



**SMI**

STOCKHOLMS  
MUSIKPEDAGOGISKA  
INSTITUT

# Gitarrundervisning i grupp

En observationsstudie av tre gitarrpedagogers didaktiska  
undervisningsmetoder i kulturskolan

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2023

15hp

Författare: Daniel Söderbäck

Handledare: Ketil Thorgersen

Examinator: Susanna Leijonhufvud

# ABSTRAKT

## **Titel**

Gitarrundervisning i grupp. En observationsstudie av tre gitarrpedagogers didaktiska undervisningsmetoder i kulturskolan.

## **Engelsk titel**

Guitar lessons in a group setting. An observational study about guitar teachers didactic methods in Stockholm School of Arts.

Utifrån kulturskolan Stockholms övergång till att bedriva enbart gruppundervisning har syftet med undersökningen varit att göra en observationsstudie av tre gitarrpedagoger för att se didaktiska verktyg de använder sig av i sin undervisning. Vidare har syftet med undersökningen varit att synliggöra sociala och musikaliska aspekter som framgår av gruppundervisningen. Empirin har analyserats utifrån kategorier tagna ur den allmänna didaktiken som är musikpedagogiskt placerbara och även försökt se förekomsten av mästarlära som traditionellt har använts vid enskild undervisning. Resultatet visar att grupplektionerna är starkt formade utifrån ett mästarlära-format och är välfungerade men inte formade utifrån ett gruppformat med fokus på samspel. Lektionerna framstår som trivsamma men med en låg grad av musikalisk och social interaktion mellan eleverna.

## **Nyckelord**

mästarlära

gitarrundervisning, gruppundervisning, kulturskola, didaktik,

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR.....	2
<b>2. BAKGRUND</b> .....	<b>3</b>
2.1 KULTURSKOLAN.....	3
2.1.1 <i>Gitarrundervisning i kulturskolan</i> .....	4
2.2 <i>Mästarlära</i> .....	4
2.3 <i>Samspel</i> .....	5
2.4 TIDIGARE FORSKNING.....	5
2.4.1 <i>Tradition och nuläge</i> .....	5
2.4.2 <i>Innehåll och lektionsuppbyggnad</i> .....	6
2.4.3 <i>Alternativa undervisningsmetoder</i> .....	7
2.4.4 <i>Sammanfattning</i> .....	8
<b>3. TEORI</b> .....	<b>9</b>
3.1 DIDAKTIK.....	9
3.1.2 <i>Musikdidaktik</i> .....	11
3.2 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV.....	12
<b>4. METOD</b> .....	<b>13</b>
4.1 VAL AV METOD.....	13
4.1.2 <i>Observationsupplägg</i> .....	13
4.2 URVAL.....	14
4.2.1 <i>Deltagare</i> .....	15
4.3 ETISK HÄNSYN.....	16
4.4 INSAMLING AV EMPIRI.....	17
4.5 ANALYS.....	17
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>19</b>
5.1 MÅL OCH INNEHÅLL.....	19
5.2 UNDERVISNINGSMETOD.....	22
5.3 RAMFAKTORER.....	25
5.4 ELEV FÖRUTSÄTTNINGAR OCH DET SOCIALA.....	28
5.5 RESULTATSAMMANFATTNING.....	29
<b>6. DISKUSSION</b> .....	<b>30</b>
6.1 RESULTATDISKUSSION.....	30
6.1.2 <i>Socialt syfte</i> .....	30
6.1.3 <i>Spela i grupp eller lära sig i grupp?</i> .....	32
6.1.4 <i>Utformning av lektioner</i> .....	33
6.2 METODDISKUSSION.....	34
6.3 MUSIKPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER.....	35
6.4 VIDARE FORSKNING.....	36
<b>7. REFERENSER</b> .....	<b>37</b>

## 1. Inledning

När jag ser tillbaka på alla olika instrumentlektioner jag har fått genom åren så präglas min syn av att de övervägande har bestått av enskilda lektioner. Det är den bild jag ser framför mig när jag tänker på hur en instrumentlektion ser ut. Mina första lektioner bestod av enskilda pianolektioner i årskurs tre. Korta lektioner tillsammans med en lärare där allt fokus låg på mig och min egen utveckling. Lektionerna gick framåt i mitt eget tempo och min utveckling var endast beroende av mitt eget övande och min egen ambition. Jag minns lektionerna som givande och utan distraktioner. Ungefär vid samma tidpunkt fick vi även gitarrundervisning i helklass på musiklektionerna. Men mitt minne av dessa är en helt annan. Det var stökigt, många klasskamrater hade svårt att hänga med och läraren var frustrerad över ordningen i rummet. Musikundervisningen var obligatorisk och motivationen låg hos många av mina klasskamrater. De flesta saknade tillgång till en gitarr hemma att öva på vilket gav rätt dåliga förutsättningar för framsteg. Jag minns det även som att det var utmanande för läraren att kunna hjälpa de som behövde extra stöd och att det inte fanns en utpräglad plan för att möta klassens olika förmågor. Det var en stor kontrast till de enskilda pianolektionerna. Det här har nog präglat mig även upp i vuxen ålder och som arbetande gitarrpedagog och gett mig fördomar om att det är så instrumentlektioner i större grupper ser ut. Jag har nog alltid sett instrumentalundervisning i grupp som en kompromiss när resurserna för enskild undervisning inte finns. Även om grupp idag inte enbart innebär helklass.

Jag har jobbat som gitarrpedagog sedan 2011 i kulturskolan Stockholm som sedan dess bedriver enbart gruppundervisning (Wennersten, 2011). Min upplevelse är dock mer mångfacetterad nu än min tidigare