroll, men att *överföringsmodellen* inte är att föredra. ”Det betyder bara att denna lärare inte har kunskapsmonopol, utan att de lärande är varandras stöd eller *byggnadsställning*” (s. 38). Bruner (2002) utvecklar sin syn på lärarens roll och menar att denne ska uppmuntra de andra i gruppen att leda och ska även dela med sig av sin roll som lärare. Men detta ska inte frånta läraren sin auktoritet. ”Läraren får snarare ytterligare en funktion, nämligen att uppmuntra de andra att dela denna auktoritet” (s. 39). Han talar om en *ömsesidig lärogemenskap* där alla individer i gruppen hjälper varandra att först förstå uppgiften och sen hjälpa varandra att klara av uppgiften i fråga. Han jämför det med ”effektiva arbetsgrupper eller team” (s. 39) där alla deltagare har varsin uppgift som i sig tillför något för gruppens framgång och utveckling och där gruppens individer fungerar som varandras ”modeller när det gäller handlings- och kunskapsformer” (s. 39).

Den närmaste utvecklingszonen

Vygotskij (1978) syftar på att alla individer har en inom den närmaste framtiden en möjlig utvecklingszon och i denna zon ryms den kunskap som individen kan tillgå först med hjälp av en mera kompetent person som guidar och utmanar den lärande. Genom denna vägledning kan eleven uppnå högre färdighetsnivå än vad den enbart klarar av på egen hand.

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. (Vygotskij, 1978, s. 86)

Vidare utvecklar Vygotskij (1978) att lärande inte sammanfaller samtidigt som kunskapsutveckling utan snarare ligger kunskapsutveckling steget efter lärandeprocessen och däremellan finns den närmaste utvecklingszonen. Säljö (2014) framhåller att individen i högsta grad själv är med och påverkar sin egen utveckling, men alltid i förhållande till omgivningen. Vidare resonerar han att ett möjligt sätt att beskriva en utvecklingszon är "...den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person" (s. 123). Det innebär att det kan vara helt omöjligt att tillge en elev ny kunskap om exempelvis läraren inte anpassar uppgifterna så att de ligger i den specifika elevens närmaste utvecklingszon. Bruner (2002) talar om att vi har *naturliga* eller *medfödda förutsättningar* som vi använder oss av när vi försöker uppfatta och tolka världen vi lever i och hur dessa formas av till exempel språket. Han talar om hur vi kan nå bortom denna *medfödda utrustning* och att detta är pedagogiken och utbildningens uppgift att ta sig an.

Om pedagogiken ska kunna förmå människorna att överskrida sina medfödda förutsättningar måste den förmedla den verktygslåda som kulturen utvecklat för detta ändamål. (Bruner, 2002, s. 35)

Enligt Bruner (2002) kan varje ämne brytas ner i mindre beståndsdelar så att det går enklare att förstå och tillskansa sig kunskapen. "...varje kunskapsfält kan konstrueras på olika nivåer av abstraktion eller komplexitet" (s. 145). På 1960-talet publicerades Bruners idé om hur lärare kan leda elever in i komplexa kunskapsfält, *den spiralformade kursplanen*. Den går ut på att det ska ske en pendling mellan vad eleven redan kan och det nya mera komplexa området. "...börjar med en *intuitiv* redogörelse, som ligger gott och väl innanför elevens räckvidd, för att sedan cirkla tillbaka till en mera formell och strukturerad redogörelse – och så kan man hålla på att cirkla tills eleven behärskar kursen eller ämnet ifråga med alla dess möjligheter" (s. 145).

Kommunikativa stöttor

Bruner (2002) talar om stöttor eller kryckor när han beskriver hur lärare kan guida en elev i lärande. De exemplen han tar upp är bilder, texter, filmer, demonstrationer, samtal, visningar, berättelser. Säljö (2014) menar på att det ibland behövs något som håller den lärande fokuserad på rätt del i problemlösningen. Han kallar det för *kommunikativa stöttor* eller *scaffolding* på engelska. Dessa behövs för att den lärande ska nå den fulla potentialen av den möjliga framtida kompetensen som befinner sig efter närmaste utvecklingszonen. Han framhåller att det är viktigt att stöttorna används på ett sätt så att eleven själv kommer fram till vad som behöver göras samt att den lärande får utföra den fysiska handlingen själv (s. 124). Han gör liknelsen med vägräcken som styr den lärande rätt genom kommunikativt och kognitivt samspel mellan den lärande och den mer kompetente (Säljö 2014).

Situerat lärande

Något som Bruner (2002) framhäver som en huvudtes i den kulturpsykologiska teorin är att undervisning och lärande alltid är situerad och lokal. Han kommenterar hur

viktigt det är för skolan att förbereda eleverna på verkligheten utanför skolans situerade lärande. ”Skolan är en kultur i sig och inte bara en förberedelse för kulturen, ett uppvärmningspass” (s. 122).

Hultbergs (2009) studie innefattar en lärandesituation där det saknades en musikkulturell inramning. Den välrenommerade musikern fick förhålla sig och tolka en notbild som innehöll otraditionella anvisningar. Trots kompositörens instruktioner hade musikern svårt att förstå hur musiken skulle spelas. Hultberg (2009) skriver att problemet uppstår då kompositörens musikaliska struktur inte stämmer överens med den musikkulturellt traditionella spelstil och sätt att notera musik som musikern är van vid. ”Senare, när musikern har internaliserat komponistens stil, har hon tilldelat dessa verktyg innebörder som motsvarar komponistens intentioner” (Hultberg, 2009, s. 64).

Självvet

En viktig del i utbildningen som Bruner (2002) framhåller är skolans uppgift att främja elevernas självkänsla. Han talar om *handlingsförmåga* som något väsentligt för att skapa självvet och hur detta innefattar *färdigheter*. ”...självuppfattningen bottenar i känslan av att man kan initiera och genomföra handlingar på egen hand eller av egen kraft” (s. 54). Den andra aspekten som han framhåller som viktig för *självvet* är *bedömningsförmåga*.

...det är inte nödvändigtvis vi själva som fäller den slutgiltiga domen om vi lyckas eller misslyckas, utan det är ofta något som definieras *utifrån* i enlighet med kulturspecifika kriterier. Och det är i skolan som barnet först möter sådana kriterier... (Bruner, 2002, s. 55).

Genom *handlingsförmågan* och *bedömningsförmågan* skapar vi enligt Bruner (2002) vår uppfattning om vad vi tror oss kunna utträta eller inte klarar av och anser att fokus på utveckling och vad som påverkar *självvet* eventuellt åsidosätts i vissa kulturer då skolan och framförallt kraven på skolan riktar in sig för mycket på prestation.

Bakgrund

I denna studie intervjuas gitarrpedagoger som är verksamma inom kulturskolan. I det här kapitlet tas kulturskolan som undervisningskontext upp samt tidigare forskning kring gruppundervisning. Även om denna studie främst ska relateras till verksamhet inom kulturskolan kommer jag presentera forskning inom grundskola och gymnasium. Detta görs främst på grund av bristen på relevant forskning om gruppundervisning inom kulturskolan samt att likheterna mellan de olika skolformerna är många.

Kulturskolan

Begreppet kulturskola myntades när den kommunala musikskola som sedan 1940-talet växt fram över hela Sverige började undervisa i flera konstformer än musik. Dans, teater och konst började läras ut i den dåvarande musikskoleverksamheten och under 1980-talet medförde det att namnet ändrades till kulturskola och denna process pågår än idag runt om i landet (SOU 2016:69, s. 53, s. 58).

Styrdokument och riktlinjer

Musik- och kulturskolor i Sverige har ännu inga nationella styrdokument, såsom grundskolans läroplan, som styr hur undervisningen ska utformas utan det har legat på varje enskild skola att utforma lokala handlingsplaner. År 2016 publicerades dock en utredning som regeringen tillsatt för att utforma en nationell strategi för landets musik- och kulturskolor. Denna utredning kommer jag återkomma till strax. I och med att det inte funnits några nationella styrdokument kan verksamheten se olika ut runt om i landet. Kommunförbundet publicerade 1976 skriften *Den kommunala musikskolan* som gav råd och riktlinjer till de då befintliga musikskolorna. I den nyss nämnda kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) menar de på att skriften från kommunförbundet var betydande för hur skolorna utformade sin verksamhet. ”Trots att kommunerna var helt fria att organisera sin verksamhet efter egna förutsättningar och behov blev skriften normerande för musikskolan i hela landet. Sannolikt svarade skriften upp mot en efterfrågan på råd och stöd för verksamheten” (SOU 2016:69, s. 56). Då det är sannolikt att de råd och riktlinjer från *Den kommunala musikskolan* (1976) har påverkat den verksamhet som jag har undersökt i denna studie har jag valt att presentera dem nedan.

- vidareutveckla en positiv attityd till musik och stimulera musikintresset
- utveckla elevernas uttrycksförmåga, fantasi, motorik, gehör, koncentrationsförmåga och förmåga att lyssna
- ge färdighet och repertoarkunskap i ämnet
- föra eleverna i kontakt med och låta dem uppleva olika slag av musik
- utveckla förmågan att samverka i grupp
- förbereda eleverna för deltagande i det allmänna musiklivet
- förbereda yrkesinriktade elever för högre musikutbildning

Här nedan följer de nationella mål för en kommunal kulturskola som utredningen som publicerades 2016 presenterar (SOU 2016:69, s. 12, 13).

- ge barn och unga möjlighet att lära, utöva och uppleva konstuttryck i första hand i grupp,
- bedrivs på barns och ungas fria tid,
- präglas av hög kvalitet och en konstnärlig och genremässig bredd med verksamhet inom tre eller flera konstuttryck,
- tillämpa en pedagogik som utgår från barnets egna erfarenheter och intressen,
- ge barn och unga goda förutsättningar att ha inflytande på verksamhetens utformning och innehåll,
- ha en hög andel pedagogiskt och konstnärligt utbildad personal,
- verka i för verksamheten anpassade lokaler med ändamålsenlig utrustning,
- aktivt verka för att kommunens barn och unga har kännedom om kulturskolan och ges likvärdig möjlighet att delta i dess verksamhet, och
- arbeta i bred samverkan och bedriva en utåtriktad verksamhet gentemot det övriga samhället.

Den största skillnad som visar sig då jag jämför och tolkar dessa skrifter från 1976 och 2016 är att fokus i den senare har skiftats från målet att förbereda eleverna till att studera vidare och skapa en djupare kunskap i musikämnet till att pedagogerna ska i

större utsträckning anpassa sin undervisning och upplägg av verksamheten efter elevernas förutsättningar och förväntningar.

Enligt Kristina Holmberg (2010) har kulturskolans verksamhet under dess första decennier fungerat väl trots att det inte funnits något tydligt styrdokument, men i och med att vi befinner oss i en ny tid där bland annat media spelar stor roll i elevernas musikverklighet är kulturskolan i stort behov av ett nationellt styrdokument.

Så länge traditionen fick styra innehållet i verksamheten och eleverna anpassade sig till detta fanns inte heller något behov av en tydlig styrning, traditionen var det gemensamma. Men nu i senmoderniteten när det som tidigare var självklart ifrågasätts, kommer saken i en annan dager. (Holmberg, 2010, s. 204)

Hon menar på att ett nationellt styrdokument kan på sikt höja kulturskolans status och öka kvalitén och det skulle förminska risken av ett, som hon ser, möjligt framtidsscenario där kulturskolan förvandlats till ett "...nöjescentrum för ungdomar..." som hellre kanske skulle ledas av fritidspedagoger (Holmberg, 2010, s. 204).

Verksamhetens omfattning och innehåll

Historiskt sett så har elevantalet under de senaste decennierna ökat men antalet lärare har stagnerat. "I slutet av 1970-talet fanns minst 300 000 elevplatser och 5 000 lärare tjänstgjorde i någon utsträckning i verksamheten. Antalet lärare, trettio år senare, är detsamma" (SOU 2016:69). Enligt Kulturskolerådet var det ca 230 000 elevplatser på musik- och kulturskolan 2016 och detta är endast skolornas ämneskurser som är inräknade och inte exempelvis den undervisning som är integrerad med den obligatoriska skolans verksamhet som uppgick till 336 000 elevplatser.

I kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) kommenteras undervisningen från ett historiskt perspektiv angående de instrument som erbjudits. "Under musikskolornas första decennier kom undervisningen att domineras av blåsinstrument, mycket på grund av att det var just blåsmusiker som fanns till hands vid rekryteringen av lärare till musikskolan men också för att samhället hade ett behov av blåsorkestrar vid olika högtidligheter och evenemang" (SOU 2016:69, s. 55). Det råder konsensus om att det idag går att välja bland betydligt flera instrument vid ansökning till musik- och kulturskolor. Även den repertoar som används inom kulturskolan idag har också historiskt sett ändrats. Kristina Holmberg (2010) menar på att musik- och kulturskolan idag styrs i större utsträckning av populärkulturen när det kommer till val av repertoar och tidigare var det mera traditionen som styrde, en kanon av verk som passade instrumentets speltekniska karaktär. "Musik- och kulturskolan blir ett offer för marknadens ideal, som via eleverna och lärarnas bild av dagens ungdom smugit sig på verksamheten och nu håller på att ta över den musikaliska inriktningen" (Holmberg, 2010, s. 196).

Grupp- eller enskild undervisning på kulturskolan

Vilken undervisningsform är mest förekommande på kulturskolan? Enligt kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) är det den enskilda undervisningsformen som i

störst utsträckning bedrivs men att gruppundervisning börjar bli allt vanligare (s. 84). Enligt kulturrådets utredning från 1972 var även då normen enskild undervisning. ”Hittillsvarande erfarenheter har gett vid handen, att de kommunala musikskolorna har stark undervisningsprägel och därför i första hand är inriktade på enskild färdighetsträning” (SOU 1972:66, s. 352).

Bland de förslag som den senaste nationella kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) lägger fram förespråkar de att elever ska undervisas i grupper. ”Utredningen menar att gruppundervisning bör utgöra normen i kulturskolan men att de barn och unga som vill fördjupa sina kunskaper, eller utifrån andra skäl, ska kunna erbjudas individuell undervisning” (SOU 2016:69). Utredningen skriver att vikten ska läggas på det sociala samspelet i kulturskolans verksamhet och framhåller att gruppundervisning som undervisningsform får många positiva aspekter på elevernas tillvaro.

Enskild undervisning ses som alltför isolerad och traditionsbevarande vilket riskerar att hämma pedagogisk utveckling och nytänkande. Med gruppundervisning, fler elever får undervisning av en eller flera lärare, kan det bli möjligt att erbjuda längre och fler lektioner per vecka, samtidigt som deltagarna utifrån ett gemensamt intresse får lära känna andra barn, lär sig samarbete och att lyssna på andra. (SOU 2016:69)

Till utdraget ovan vill jag dra en koppling till Holgerssons studie (2011) som visar på att studenterna framhåller att den enskilda instrumentalundervisningen är viktig för deras kunskapsutveckling då de ställer den mot gruppundervisning. Holgerssons studie undersöker studenter vid högre musikutbildningar och trots att min studie förhåller sig till kulturskoleverksamhet kan det vara relevant att presentera Holgerssons resultat som en kommentar till att det möjligtvis är viktigt för elevernas musicerande att de ska erbjudas enskild undervisning.

Om vi återgår till kulturskoleutredning (SOU 2016:69) och deras förslag om utökad gruppundervisning så påverkar det, förutom den sociala aspekten och att eleverna får mera lektionstid, eventuellt ekonomin hos respektive kulturskola. En lärare kan undervisa ett större antal elever som i sin tur betalar terminsavgift. Detta kan också möjliggöra att kulturskolan kan fördela lärarresurser på annan verksamhet än traditionell instrumentalundervisning exempelvis orkesterverksamhet eller olika musikaliska projekt med kulturskolans elever.

Distribuering av kunskap i gruppundervisning

Användandet av lokala verktyg i undervisningen

Anna Backman Bister (2014) har undersökt hur en musiklektör på gymnasiet och en lärare på grundskolan anpassar sin undervisning till elevers olika förutsättningar i ensemblemusicerande i helklass. Hon beskriver exempelvis notation som ett kulturellt verktyg som lärarna använder sig av. Lärarna i undersökningen använder sig av olika sätt att notera och läsa musik som delvis kan vara konstruerade för skolmiljön och hon belyser faran för att dessa sätt inte är brukliga i verkligheten utanför skolan. ”Det är då viktigt att med tiden lotsa in eleverna i en begreppsvärld som också finns i en större kulturell praktik. Om så inte skulle ske; riskerar läraren att den lokala kulturella

praktiken använder en lokal nyskapad verktygslåda, som enbart fungerar i den lokala praktiken” (Backman Bister, 2014, s. 154). Att anpassningen av verktyget blir låst till undervisningsrummet belyser även Annette Mars (2016) i sin studie. Hon anser också att användandet är beroende av att läraren finns tillgänglig som en brygga mellan förenklingen och kunskapen. ”Förenklingen blir så att säga knuten till den specifika situationen och är dessutom beroende av lärarens kunskap för att bidra till utveckling av det musikaliska arrangemanget” (Mars, 2016, s. 12).

Kamratlärande och lärarens roll i gruppundervisning

I Backman Bisters (2014) studie visar resultatet på hur *kamratlärande* kan fungera som en metod för lärande. ”Resultaten visar att lärarna ibland uppmanar eleverna att lära av varandra, samt att det ibland sker på elevernas eget initiativ” (s.162). En av lärarna i studien som undervisar i estetisk verksamhet på gymnasienivå lägger medvetet upp sin undervisning för att uppmuntra till kamratlärande. Hon delar in eleverna i ensembler och ger dem en uppgift där de på egen hand övar in ett musikstycke, så långt det är möjligt, för att efter tre veckor framföra stycket. I en av grupperna har eleven som ska sjunga svårt att klara av melodin, då stöttar en mera kunnig elev genom att förebilda melodin och de sjunger tillsammans. En annan grupp har svårt att förhålla sig till uppbyggnaden av den valda låten och under spelets gång befinner sig på olika ställen i låten. En elev som är mera insatt i hur låten är konstruerad instruerar de andra eleverna genom att strukturera musiken genom att använda etablerade musikaliska begrepp. På så vis får de andra eleverna en bild av hur låten är uppbyggd och hur de ska hitta rätt i dess struktur.

Hur kamratlärande kan fungera i en musicerande grupp återfinns även i Hultbergs (2009) studie som presenterades tidigare (se s. 6). Det är i situationen med den gehörsbaserade slagverksensemblen exemplet avser och där eleven Sara byter mellan sin tenorstämman till basstämman för att stödja två elever som inte klarar av att spela den på ett fungerande sätt. När Sara, som har mera erfarenhet av genren, märker att basstämman börjar förhålla sig bättre till musikens puls går hon tillbaka till sin tenorstämman. ”Saras rytmiskt tydliga framförande fungerar som det kompletterande verktyg de behöver för att finna vägen in i ensemblespelet igen” (Hultberg, 2009, s. 62). Enligt Mars (2016) är kamratlärande inte helt utan problematiska konsekvenser då det av hennes studie visar att eleverna ”...reproducerar det de redan kan och har svårt att identifiera och framförallt åtgärda det som brister” (Mars, 2016, s. 65). Eleverna väljer också att inte kommentera när deras kamrater spelar fel. Detta är i en situation då läraren inte varit närvarande. Först när läraren kommer in i lärandesituationen kan problemen identifieras, åtgärdas och musicerandet utvecklas framåt.

Individanpassning i gruppundervisning

Inom kulturskolan kan pedagoger ibland ställas inför heterogena grupper där elevernas musikaliska kunskaper är vitt skilda samt att deras nivåutveckling inte nödvändigtvis följs åt. Detta är vanligt även inom grundskola och gymnasieutbildningar och där talas det om *Differentiering*. I nationalencyklopedin förklaras ordet på följande sätt: uppdelning, skapande eller uppkomst av skillnader (differenser) inom något som först varit enhetligt; term inom skolväsendet (Marklund, 1985; Husén, 1962,). Ofta är det elever som har särskilda behov som sätts i separata grupper. Detta för att främja utvecklingsprocessen för gruppen i stort.

Backman Bister (2014) beskriver hur musikämnet skiljer sig då elever ska jobba tillsammans. ”Problematik kring att och samtidigt jobba i grupp finns i många skolämnen, men är särskilt komplex i musik” (s. 2). Hon tar upp aspekten att eleverna som ska musicera tillsammans behöver förhålla sig till samma timing och tempo för att klara av samspelsuppgiften, något som elever oftast inte behöver i andra ämnen där eleverna kan arbeta parallellt i olika arbetsmaterial.

Vidare beskriver hon att för lärarna inom estetiska ämnen är det ytterst viktigt att undervisningen är upplagd så att alla elever utvecklas mot samma mål. ”...förutom att den skall leda till lärande hos eleverna, också många gånger skall leda till ett resultat som är njutbart för en publik eller betraktare” (Backman Bister, 2014, s. 94). För att nå ett bra resultat och bli en väl fungerande del av gruppen behöver varje elev, enligt Backman Bister (2014), individanpassade utmaningar eftersom de är del av en större ensemble och ska som grupp tillsammans uppträda inför publik. Detta gäller även inom kulturskolan då det ofta är konserter samt olika former av musikaliska framföranden.

Backman Bisters (2014) studie visar på flera olika metoder för individanpassad undervisning. Hon anser att något genomgående som lärarna i hennes studie använder sig av är strategin om att förenkla för eleverna och då främst att förenkla arrangemangen i ensemblespel. Men menar på att det är en balansgång mellan att göra det tillräckligt enkelt för eleverna men samtidigt akta sig för att förenkla så mycket att eleverna inte accepterar det klingande resultatet. Vidare visar hon på utmaningen med att förenkla arrangemang för ensemble på högstadiet. ”Strategin omfattar flera handlingsrepertoarer: förutom förberedda, utskrivna förenklingar på olika svårighetsnivåer även individanpassade förenklingar i stunden (s. 136).” I exemplet där hon undersökt en klass på högstadiet anpassar läraren i studien det val av instrument på vilket hon ska presentera introt ur en låt som eleverna ska lära sig. Hon har valt pianot som instrument och eleverna får ställa sig bakom henne så de ser henne fingrar och tangenterna. Här menar Backman Bister (2014) att genom att läraren gjorde detta val har hon möjliggjort för eleverna ”...att ta in kunskap via flera sinnen, syn och hörsel samt använda hennes framförande som musikkulturellt verktyg (s. 132).” Eleverna får även möjlighet att improvisera efter deras egna förutsättningar då läraren instruerar att de ska använda sig av de toner som de redan övat på under introt. I exemplet nedan presenterar Backman Bister (2014) lärarens tillvägagångssätt att lära ut gitarrackord och menar på att läraren individanpassar användningen av ett musikkulturellt verktyg, i detta fall ackordspel. ”...Louise tillsammans med sina elever har utvecklat egna begrepp för vissa gitarrackord. Begreppen relaterar till hur handställningen ser ut när man tar ackordet,... (s. 134).

Sammanfattning av bakgrund

I bakgrunden har jag beskrivit den verksamhet pedagogerna i studien verkar i, kulturskolan. Ur ett historiskt perspektiv har jag visat på skillnader i utbud av såväl instrument, repertoar, undervisningsform och även det förhållningssätt som kulturskolan föreslås av kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) ska ha till elevernas intresse och förväntningar. Jag har även presenterat forskning hur lärare kan använda sig av kamratlärande och anpassa sin musikundervisning efter de olika elevernas

förutsättningar samt att användandet av lokala verktyg kan ge konsekvenser i användandet utanför undervisningsrummet. I följande kapitel redogör jag för studiens metod och genomförande. Där presenteras mer specifikt vilka kriterier jag har haft för att hitta gitarrlärare verksamma i kulturskolan som ska ha erfarenheter av gruppundervisning och en del av det som berörts i bakgrundskapitlet.

Metod

I detta kapitel beskriver jag hur jag genomfört denna studie. Metodval, urval av respondenter samt hur jag transkriberat och analyserat den insamlade empirin.

Val av metod

Då min syftesformulering är formulerad så att jag utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv vill undersöka hur fyra gitarrpedagoger uppfattar att de arbetar med väl fungerande gruppundervisning var kvalitativa intervjuer en rimlig metod för studien. ”...syftet med ens projekt måste vara avgörande för vilken metod man använder sig av” (Trost, 2014, s. 25).

Jan Trost (2014) menar på att val av metod ska stå i direkt koppling till vilken syftesformulering undersökning har och om frågeställningen gäller hur många, hur ofta eller hur vanligt skall man välja kvantitativ metod och om studien går ut på att förstå eller att hitta mönster ska man välja kvalitativ metod. Han belyser dock att det inte är allt för lätt att dela in alla studier som kvalitativa och kvantitativa, ”Vissa delmoment kan vara av det ena slaget och andra av det andra slaget” (Trost, 2014, s. 31).

”Val av metod skall ske i anslutning till val av teoretiskt perspektiv och till den aktuella frågeställningen” (Trost, 2014, s.33). Detta har jag delvis följt då valet av metod gjordes utifrån den aktuella frågeställningen, men det teoretiska perspektivet valdes först när de två första intervjuerna var gjorda. Anledning till detta var att jag inte kände mig tillräckligt insatt i olika teorier för att bedöma vad som skulle passa bäst för studien.

Urval

I mitt val av respondenter ville jag ha gitarrpedagoger som arbetar inom kulturskolan och som bedriver grupp- samt enskild undervisning. Jag valde också att rikta mig till gitarrpedagoger med flerårig erfarenhet inom yrket då jag ansåg att det skulle bidra till utförligare beskrivningar på de frågorna som ställs i intervjun än om de inte hade någon större erfarenhet. För att eventuellt kunna jämföra hur det ser ut på olika skolor samt för att undvika att svarsresultatet blir allt för centrerat valde jag att rikta mig till gitarrpedagoger som är verksamma på olika kulturskolor i Stockholms län. Jag valde att via sms kontakta två gitarrpedagoger som är bekanta till mig och som jag vet uppfyller kriterierna för studien. De andra två respondenterna valde jag genom att göra en internetsökning på olika kulturskolors hemsidor i Stockholms län och bestämde mig för två pedagoger som passade kriterierna och skickade ett email där jag presenterade mig och frågade om de ville delta i studien. Via sms kom vi överens om tider för intervju som passade båda parter. Mina respondenter består av endast manliga gitarrpedagoger. Jag vet inte om det hade blivit någon skillnad i resultatet om urvalet blandats av manliga och kvinnliga, eller enbart kvinnliga, respondenter.

Intervjuer och transkription

De fyra intervjuerna med respondenterna ägde rum under en treveckorsperiod. Två av intervjuerna ägde rum på respondenternas respektive arbetsplatser, en intervju skedde i en respondents hem samt en intervju gjordes under en promenad nära en respondents hem. Längden på intervjuerna var 58 minuter, 56 minuter, 47 minuter och 39 minuter och alla fyra intervjuer spelades in via röstmemo på min telefon och intervjuerna transkriberades inom en till fyra dagar efter att de var gjorda.

Jag försökte att skriva ner intervjuerna ord för ord tidigt in på intervjutillfället. Detta för att tidigt inleda analysarbetet av materialet så att jag kunde börja bilda mig en uppfattning om vilket resultat jag kunde få fram från intervjuerna och om jag eventuellt behövde ändra min intervjuguide. Genom att direkt efter intervjun transkribera kunde jag mer utförligt nedteckna den eventuella gestik som respondenterna använde sig av under intervjun då intervjutillfället låg nära i tiden. Gestiken kunde exempelvis vara en demonstration av hur respondenten håller gitarren i en speciell undervisningssituation.

Vad jag tydligt märkte var att min intervjuteknik blev bättre efter den andra intervjun och jag kunde på ett enklare sätt leda respondenterna vidare genom intervjuguiden genom att haka vid deras just sagda påståenden och få dem att på ett mer ingående sätt beskriva och ge konkreta exempel på deras minnen och uppfattningar. Det hade varit önskvärt om jag haft mera erfarenhet i intervjuteknik redan vid första intervjun samt att jag blivit mera insatt i tidigare forskning i ett tidigare skede då detta eventuellt påverkat studien och jag kunde erhållit mera djupgående svar från respondenterna. Även möjligheten att genomföra en pilotstudie kunde varit fördelaktigt för studien.

Intervjuguiden innehöll frågeställningar samt eventuella uppföljningsfrågor som utgår från studiens syfte. Syftets exakta formulering har ändrats under arbetets gång speciellt under första delen av arbetet så eventuellt har det medfört att några frågeställningar inte relevanta. Intervjuerna började alltid med en inledande fråga om respondenternas pedagogiska bakgrund samt vad deras nuvarande tjänst på kulturskolan innefattar. Respondenterna fick beskriva vad de anser är väl fungerande gruppundervisning, vilket undervisningsmaterial de använder sig av, hur deras planering ser ut inför en grupplektion, hur de jobbar med notation och improvisation i gruppundervisning, fördelar och nackdelar med gruppundervisning. En genomgående följdfråga var att de skulle ställa deras svar i jämförelse med enskild undervisning respektive gruppundervisning.

Bearbetning av data och analys

Trost (2014) skriver att då kvalitativa studier genomförs kan forskaren med fördel dela in arbetet i tre steg, ”*Samla in data, analysera dem och tolka dem*” (s. 147). Jag har strukturerat bearbetningsprocessen efter dessa steg men under tolkningsprocessen har jag vid ett flertal tillfällen återgått till analys av intervjuerna för att hitta mer intressant data. Att forskaren går fram och tillbaka mellan de olika stegen under bearbetningen skriver Trost (2014) är vanligt förekommande. ”Dessa steg behöver naturligtvis inte komma i åtskild ordning utan de griper in i varandra” (Trost, 2014, s. 147, s 148). Jag analyserade den insamlade data genom att lyssna på det inspelade materialet samtidigt

som jag färgmarkerade de svar som kändes relevanta gentemot studiens syfte samt den tidigare forskningen och de teoretiska perspektiv som jag presenterat tidigare i uppsatsen. Att fokusera på hur respondenterna använder och anpassar *kulturella verktyg* i gruppundervisning kontra enskild undervisning var något jag fokuserade på i analysen då syftet med studien är att undersöka hur gitarrpedagogerna uppfattar att de jobbar med gruppundervisning. Jag tematiserade svaren och skapade rubriker i ett dokument under vilka jag samlade de olika citaten för att sedan påbörja tolkningsprocessen av materialet. Inledningsvis var de olika rubrikerna: *definition på väl fungerande gruppundervisning, förebildning, improvisation/skapande, lyssning, reflektiva/analyserande verktyg, förhållande till elevernas egna musikverklighet, notation, ordningsfrågor, kombinationer av kulturella verktyg, förenkling av verktygen och digitala verktyg, fördelar och nackdelar med enskild/gruppundervisning*. Under arbetets gång komprimerades de olika teman då jag insåg att svaren ibland kunde sättas under samma rubrik samt att svaren i vissa fall flyttats mellan de olika rubrikerna. I slutändan återfinns fem rubriker i resultatpresentationen: *Anpassning av notation i gruppundervisning, skapande och improvisation i gruppundervisning, kamratlärande, ackompanjemang – förebildning – lyssning samt organisatoriska verktyg*. För att med säkerhet koppla resultatet till mina teoretiska utgångspunkter skapade jag nya rubriker i resultatsammanställningen och använde det kulturpsykologiska perspektivets syn på undervisning som mall, eller filter, och mitt tidigare presenterade resultat knöt jag samman på nya sätt under sex kategorier som består av begrepp och förhållningssätt som är centrala i det kulturpsykologiska perspektivet: *ömsesidig lärogemenskap, elevernas självkänsla och verk, en antinomi i undervisningen, verktyg som kommunikativa stöttor, att ge eleverna en musikkulturell inramning, elevers tidigare erfarenheter*.

Etiska överväganden

För dem som bedriver forskning har Vetenskapsrådet (2017) sammanställt vad som enligt etikprövningslagen krävs att forskaren informerar respondenten om innan studien genomförs. Dessa krav har jag följt då respondenterna informerades om syftet med undersökningen samt att de fick avbryta när som helst. De informerades även om att deras namn skulle ersättas av pseudonym och att deltagandet var frivilligt.

Två av respondenterna som jag valde att intervjua är bekanta till mig sedan tidigare, detta kan möjligtvis ha påverkat hur de svarat på frågorna samt hur de uppförde sig under intervjun. Men då de endast är bekanta genom att vi träffats på olika musiktillställningar drar jag slutsatsen att detta inte påverkat studiens resultat i någon större utsträckning.

Resultat

I detta kapitel presenteras resultat från de fyra intervjuerna. Först följer en kort presentation av respondenterna. Alla respondenters namn är under pseudonym.

Daniel är i 60 års-åldern och har jobbat ca 35 år som gitarrlärare på en kulturskola. Han har en tjänst på 100 % och bedriver enskild- och gruppundervisning. Utbildad gitarrlärare med musikhögskoleexamen.

Lars är i 50 års-åldern och har jobbat som gitarrlärare inom kulturskolan ca 20 år. Han jobbar deltid och undervisar enskilt, grupper och gitarrorkestrar. Utbildad elgitarrlärare med musikhögskoleexamen.

Fabian är i 40 års-åldern och har jobbat sju år som gitarrlärare på en kulturskola. Han har en tjänst på 100 % och undervisar enskilt, grupp och ensemble. Utbildad gitarrlärare med musikhögskoleexamen.

Karl är i 40 års-åldern och har jobbat 15 år på en kulturskola. Han jobbar deltid och undervisar i grupp samt enskilt. Utbildad gitarrlärare med musikhögskoleexamen.

Anpassning av notation och undervisningsmaterial i gruppundervisning

I intervjusvaren framkommer det att alla gitarrpedagogerna använder sig av olika sätt att notera musik för att nå fram till eleverna, traditionell notskrift, tabulatur, gehörsbaserat lärande samt rörliga filmer eller bilder. De framhåller att den traditionella notskriften är svår för gitarristerna att greppa då de jämför den med de andra notationsvarianterna och Karl, Lars och Fabian säger att de huvudsakligen använder sig av tabulatur då de undervisar, både i grupp och enskilt. Daniel säger att han alltid initialt introducerar traditionell notskrift till sina elever. Att elever i en grupp ibland föredrar olika sätt att läsa musik är något som Daniel lyfter fram och berättar i utdraget nedan hur han brukar anpassa notskriften i gruppundervisningen.

...jag skriver ut dom som noter eller tab eller båda två, som parallella system, i noterna står ju rytmen och när jag skriver tabulatur så gör jag ingen rytm på taben utan då står ju rytmen i noterna, det blir så plottrigt med två system med staplar på båda två.

I citatet ovan visar Daniel att han använder sig av olika varianter av verktyget notation då han bedriver sin undervisning. Då han ställs inför att undervisa grupper väljer han att kombinera två varianter av notation, den traditionella notskriften samt tabulatur, och sammanställer dem på ett och samma ark som han delger alla elever i gruppen. Daniel säger att båda varianter är bra ”på sitt sätt”, men framhåller att den traditionella notskriften är ”musikens språk”. Att Daniel benämner den traditionella notskriften som ”musikens språk” tolkar jag som att han anser att om eleverna kan behärska den traditionella notskriften kan de kommunicera med andra musiker på det mest framgångsrika sättet och han jämför då med de andra varianterna av notskrift, såsom tabulatur. Han talar om att tabulatur kan vara enklare för elever att ta till sig, men han säger att initialt lär han alltid ut den traditionella notskriften till alla elever och om han anser nödvändigt introducerar han tabulatur. ”...om jag skulle hålla fast vid att de måste lära sig notmetoden skulle det inte bli någon musik alls för somliga och då tar jag till vad som helst.” Skillnaden mellan enskild och gruppundervisning blir att i gruppundervisning är det nödvändigt för Daniel att kombinera de båda sätten att notera musik samt hitta ett sätt att få eleverna som läser tabulaturen att förstå vilken rytm tonerna ska spelas, antingen genom att läsa rytmen i den traditionella notskriften alternativt att de lyssnar och lär sig rytmen genom hans framförande.

Lars berättar om en situation där han beskriver hur han individanpassar redan i planeringsmomentet av en gruppundervisningslektion. Exemplet är en grupp med fyra av hans äldre elever som har olika förkunskaper.

När jag lägger fram en låt så har jag redan tänkt på till exempel Jens [fingerat namn] som har spelat lite mer och kan spela plockkomp med fingrarna och en annan i gruppen som inte spelat så mycket vet jag endast kan dra ackorden, alltså sådant tänker jag igenom och i vissa fall har jag även noterat det på låtarna men ofta har jag det i huvudet, alla får samma noter men dom spelar olika saker.

I exemplet han beskriver utgår han från något som båda eleverna mer eller mindre bemästrar, att ta ackord med vänsterhanden. Utifrån det individanpassar han efter de förmågor som han anser att elever klarar av i avseendet att spela tillsammans i grupp. Eleverna får samma notblad och de olika funktioner som eleverna ska spela delger Lars muntligt. Verkyget som i detta fall är notationen på notbladet innehåller samma information, men tolkas olika av eleverna när Lars ger dem musikaliska begrepp som de har erfarenhet av och därefter sker deras användning av notbladet på olika sätt.

Daniel berättar om hur han jobbar med en grupp som består av fyra elever som spelat en termin och där gruppen inte har fungerat. ”En sitter helt tyst, en annan glider omkring på stolen, en pratar jättemycket, och dom övar ingenting hemma...” Han berättar att genom att han skriver nya enkla låtar där de får ”mängdträna” de moment han anser att de behöver behärska för att kunna spela tillsammans. ”Och det känns som de kan enas kring det där, för det blir något helt nytt”. Daniel menar på att detta nya material som han komponerat skapar en känsla hos eleverna som de kan samlas kring på ett annat sätt än de låtar som finns i deras vanliga undervisningsmaterial, samt att genom att han anpassar materialet efter hela gruppen får de också känslan att deras utveckling går framåt.

Fabian beskriver hur han i enskild undervisning kan fokusera mera på vad eleven själv vill. I situationen beskriver han att han väljer att fokusera på elevens egen musiksmak för att eventuellt frambringa intresse hos eleven som han säger sig ”haft svårt att fånga upp”. De har tillsammans valt att ”planka¹” en hel skiva av elevens favoritband.

...lära oss hela nya skivan. 12 spår och hon får vara med i plankningsprocessen, det är ju tacksamt att det bara är fyra ackord, nästan alltid samma, alltså 1,4,5,6 och så flyttar man capo² fram och tillbaka. Men det har gjort att hon har lärt sig att flytta sitt capo och kan höra när det byter mellan dur och moll och det är kul, för då känner jag att man har gett dom ett verktyg som är roligare, i alla fall roligare för mig än att dom har köpt en bok som dom har spelat igenom och sen så var det klart.

I utdraget ovan sätter Fabian tillsammans med eleven ett tydligt långsiktigt mål. Eleven får vara delaktig i processen att *planka* låtarna vilket möjliggör att eleven eventuellt kommer kunna upprepa användningen av detta verktyg på egen hand. Genom plankningsmomentet genomgår eleven också viss gehörsträning. Att kunna gå så djupt in på vad eleven vill utvecklas på kan eventuellt vara svårt att göra i större grupper.

¹ Begreppet innebär att lärandet sker utan skriftlig komponent och från inspelat ljud

Senare i intervjun tar Fabian upp att han ofta uppmuntrar eleverna att ta med sig låtar som de gillar från exempelvis youtube för att dela med sig till de andra eleverna i gruppen. "...dom väljer det dom gillar och sen så lyssnar vi på det tillsammans och så får de försöka beskriva vad det är som tilltalar dom i den där låten." Fabian visar på att han försöker använda samma psykologiska verktyg i gruppundervisning men här fungerar verktyget mera för att öka kunskap om olika musikstilar, att kunna redogöra varför man lyssnar på musik och kanske en mera självutforskande vinkling av verktyget än i exemplet där den enskilde eleven fick välja musik som sedan instuderas. Detta utesluter inte att det går att använda verktyget på samma sätt i gruppundervisning, men att det är svårare då läraren behöver förhålla sig till flera individers speltekniska nivå samt att verktyget *motivation* delvis går förlorat om gruppen inte kan enas om valet av musik.

Fabian framhåller att det är viktigt att eleverna får skriva ner melodierna själva för att "befästa" kunskapen. Han använder Whiteboarden i undervisningsrummet för att skriva ner noter eller tabulatur till eleverna. Efter att de har spelat melodin får de vända upp och ner på sina gitarrer och skriva ner melodin på ett papper. "...så att de får befästa det där systemet och försöka att vända de där taklinjerna rätt så att ljusa e-strängen hamnar högst upp."

Fabian, Lars och Karl säger att de använder video- samt fotonfunktionen på mobiltelefonen frekvent i undervisningen, både sin egen mobiltelefon men även eleverna tillåts fotografera och filma. Respondenterna uppfattar själva inte någon skillnad hur de använder digitala verktyg i enskild och gruppundervisning. I den följande beskrivning som Fabian ger berättar han att han ofta ber eleverna fotografera eller filma olika moment han går igenom på lektionen och att detta fungerar som ett komplement till noter och tabulatur.

men de måste ju ha ett sätt att lära sig, eller åtminstone något för att komma ihåg, så då får de i så fall spela in på fickminne, filma in, eller skriva det på tab eller göra nånting istället [...] jag tycker att videokamera är toppen, noter och tabulatur kan ju vara ett jättebra verktyg men det är väldigt få som kommer upp på den nivån av läsning så läsning av rytmer blir en användbar del av det [...] så brukar jag be dom att spela in det där, filma in det där, då får dom också fingersättning och den biten också.

Lars beskriver hur han använder en digital plattform för sina elever där han kan ladda upp material såsom filmer samt skriva vad de jobbat med på lektionerna. Det finns även ett forum på plattformen där eleverna kan skriva och ställa frågor.

där skriver man allt man hållit på med på lektionerna och lägger upp noterna [...] jag kan direkt efter lektionen bara spela in något och lägga upp nått snabbt som en film eller PDF-filer, allting, alltså så kan dom se det där

Respondenterna visar på användande av digitala verktyg för att skapa material för lärande genom bilder och filmer. Användandet av digitala verktyg skapar liksom tabulatur ett alternativ till lärande gentemot den traditionella notskriften. En eventuell skillnad mellan enskild- och gruppundervisning är att i grupp där eleverna behöver

olika metoder för att lära sig spela gitarr kan kombinationen av dessa varianter av notation, den traditionella notskriften, tabulatur och digitala verktyg, tillsammans fungera för att nå de olika eleverna i gruppen.

Skapande och improvisation i gruppundervisning

Daniel berättar att han under höstterminen givit de elever som endast spelat några veckor en uppgift att skapa egna låtar. De har jobbat tillsammans på lektionen och när låten är färdigkomponerad spelar Daniel in den med eleverna.

I år har nybörjarna fått skriva ner två toner var och så har det blivit ganska bra låtar och en sån låt som dom gjort själva den rankas högt. [...] Man får ju harmonisera lite snyggt och vi spelade en av låtarna på konsert, det var väldigt uppskattat. [...] även om dom inte kan spela så mycket så tillsammans så kan det bli något riktigt fint.

Daniel bidrar med stöd i uppgiften då han ”ger dem ett förråd av toner att använda sig av”. Detta förråd säger han antingen består av enbart toner de lärt sig tidigare eller att eleverna får ”samla nya toner” och lägga dem till det tonförråd de redan har. Eleverna får jobba med ett *gemensamt projekt* där alla får bidra till kompositionen och Daniel framhåller att just denna låt ”rankas högt” när han jämför med de låtar som finns i deras ordinarie kursmaterial.

Lars talar om hur han jobbar med improvisation i sin undervisning och berättar om fyra elever som har spelat gitarr några år och är på en, vad han anser, högre nivå. Han redogör för ett exempel där de jobbar med improvisation. Initialt väljer han en skala som de går igenom tillsammans på lektionen och som eleverna sedan får i uppgift att lära sig hemma. När de sedan träffas på lektionen och ska redovisa och prova att spela skalan brukar han tilldela eleverna olika musikaliska funktioner som de ska utföra när de inte improviserar. ”När man inte solar får man kompa liksom, någon spelar walking bass och några kompar utan grundtoner [...] så att det blir något nytt så att alla inte bara harvar på [Då Lars säger ”harva på” förstår jag det som att han syftar på när alla ackompanjerar på samma sätt och med samma typ av ackordstyp]”.

I exemplet ovan visar Lars på en skillnad som inte går att göra i samma utsträckning vid i enskild undervisning. Med Lars är de totalt fem personer som musicerar tillsammans och bildar tillsammans ett kollektiv där alla utgör en del i musiken. På detta sätt kan eleverna få lära sig mera om musikens struktur och hur olika funktioner i musiken skapar en helhet på ett mera naturligt sätt än i enskild undervisning. Framförallt får de prova det i ett kollektiv direkt och inte bara prata om det. Detta liknar Fabians beskrivning hur han brukar dela upp gruppen och tilldela dem olika musikaliska funktioner. ”Jag försöker ofta gruppera oss två och två där jag och en annan elev spelar melodin och de andra får spela ackord, så man blir en del av gruppen.” Genom att han tilldelar eleverna olika roller som är bärande för musiken känner eleverna eventuellt att de tillför något till gruppen och det i sin tur ökar självkänslan hos eleven. I enskild undervisning då eleven är ensam med läraren kan eventuellt en känsla av gemenskap uppnås, men för att komma åt en större känsla av samarbete kan det behövas fler medlemmar i gruppen.

Fabian berättar att han använder sig av verktyget *call and response* (härmövningar) när han ska introducera improvisation i gruppundervisning. Fabian exemplifierar en

övning där han först spelar en fras med gitarren och så får eleverna härma honom. När eleverna sedan ska prova att härma individuellt sitter de andra eleverna och lyssnar.

Jag brukar köra en call and response grej, att man sätter en puls och sen så spelar jag en fras en fras eller en rytm vad det kan vara och sen så får dom härma det, både liksom samtidigt i grupp och individuellt.

Han framhåller att det är enkelt att genomföra momentet när eleverna är i grupp men när de ska prova att härma individuellt beskriver han det som att det kan bli ”jobbigt för eleven” om han inte anpassar sitt spel efter nivån den enskilde eleven befinner sig på. Han uttrycker det som att den som enskilt härmar har ”strålkastaren på sig” då de andra eleverna samtidigt tittar på. För att genomföra härmövningarna använder sig Fabian av verktyget förebildning för att stötta eleverna. Han säger att tanken är att de ska få lära sig ”språket” genom att härma det han spelar på gitarren och målet är att senare på egen hand kunna använda sig av fraserna när de improviserar. Verktyget call and response brukar även Daniel använda sig av vid improvisation, men han säger att han endast använder det när han har enskild undervisning. Han säger att han uppfattar att vissa elever drar sig för att prova improvisation och att de flesta elever som är nybörjare inte har något att förhålla sig till när de ska improvisera och talar om att eleverna behöver någon som förebildar. Han berättar att han brukar använda sig av den pentatoniska skalan och inledningsvis ge eleverna några få toner, fyra eller två, som de får använda sig av.

Men dom måste få någon slags impuls, jag tror det i alla fall, det var så jag lärde mig improvisera. Jag har lyssnat på hur folk gjort och man lyssnar på skivor och härmar, det är svårt att uppfinna ett eget språk bara sådär.

Av respondenternas svar drar jag slutsatsen av att call and response fungerar bra för att introducera improvisation på olika nivåer och då både med nybörjare samt de som nått en högre nivå, men endast då pedagogen anpassar sig efter elevens kunskapsnivå, samt att pedagogen med fördel kan använda sig av exempelvis en ljudbakgrund så eleverna direkt får förhålla sig till en puls och en harmonisk kontext. I enskild undervisning behöver läraren endast ta hänsyn till en individs kunskaper och behov, till skillnad från en grupsituation där verktyget behöver anpassas efter hela gruppen och framförallt de individer som ligger på en lägre spelteknisk nivå än de övriga.

Karl berättar om en gruppundervisningssituation där han hade stora problem att få eleverna fokuserade och det dröjde ett antal lektionstillfällen innan han kände att lektionerna blev meningsfulla för både eleverna och honom. Något som hjälpte honom få gruppen att ”samlas” var att inledningsvis på en lektion lära ut ett moment som inte kräver så mycket prestation av eleverna. Ett exempel han ger är att pedagogen tillsammans med eleverna utforskar gitarrens olika klanger genom att spela på lite mera otraditionella sätt vad som är brukligt.

...att du lägger gitarren i knät och utforskar den, att man inte börjar direkt och kämpa utan du kan börja med att liksom bekanta dig med den.

Att ”kunna samlas kring musiken” är något som Karl framhåller som ytterst viktigt på olika ställen i intervjun. För att kunna hitta detta *gemensamma intresse* i en stor grupp

anpassar han i detta fall verktyget instrumentet, i detta fall gitarren. Han berättar vidare att när han har grupper med gitarrister som inte spelat mera än några veckor brukar han skapa ljudsagor tillsammans med dem. Han berättar att han ofta har en form som han följer, men att eleverna kan vara med och påverka under historiens gång samt att de ibland får skapa egna ljudsagor. I nästa utdrag ger Karl ett exempel på en av hans ljudsagor och visar på hur han och eleverna använder sig av gitarrerna för att skapa ett ljudlandskap. Karl berättar en historia samtidigt som han och eleverna gör specifika ljud på gitarrens olika delar som fungerar som ljudeffekter och förstärker berättelsens händelser.

...att det var en pingvin som stod och dansa i sitt rum och så kör man lite pingvinljud, man drar med händerna på strängarna så det låter pingvinljud [...] och så knackar det på dörren, då knackar man på gitarren och så öppnar delfinen dörren, då drar man med nageln på tjocka E-strängen [...] sen är det en annan pingvin där som har ett litet piano på magen som är, som ett litet klockspel som står och spelar på såhär, du kan ju hitta på vad du vill, och så drar man på dom här tunna längst upp vid huvudet [...] och så kanske dom spelar *We Will Rock You* då för att man just har gjort det på lektionen. Och så är det nån granne som är sur och knackar, bultar i taket och då bultar man lite och så får dom spela svagare och svagare och han bultar, skitsur gubbe. [...] det börjar regna och då gör man liksom med fingrarna på locket [Karl trummar med fingrarna på min axel]...

Momentet som beskrivs ovan är något Karl gör med sina grupper som just börjat spela gitarr och ofta gör han dessa ljudsagor redan första tillfället. Han framhåller vikten av att kunna framföra något redan efter första lektionen, och att det är mindre viktigt vad det är man spelar utan att "...i slutändan kunna ha en låt där det egentligen inte handlar om nivå utan att det bara är att man spelar och har kul...". Istället för att spela toner på det traditionella sättet använder han gitarren mera som ett "slagverksinstrument" och använder sig av verktygen skapande och lek för att skapa moment som gruppen kan samlas kring. Karl tillägger att han ibland brukar be de yngre barnen att ställa sig upp och placera sig i olika delar av rummet och sedan instruerar han dem att "gå runt i rummet" och "stå på konstiga sätt". Eleverna får göra detta medan de spelar en "enkel melodi" som de tränat på under lektionen.

Kamratlärande

I utdraget nedan berättar Karl han som pedagog i en lärandesituation ibland behöver ta ett steg tillbaka och släppa fram eleverna. Han talar om att genom att eleverna är flera i en undervisningssituation influeras de både av varandras sätt att musicera, men även hur de uppför sig i gruppen på ett personligt plan.

...just mötet och ett gynnsamt klimat som man hjälper till att skapa eller åtminstone inte stå i vägen för, så kan dom lära mycket av varandra genom att se att dom andra är med och gör de som man gör, fler som kommer med idéer, fler som är förebilder för varandra, ytterst spelmässigt men i början rent mänskligt,...

Karl utvecklar vidare om hur elever kan lära av varandra och beskriver en situation där han undervisade en grupp på fyra elever varav en elev var några år äldre än de andra

och hade nått en högre nivå av spelskicklighet. Detta möjliggjorde att Karl kunde använda denna äldre elev som resurs när de andra eleverna skulle lära sig nya moment på gitarren eftersom denna elev redan hade bemästrat momenten. Enligt Karl behöver man som pedagog släppa fram elever för att de ska kunna ta plats. Han säger att denna elev kunde ta sig an lärarrollen därför Karl som pedagog ”tillåter” honom att vara det. ”Hur dom lär av varandra tror jag handlar mycket om att öppna upp för det, för ofta vill dom förklara. Han hjälpte mycket och fick verkligen jag-kan-känsla när han gjorde det.”

Att inte stå i vägen som pedagog och släppa fram eleverna är även Fabian inne på och framhåller att han ofta uppmuntrar till kamratlärande bland annat genom att be eleverna i gruppen själva beskriva hur de kommer ihåg olika ackordgrepp på gitarren. På så sätt anser Fabian att han kommer bort från att ”vara den där tjatiga läraren som har alla svar”. Genom att be eleverna använda verktyget berättelser för att redogöra hur de lärt sig ett ackordgrepp har Fabian uppmanat till användandet av verktyget kamratlärande.

I en av Daniels grupper som innehåller fyra elever beskriver han spelnivån som väldigt ojämn. Han berättar om en situation där han låter en av eleverna som kommit längst i sin utveckling leda de andra eleverna genom att ackompanjera dem i sång.

Dom är ju väldigt stolta och glada över att dom har kommit så långt, och spelat mycket själva så det funkar väl bra. [...] Den ena sitter och kompar julvisor och byter ackord hur bra som helst och vi satt och sjöng sist.

Genom att Daniel har givit eleverna som kommit längre möjlighet att leda gruppen kan det ha påverkat hur de reagerar när Daniel behöver lägga extra tid på dem som inte nått lika långt i sin spelskicklighet. ”...det är inte så att dom tycker det är jobbigt när man håller på att spela med dom som det går lite långsammare för.” Daniel verkar ha skapat ett mera tillåtande lärandeklimat genom att ge eleverna utrymme efter deras nivå.

Lars beskriver en situation med fyra elever som ska jobba med improvisation där eleverna får improvisera i tur och ordning och när alla fyra har spelat klart har Lars valt ut fraser från deras framföranden och förmedlar dessa fraser till eleverna genom att förebilda dem på sin gitarr.

...när man kört en vända så försöker jag komma ihåg hur och vad dom spelade [...] [Lars iscensätter hur han skulle sagt på lektionen, ändrar röstläget något] jamen det där var en häftig grej och du gjorde nåt sånt här [Lars luftspelar gitarr, återgår sedan till vanligt röstläge], och på det sättet tar dom andra in det.

I exemplet ovan fungerar kamratlärande först när läraren är med och förtydligar och bryter ner elevernas framföranden i mindre och relevanta beståndsdelar så att de andra eleverna kan ta till sig denna kunskap. Han använder dessutom elevernas framförande som en sorts motivation för de andra deltagarna. ”Det blir kanske inte gruppträck men det blir ju, [härmar elev med rösten] amen fan då vill jag också göra det där...”

I nästa utdrag som är från Daniels intervju beskriver han att det kan vara enklare att introducera ett moment, i detta fall sång, när det kommer till att ha grupper istället för enskild undervisning. Han säger att i grupp ”vågar dom” sjunga.

...man kan sjunga och oftast så får jag igång dom bättre i grupp än om du skulle sitta ensam och sjunga med mig, en del gör det också helt naturligt, sjunger från första lektionstillfället, men dom flesta gör inte det, men är dom i grupp så brukar jag fråga om vi kan lägga ner gitarrerna och sjunga lite, så kompar jag och det är mycket lättare när de är i grupp.

Till skillnad från enskild undervisning visar Daniel här på hur gruppen eventuellt kan fungera som en språngbräda till nya moment som elever kan uppfatta som jobbiga att ta sig an. Gruppens storlek blir ett verktyg i sig.

När jag frågar Daniel om hur han anser att eleverna kan lära av varandra beskriver han en situation där han lär ut en melodi i grupp. Efter att gruppen har spelat melodin tillsammans med honom vill Daniel att eleverna visar honom individuellt. Detta på grund av att han vill se att de förstått och greppat momentet och Daniel säger att eleverna brukar vara villiga att visa varandra hur det ska spelas. ”...när dom ska visa är det ofta förenat med *titta* vad bra jag är och du kan inte, och det kan vara lite känsligt.” Han fortsätter att resonera kring kamratlärande och menar först att det är han som sitter inne med kunskapen som ska förmedlas. Han resonerar ett tag och inser att han lärt sig mycket av spelkamrater på fritiden under sin egen musikaliska utveckling, men att han inte har någon klar strategi för kamratlärande på lektionerna med eleverna. ”...så har man ju lärt sig själv, spelat med kompisar och visat saker, men på lektionsnivå när jag är med så har jag inget riktigt forum för att de ska lära av varandra”.

Ackompanjemang – förebildning – lyssning

Något gemensamt som respondenternas berättelser visar på vad skillnaderna är mellan enskild- och gruppundervisning är att de i gruppundervisning behöver anpassa sitt lärande efter de olika individer som utgör gruppen, vilket följande citat belyser: Karl - ”...att man har olika förutsättningar, att man behöver ha lite tänk att man kan spela saker på olika spelnivåer i låten, så att du plockar ut det [...] Att låten har flera skikt”. Fabian – ”...planerar på ungefär på samma sätt men att det är flera att ta hänsyn till...”. Lars – ”någon kanske är väldigt snabb på att lära sig, nån är långsam i samma grupp”. Daniel – ”elever som går åt olika håll och som utvecklas olika fort [...] man vill ju ge alla samma chans att dom ska kunna lära sig istället för att dom ska få sitta och vänta”

I följande utdrag beskriver Lars hur han brukar anpassa sitt ackompanjemang utefter om det är enskild- eller grupplektion, samt att anpassningen sker beroende av vilka speltekniska nivåer eleverna befinner sig på.

...om det är en grupp som spelat några år kan man ju lätt dela ut olika stämmor, då behöver ju jag inte fylla ut allting, annars brukar jag fylla ut bas, ackord och ofta melodin på en gång,

Lars visar i utdraget ovan hur han anpassar verktyget ackompanjemang beroende på olika situationer. I enskild undervisning samt gruppundervisning med elever som är nybörjare brukar han vanligtvis kombinera verktyget ackompanjemang samt att förebilda melodin, detta gör det möjligt för eleven att höra melodin som den ska lära sig samtidigt få höra den i sin harmoniska kontext. När eleven börjar kunna melodin låter han ibland eleven eller eleverna få framföra melodin helt själva. I gruppundervisning där eleverna spelat några år sker inte anpassningen av hans ackompanjemang i samma utsträckning, utan där delar han ibland ut olika stämmor till eleverna och detta möjliggör att han själv kan gå in och spela den stämman där han anser att han behöver stödja. Sättet som Lars anpassar sitt ackompanjemang på liknar hur Daniel anpassar sitt ackompanjemang men han i sin tur gör ingen skillnad på om det är enskild eller gruppundervisning, utan har endast som grund att det beror på hur långt de har kommit i sitt musicerande. Både Lars och Daniel uttrycker att de genom lång erfarenhet som gitarrpedagoger med lätthet kan göra dessa anpassningar, både då de delar ut stämmor till eleverna och även när de ska anpassa sitt egna ackompanjemang.

Jag stödjer dom med melodi men jag spelar samtidigt komp på låtarna
[...] Alltså när dom är små så behöver de hjälp men när dom blivit äldre
så kan det vara bra för dom att få spela den här melodin själv...

Daniel talar i utdraget ovan att han både i enskild och gruppundervisning brukar fylla ut sitt ackompanjemang med melodi, bas och ackord. En reflektion han gör är att det eventuellt kan bli rörigt för eleven om läraren fyller i alla stämmor, men samtidigt vill han gärna att eleverna ska höra melodin i sitt sammanhang. "Eleverna spelar ju bättre om jag spelar samma sak som dom...". Han resonerar också att det är viktigt att ibland inte spela melodin med elever utan att bara spela ett enkelt ackompanjemang. "...att bara spela väldigt lätta fina ackord, oftast kan ju drunkna, jag tror dom upplever sig själv starkare då." Att som pedagog rikta sin uppmärksamhet och lyssna på varje elev i en gruppundervisningssituation framhåller Karl som viktigt. Han berättar om hur han brukar använda sig av övningar där alla i gruppen får höras och beskriver detta som ett verktyg för att skapa ett bra lärandeklimat i gruppundervisningen.

...alltså så att alla pratar i mun utan använda får jag höra dig och dig, att
alla får höras en och en [...] att bara höra ditt ljud, att bli sedd och att det
inte blir ljud hela tiden utan att man ibland bara lyssnar på ett ljud
liksom. Alltså att nån spelar några toner och så kommer nästa,...

I detta avsnitt visar respondenterna hur de kombinerar olika verktyg och berättar att de anpassar sig efter vad de tror att eleverna behöver för stöd. Svaren visar på att det kan vara framgångsrikt att som gitarrpedagog växla mellan verktygen ackompanjemang, förebildning, lyssning (vara tyst) samt kombinationen av ackompanjemang och förebildning, och detta gäller både i enskild undervisning samt gruppundervisning. En skillnad mellan gruppundervisning och enskild undervisning kan möjligtvis vara att det är viktigare i gruppundervisning att regelbundet låta eleverna spela sin stämman på egen hand då elevens självförtroende möjligtvis stärks av detta och samtidigt får läraren en chans att enbart höra elevens stämman för bedömning. I enskild undervisning då det ofta är endast två ljudkällor i rummet faller sig detta eventuellt mera naturligt.

Organisatoriska verktyg i gruppundervisning

Här redovisas svar som eventuellt rör mera generella verktyg som respondenterna använder sig av i gruppundervisningen, det vill säga verktyg som inte alltid är specifika för just musikundervisning.

Karl, Fabian och Lars benämner grupplektionerna som ”stökiga” när de berättar om skillnaderna mellan enskild och gruppundervisning. Daniel beskriver att det är lättare i enskild undervisning att se till att elevens utveckling förhåller sig inom ramen för vad han anser är brukligt då eleverna ska lära sig att musicera via gitarren. ”...man märker ju också när man har enskilda elever att man kan hjälpa dom på ett annat sätt, man har mer tid att kontrollera att allting blir bra och jag vill att dom ska spela med växelanslag och hålla gitarren rätt och så”. Fabian är inne på samma linje och pratar om att han i enskild undervisning kan göra ”djupdykningar i tekniska saker” och lägger till att det måste ”snurra” och gå lite ”fortare” i gruppundervisning då eleverna lättare kan tappa fokus. Detta framhåller Lars också men säger att det ”självklart” går att gå in på detaljer i gruppundervisning men att det i så fall måste ”beröra alla” så att ingen ska behöva vänta, då de enligt Lars ”inte har någon lust med det”. Daniel talar också om att det är viktigt att eleverna i grupsituation inte ska behöva sitta och vänta medans han instruerar någon elev som ”halkat efter”, säger att han tror det är ”jobbigt för dem” att vänta.

Daniel menar på att han gärna inte vill ha för många elever i en grupp. ”Att man kanske kan följa upp dom bättre, fem är nästan en för mycket”. Detta är även Fabian inne på när han beskriver att han gärna ser tre elever som det maximala antalet i en gitarrgrupp. ”Jag har haft större grupper, men där någonstans går smärtgränsen. Lokalerna är för små och det blir för mycket ljud också. Efter ett tag kan man inte urskilja vem som spelar vad”.

Karl beskriver en situation där han undervisade en större grupp på 10 elever. Han säger att det var svårt att få till bra undervisning med just den gruppen då de var ”stökiga” och berättar att han tog hjälp av en kollega som gav honom ”mycket verktyg” som han kunde applicera på sin gruppundervisning. Ett psykologiskt verktyg som han använde sig av för att skapa ett bättre lärandeklimat i just den gruppen var återkommande moment. ”...att man har en struktur, man försöker att träna in grejer som man gör varje gång så att det blir lätt att komma igång och sen komma igång med något nytt.” Genom att etablera moment som återkommer skapar Karl en trygghet i lektionerna, att hela gruppen inleder med att spela något som alla är införstådda i och kan delta anser han vara bättre än att ”börja prestera direkt” och direkt börja med ett nytt moment.

Senare i intervjun återkommer Karl till den stora grupp som beskrevs i förra avsnittet och berättar att genom att ha en dialog med eleverna fick alla samma bild av vad undervisningen ska handla om, både inom ramen för själva lektionen, men även en större bild av varför de har dessa lektioner. ”Att vara rätt sams med idén om vad vi gör här, vad sker...”. Genom att han här samtalar med gruppen och att de tillsammans sätter upp mål anser Karl att det hjälpte till att gruppen blev mera fokuserad.

Fabian talar om att han försöker få sin gruppundervisning mera mot att likna de musikkulturella sammankomster som han vistas normalt i på sin fritid. Fabian benämner dessa som "jam" där musicerande människor möts på sin fritid och spelar tillsammans, ofta lär sig deltagarna melodierna genom gehöret.

...att få gruppundervisning lite mera som ett jam eller lite som en folkmusiksammankomst. Att man ruckar ännu mer på det här att nu är det en lektion, utan att man bildar en ring till exempel blir tycker jag en trevligare form än att dom ska sitta uppradade tre på rad och jag står där och instruerar.

På Lars skola har de något som kallas för storgrupper som består av alla årets nybörjare, ca 10 - 15 elever i varje storgrupp och det är två lärare per grupp. Han berättar att efter elevernas första läsår delas storgruppen upp i mindre grupper, ca 2-3 elever i varje grupp, samt så erbjuds dessutom alla elever att börja i någon av skolans gitarrorkestrar. Han anser att då alla elever i ett tidigt stadium introducerats för gruppundervisning utvecklar eleverna en "vana" för att fungera i dessa gitarrgrupper och visar på att skolans tre gitarrorkestrar är fyllda av elever, något som han framhåller är ovanligt. "Vi har tre typ fulla gitarrorkestrar som vi kör med och då i grunden är det dom här storgrupperna som vi kör med i början." Lars berättar att han kopplar ihop att spela musik med samspel. "För mig är ju musik mycket att spela ihop, att göra musik ihop, att man får lyssna och hela den där biten". Han uttrycker att "gruppundervisningen lägger en bra grund" till det han definierar som syftet med att spela musik och lära sig ett instrument. Genom att alla gitarrelever på Lars skola får börja i "storgrupperna" påverkar det, enligt Lars, elevernas förmåga att på ett enkelt sätt gå vidare till de olika gitarrorkestrarna samt fortsätta i mindre grupper. Genom *organisatoriska verktyg* anser Lars att alla elever direkt får kontakt med gruppundervisningen och i sin tur fostras och får tidigt med sig erfarenheter i det som Lars anser väsentligt med att musicera, samspel.

Respondenterna berättar om hur de kan lösa de problem som eventuellt kan uppstå i gruppundervisning genom att endera dela upp gruppen i mindre delar eller välja att undervisa den elev som ligger i framkant, alternativt den elev som inte följer de andras nivåutveckling, enskilt vilket följande citat belyser:

Karl – "...och blir det av olika skäl att personen har speciella behov kan man lösa det så att man kan ha personen själv". Fabian – "...man får ju kontakta föräldrarna och se om man kan hitta en annan tid. Kanske eleven passar bättre i en annan grupp." Lars – "...så har det alltid varit, att sträva mot gruppundervisning [...] men att man får ha enskild undervisning vid behov." Daniel – "Jag funderar på att dela upp gruppen, men schematekniskt är det svårt mitt i terminen. [...] Det kan ta flera år innan det händer något, men då kan man inte ha en sån elev i grupp, då måste man ju ha enskilda lektioner."

Respondenterna kan använda sig av organisatoriska verktyg för att skapa vad de anser är ett bättre lärande klimat genom att förflytta elever eller välja enskild undervisning. Själva administrationen av flytten är något som tre av respondenterna behöver hantera själva och de har vissa ramar de måste förhålla sig till såsom att de måste uppfylla ett visst antal elever i schemat och initialt är väljer alla respondenter att skapa grupper av

eleverna och försöker sedan korrigera gruppernas sammansättningar om det visar sig att någon elev har speciella behov.

Sammanfattningsvis visar detta avsnitt att respondenterna använder sig av olika verktyg såsom olika *dimensioner av struktur, ordningsregler, placering, målsättning*, då de bedriver sin gruppundervisning, både i den lokala lektionsplaneringen men även till viss del gällande hela den övergripande konstruktionen av gitarrämnet på kulturskolan. Deras berättelser visar på att det kan vara fördelaktigt att använda sig av dessa *organisatoriska verktyg* i sin verksamhet då de menar på att det i vissa fall fungerat som stöd för ”stökiga” grupper samt att de hjälpt till att bygga upp en väl fungerande lokal gruppundervisningskultur.

Resultatsammanfattning

Här kommer resultatet sammanfattas i nya rubriker där respondenternas svar förstås genom det teoretiska perspektivet.

Ömsesidig lärogemenskap

I momentet skapande och improvisation visar Daniel och Lars på verksamhet som kan liknas med det Bruner (2002) beskriver som ömsesidig lärogemenskap. Pedagogerna tilldelar eleverna arbetsuppgifter så att var och en fyller en viktig funktion och tillsammans bildar en helhet, i Daniels fall arbetar de tillsammans med ett *verk* i form av en komposition. Även Karls och Fabians beskrivning av hur de genom att släppa fram eleverna uppmuntrar till kamratlärande och som pedagog inte vara den allvetande mästaren kan liknas med den ömsesidiga lärogemenskapen. Att tidigt placera eleverna i grupper är något som Lars förespråkar och talar om det i exemplet med storgrupperna (Se organisatoriska verktyg s. 27). Genom att eleverna direkt sätts in i vilka regler och strukturer som gruppundervisningen har tränas de direkt till att bli vad Bruner (2002) liknar vid en ”effektiv arbetsgrupp” och eleverna börjar omedelbart samla på sig erfarenheter om det Lars anser att *spela musik* till stor del handlar om, samspel, skapande i grupp och att lära sig lyssna på varandra.

Elevernas självkänsla och verk

*Själv*et som Bruner (2002) kallar sammansättningen av individers *handlingsförmåga* och *bedömningsförmåga* är något som skolan enligt honom i högst grad är med och påverkar. Respondenternas svar visar på att de delvis arbetar med detta, både medvetet och omedvetet. Att eleverna upplever att de har handlingsförmåga och *färdigheter* som de kan utföra på egen hand visar Daniel och Lars exempel på när de talar om ackompanjemang och förebildning. De framhåller också att det är ”bra” att låta eleven framföra melodin på egen hand och deras svar antyder till att det är upp till pedagogen att måste avgöra när de är redo att göra detta. Att få framföra melodin själv och uppleva att man kan göra detta på egen hand kan innebära att eleven eventuellt får en starkare känsla av sin egen handlingsförmåga.

Vidare så är Daniels exempel på hur de jobbar med skapande och Karls pingvinberättelser exempel på *verk* som *externaliseras* genom att de spelar in gruppens gemensamma låt respektive framför låten inför föräldrarna. Här drar jag kopplingar till när Bruner (2002) talar om att externalisera och dokumentera *verk*, och

han menar på att även mindre *verk* som skapas i små grupper kan inge ”stolthet, identitet och en känsla av kontinuitet”.

En antinomi i undervisningen

Bruner (2002) talar om en stor utmaning som pedagoger ställs inför och det är att konstruera undervisningen så att elevernas självförverkligande tillgodoses, men också att ge eleverna de verktyg de behöver för att kunna röra sig inom de traditioner som finns inom kulturen. ”...håller man fast vid ett helt oinskränkt utbildningsideal om individens självförverkligande, riskerar man tveklöst att det uppstår en kulturell och social oförutsägbarhet” (s. 88). Men om fokus enbart ligger på reproduktion av kulturen anser Bruner (2002) att utbildningen förlorar en av dess viktigaste aspekter, att förändras och utvecklas. En sammanställning från intervjuerna visar att alla respondenter är överens att om pedagogen ska kunna fokusera på en elevs lärande utifrån elevens egna intressen, i form av exempelvis val av repertoar, är det fördelaktigt att bedriva enskild undervisning. Undantag antar jag måste innefatta om elevens huvudsakliga intresse är att spela tillsammans med andra. Det finns också en utmaning i att lära ut den traditionella notskriften som enligt några av respondenterna medierar musikalisk kunskap på ett mer fungerande sätt när de jämför med de andra varianterna av notskrift som i sin tur riskerar att bli för lokala och endast fungerar med lärarens stöd. Genom att behärska den traditionella notskriften finns det dessutom möjlighet att ta sig an en större del av det musikkulturella utbudet, men är enligt alla respondenter svår för eleverna att lära sig och respondenterna väljer ofta att använda sig av andra varianter av notskrift.

Verktyg som kommunikativa stöttor

Enligt Säljö (2014) är det pedagogen eller den mera kunnige i lärandesituationen som kan guida den lärande genom att rikta dennas uppmärksamhet mot lösningen av uppgiften. Respondenternas svar visar på ett antal exempel på detta, men om man ser på skillnader i användandet under grupplektion respektive enskild finns det ibland inga större skillnader förutom att pedagogen eventuellt behöver ta hänsyn till de olika nivåerna av spelskicklighet i gruppen.

Då Fabian och Daniel använder sig av momentet Call and response guidar de medvetet eleven eller eleverna direkt till, den enligt respondenterna, lösningen på problemet som är att eleverna saknar eller behöver utveckla det ”musikaliska språket”. Pedagogerna förebildar *språket* genom en situation som eleverna säkerligen är vana vid sedan tidigare, att härma. I detta moment är det viktigt att lärarna kan lokalisera elevernas nuvarande kunskapsnivå och sedan anpassa sig till deras närmaste utvecklingszon. ”...a person can imitate only that which is within her development level (Vygotskij, 1978, s. 88).”

Respondenterna förhåller sig även till Säljö (2014) uppfattning om hur viktigt det är att eleven får utföra den fysiska uppgiften själv, vilket de i härmövningarna får göra. Dock ligger det på pedagogerna att följa upp och låta eleven sätta in delar av detta *språk* i ett sammanhang utanför den lärarledda call and response situationen. ”...what a child can do with assistance today, she will be able to do by herself tomorrow” (Vygotskij, 1978, s. 87).

I Lars berättelse om hur han förmedlar det en elev har spelat under ett improvisationsmoment till resten av gruppen använder han sig av olika verktyg som stöttar eleverna och håller dem fokuserade på det enligt Lars tänkta lärandet, att lära sig improvisera. Genom att han använder sig av en elevs framförande skapar han indirekt kamratlärande som eventuellt skapar motivation hos gruppen, såväl som självkänsla hos den elev som spelade fraserna och genom att han själv väljer ut fraser och bearbetar dessa fraser så sällar han ut det han som pedagog anser är viktigt och delger eleverna ett relevant musikaliskt språk för improvisation.

Att i stunden kunna anpassa sitt stöd för eleverna visar Daniel och Lars på när de berättar om hur de ackompanjerar sina elever. Genom att anpassa sitt spel efter vad eleven behöver, det kan vara stöd genom förebildning av melodi, att få höra melodin i sitt harmoniska sammanhang, att få spela melodin utan ackompanjemang, samt att kombinera förebildning och ackompanjemang, leder de eleverna mot att målet att utveckla sitt eget musicerande.

Att ge eleverna en musikkulturell inramning

Karl säger att i gruppundervisning är det viktigt att alla deltagare ”samlas kring musiken” eller som Daniel uttrycker det att gruppen ”enas” kring musiken de spelar. Detta anser båda respondenterna är bidragande till att gruppen blir mer fokuserad och skapar ett bättre lärandeklimat på lektionerna. Detta kan liknas med vikten att tillge eleverna den kulturella inramning som gitarrlektionerna har. Bruner (2002) menar på att pedagogen ska ge eleverna möjligheten ”att träda in i kulturen med en medvetenhet om vad det hela går ut på och vad man gör för att hantera det” (s. 105). Daniel ger eleverna möjlighet att *träda in i kulturen* genom att anpassa kursmaterialet. Han skapar ett nytt material som han utvecklat för att främja just dessa elevers utveckling och som dessutom är inom ramen för vad de klarar av att spela tillsammans, vilket möjliggör att eleverna kan nå två eventuella mål i verksamheten, *samspel* och *ökad spelskicklighet*. Först när han gör denna anpassning upplever gruppen i fråga utveckling och går vidare till en ny kunskapsnivå vilket i sin tur ökar elevernas motivation. Karl i sin tur använder samtal i gruppen för att komma fram till ett gemensamt mål och ramar för lektionerna.

Elevers tidigare erfarenheter

För att skapa ett bra lärandeklimat berättar Karl att han använder gitarren på ett okonventionellt sätt (se Skapande och improvisation i gruppundervisningen). Då han undervisar yngre barn går han bortom den i många fall etablerade synen som finns när det kommer till att spela gitarr på kulturskolan och han tar medvetet in andra element. Istället för att gitarren på förhand ska bestämma hur gitarrlektionerna ser ut anpassar han användandet av gitarren till ett mera utforskande förhållningssätt. Detta utforskande förhållningssätt går att likna vid barns lek och är något som barnen kan relatera till och kan med lätthet delta i de moment Karl lär ut. Detta gäller även *call and response*-övningarna som Fabian, Daniel och Karl berättar om som går ut på att härma. Att härma är något som enligt Vygotskij (1978) är basalt för det mänskliga lärandet. ”...*human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellect life of those around them* (s. 88).” Eventuellt kan tabulaturmetoden vara inräknad i detta avsnitt då systemet bygger på något som många

är vana vid, *siffror* och *mönster*, till skillnad från den traditionella notskriften som eleverna troligtvis inte har någon koppling till tidigare.

Att utgå från elevernas tidigare erfarenheter är något som respondenternas berättelser belyser som en framgångsrik metod då pedagoger vill med komma igång med undervisningen. Att sedan leda eleverna vidare kan vara en utmaning och Bruner (2002) talar om att utgå elevernas erfarenheter och samtidigt introducera nya komplexa moment och pendla mellan dessa tills eleverna befäst den nya kunskapen.

Diskussion

Syftet med denna studie har varit att utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv undersöka hur fyra gitarrpedagoger uppfattar att de arbetar med väl fungerande gruppundervisning på kulturskolan och i det här kapitlet diskuterar jag resultatet med utgångspunkter hur det påverkar pedagoger, elever och lärandet.

Resultatdiskussion

Mina resultat visar på att lärarna ständigt försöker lokalisera elevernas utvecklingszon och att de genom användandet av kulturella verktyg medierar olika former av musikalisk kunskap. De använder sig av kulturella verktyg såsom olika varianter av notation, digitala verktyg, organisatoriska verktyg och psykologiska verktyg för att skapa en väl fungerande gruppundervisning. I viss utsträckning kombinerar de även olika verktyg för att lokalisera utvecklingszonen och förmedla kunskap till eleverna samt att de i gruppundervisningssituationer strävar efter att individanpassa efter varje elevs kunskapsnivå genom exempelvis förenklingar. Men ska lärarna behöva ge eleverna alla dessa verktyg och förenklingar för att nå fram och ibland till och med gå emot vad de tycker att de anser att eleverna bör lära sig? Enligt Holmberg (2010) tvingas lärarna i kulturskolan anpassa sig eftersom det är en frivillig verksamhet. ”Lärarna måste försöka göra eleverna till viljes, annars finns risk att de slutar, eftersom det är en frivillig verksamhet” (Holmberg, 2010, s. 204). Det kan vara så att lärarna är rädda att eleverna ska sluta och vill hålla kvar dem i verksamheten, men i min studie tolkar jag att det yttersta kan vara att lärarna i största möjliga mån vill göra sitt jobb, *att lära eleverna musicera* och detta sker efter de förutsättningar som är givna.

När, hur och varför ska eleverna placeras i grupper kontra undervisas enskilt?

Enligt resultatet kan pedagoger med fördel välja att undervisa eleven enskilt om man vill främja elevens självförverkligande. Förutsatt att elevens strävan inte är att uppleva samspejssituationen i första hand utan att främst utvecklas på sitt instrument och då är det även möjligt att utgå från elevens egna premisser vid val av exempelvis repertoar i större utsträckning än i gruppundervisning. Något positivt som kan utnyttas då eleverna undervisas i grupp är att det finns möjlighet att eleven från start tränas till att bli en fungerande del i ett musicerande kollektiv samt att de får träna på att bemästra olika roller och att inneha olika funktioner i ensemblespel. Det är dock ingen självklarhet att gruppundervisningen fungerar bara för att eleverna sätts samman utan hela kedjan måste fungera, allt från kulturskolepedagogernas utbildning till kulturskolornas styrning till lärarens lektionsplanering. Holgerssons (2011) studie

visar att studenterna vid högre musikutbildning framhåller enskild undervisning som brukligt. ”Studenterna anser att enskild instrumentalundervisning är viktig för deras kunskapsutveckling” (s. 156). Det finns en möjlighet att även eleverna på kulturskolan skulle hävda att deras musicerande stärks av att träffa en lärare enskilt. Åtminstone att grupperingarna skulle vara något mindre, förslagsvis två i varje grupp. En av respondenterna framhåller att de mindre grupperna jämfört med storgrupperna, som innehåller 10 - 15 elever, tar sig längre i kursmaterialet på samma tid. Två av respondenterna nämner även en ”smärtgräns” på tre respektive fyra elever i varje grupp, över det antalet anser de att det blir en ansträngande undervisningssituation.

Alla respondenter menar på att de initialt väljer att placera de nya eleverna i grupper, alternativt att styrningen av kulturskolan manar till detta, för att senare eventuellt dela upp grupperna till sammansättningar med färre antal elever. Respondenterna säger sig ha möjlighet att undervisa enskilt om de själva anser att gruppen inte fungerar av olika skäl, men deras berättelser visar på att mycket är upp till dem själva att lösa situationen, såsom att ta kontakt med föräldrar och justera schemat och menar på att det inte är helt utan problematik. Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) förespråkar att normen ska vara gruppundervisning, men om eleverna vill ”fördjupa sina kunskaper, eller utifrån andra skäl, ska kunna erbjudas individuell undervisning” och här kan man ställa sig frågan vem som avgör att eleven ska få undervisas individuellt samt hur administreringen ska skötas. Mina tankar kring detta är att det är elevens lärare som har information kring elevens nivåutveckling och är därför troligtvis bäst lämpad att avgöra om eleven ska få erbjudas enskild undervisning, men då respondenterna framhåller själva administreringen som problematisk kan det vara på sin plats att det arbetas fram rutiner och förslagsvis en turordning kring möjligheten att erbjudas individuell undervisning.

I förslagen från utredningen om de nationella mål för kulturskolorna framhålls att kulturskolepedagogerna skall ”tillämpa en pedagogik som utgår från barnets egna erfarenheter och intressen” (SOU 2016:69). Då normen för undervisningsformen på kulturskolan föreslås vara gruppundervisning kan det medföra en uppgift för pedagogerna som möjligen är svår att lösa. Pedagogerna i min studie bedriver till väldigt stor utsträckning gruppundervisning och är relativt nöjda med sin undervisningssituation, men de framhåller att den enskilda undervisningen är högst önskvärd när eleverna spelat några år inom kulturskolan då de genom enskilda lektioner kan lägga mera tid på deras individuella utveckling. Något som framhålls som positivt med gruppundervisning är att grupplektioner som undervisningsform kan främja lärandet av olika moment där hela gruppen är involverad då de jämför gentemot enskild undervisning. Att respondenterna upplever att det är svårt att lägga fokus på varje elevs färdighetsutveckling under gruppundervisningslektionerna kan vara problematiskt och de menar på att det kan vara viktigt att korrigera vissa speltekniska förhållningssätt som uppfattas som felaktiga. Två av respondenterna menar på att eleverna som inte blir förevisade tycker det är jobbigt att vänta och att de som lärare gärna vill undvika detta. Att bedriva gruppundervisning då det rör sig om nybörjare och yngre elever framhåller två av respondenterna som att det lämpar sig väl. Detta kan ställas mot att genom att skapa en väl fungerande spelteknik från start skapas eventuellt mindre problem senare i spelutvecklingen som kan behöva korrigeras. En

kombination mellan gruppundervisning och enskild undervisning vore möjligtvis något som kunde balansera fördelarna och nackdelarna.

Vad innebär resultatet för rollen som lärare?

Respondenternas berättelser visar på olika former av kamratlärande, både att de uppmuntrar eleverna att dela med sig av sin kunskap till gruppen men också där läraren fungerar som en aktiv förmedlare av kunskap mellan eleverna. En respondent framhåller att det kan vara problematiskt att låta eleverna förevisa varandra då det kan vara förenat med att de elever som förevisar gör det enbart för att visa sig bättre än de andra. En möjlig lösning kan vara att kamratlärande med en lärare som förmedlare eller någon som sätter ramar för situationen är att föredra i gruppundervisning. Mars (2016) menar på att kamratlärande sker på ett väl fungerande sätt först när läraren finns med och lokaliserar problemen och sedan för kunskapsutvecklingen framåt. "...i samlärande situationer visar det sig att det främst är läraren som kan föra in eleverna in i en proximal utvecklingszon" (s. 66). En av mina respondenter framhåller att han gärna ser sig själv som den som sitter inne med kunskapen, men framhåller samtidigt att han lärt sig mycket genom kamratlärande under sin musikaliska utveckling. Holmberg (2010) beskriver skolan som något socialt viktigt för eleverna. "Om något är intressant med skolan för elevernas del, så tycks det vara de andra ungdomarna och att skolan utgör mötesplats för så många". Av mitt resultat och detta avsnitt kan en möjlig slutsats vara att kamratlärande sker vare sig man vill eller inte i grupplektioner och att läraren ofta behövs som förmedlare av kunskapen mellan eleverna, alternativt är den som ger eleverna verktyg så de kan lokalisera och åtgärda de musikaliska problemen på egen hand. Samt att eftersom de sociala egenskaper som gruppundervisningen har är så viktig för de deltagande eleverna bör läraren kanske sträva efter att strukturera ett kamratlärande som fungerar eller som det som två av respondenterna anser sig försöka skapa, en miljö där eleverna stöttar varandra.

Av resultatet anser jag att själva lokaliseringen av vad eleverna behöver för stöd i gruppundervisningssituationer är utmanande då det rör sig om flera individer som kanske ligger på olika kunskapsnivå och först när lokaliseringen är gjord kan lärarna individanpassa materialet som de lär ut. Om inte lokaliseringen av elevernas kunskapsnivå samt den eventuella anpassningen av verktygen sker på ett framgångsrikt sätt finns det risk att kunskapen som distribueras blir för basal och eleverna i en gruppundervisningssituation inte når sin potentiella utvecklingszon. "...a person can imitate only that which is within her development level" (Vygotskij, 1978, s. 88). Även i enskild undervisning är det viktigt att lokalisera utvecklingszonen, men i gruppundervisning visar respondenterna att de ibland behöver kombinera de olika verktygen och att de ibland är nödvändigt att genom ett verktyg mediera olika sorters musikalisk kunskap i en undervisningssituation med flera individer. Om gruppundervisning kräver att lärarna behärskar både lokaliseringen av vad eleverna har för behov samt hur verktygens användning ska anpassas i större utsträckning än vad som gäller i enskild undervisning och detta i kombination till att normen för kulturskolans undervisningsform föreslås vara just gruppundervisning är det högst relevant att lärarna besitter dessa kunskaper. Två av respondenterna framhåller att de genom erfarenhet i yrket hittat framgångsrika metoder som de använder sig av i gruppundervisningen och en respondent berättar att han genom kollegialt lärande fått verktyg att använda sig av då han stöter på problematiska situationer i

gruppundervisningen. Självklart är intern fortbildning ett sätt att distribuera kunskap om verktygens användning i gruppundervisning men det är högst önskvärt att lärarnas utbildning ger dem relevant kunskap och att de kan tillhandahållas kursmaterial som är format utifrån gruppundervisningens premisser.

Metoddiskussion

Syftet med undersökning var att genom intervjuer låta fyra gitarrpedagoger beskriva hur de bedriver sin gruppundervisning och försöka göra skillnad mellan deras användande av kulturella verktyg i enskild- respektive gruppundervisning. Mitt val att göra intervjuer anser jag var befogat, men ser man till resultatet om den eventuella skillnaden mellan grupp- och enskild lektion skulle en komplettering i form av en video-observation av respondenternas verksamhet hade varit till stor hjälp då respondenterna ofta hade svårt att belysa om det fanns några skillnader, och genom observationen skulle det eventuellt bli tydligare samt så kunde jag se om deras berättelser stämmer överens med deras praktik.

Mitt val att göra intervjuerna tidigt i processen var bra ur den synpunkten att jag i ett tidigt skede fick in data för bearbetning. Vad som kan tala emot detta val är det faktum som jag nämnt tidigare i uppsatsen, att jag inte hunnit välja och studera det teoretiska perspektiv som skulle ligga som grund för uppsatsen. Konsekvenserna blev att analysen av materialet fick göras upprepade gånger och tog längre tid än vad jag tror är brukligt.

Vidare forskning

Under de månader jag skrivit denna uppsats har många olika funderingar väckts kring hur jag ska strukturera upp min egen undervisning på kulturskolan. I denna uppsats har jag utfört intervjuer med verksamma gitarrpedagoger, men det skulle vara intressant att undersöka vad kulturskolan har betytt för de elever som tagit lektioner och vad de fått med sig för erfarenheter. Vad finns det för gemensamma nämnare i kulturskolans nuvarande eller utgångna deltagares berättelser, både positiva och negativa?

Det skulle även vara intressant att göra en mera djupgående undersökning kring exempelvis pedagogernas användande av improvisation eller skapande i deras verksamhet. Att då göra undersökningen i form av en observation där det dokumenteras hur pedagogerna anpassar de olika kulturella verktygen i enskild respektive gruppundervisning skulle vara intressant. Först då visar det sig om deras berättelser stämmer överens med deras praktiserande.

REFERENSER

- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler - En studie av ensembleundervisning i klass*. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv – Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos AB
- Holmberg, K. (2010) *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten, reservat eller marknad?* Lund: Lund universitet.
- Holgersson, Per-Henrik. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning. En kulturpsykologisk studie av musikstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. Doktorsavhandling, Stockholm: KMH-förlaget.
- Hultberg, C. (2009). *En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande*. Oslo: Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11. ss. 49-68.
- Kulturskolerådet, (2016), *Kulturskolerådets hemsida*, http://www.kulturskoleradet.se/sites/default/files/atoms/files/kulturskolan_i_siffror_2016_0.pdf (2017-12-10)
- Kulturrådet, (1972), *Ny kulturpolitik* [Elektronisk resurs]. http://weburn.kb.se/metadata/349/SOU_621349.htm
- Mars. A. (2016) *När kulturer spelar med i klassrummet - En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet
- Marklund, S, (1985), Husén, T (1962): *National Encyclopedin*. URL: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/differentiering> (2018-01-29)
- Regeringen. *En inkluderande kulturskola på egen grund* [Elektronisk resurs]. (2016). <http://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB
- Trost, J. (2014). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB
- Vetenskapsrådet (2017) *Vetenskapsrådets hemsida*, <http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> (2017-10-20)
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society – the development of higher pshychological development*. Cambridge: Harvard University
- Vygotskij, L. S. (2010). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB
- Vygotskij, L. S. (2013). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB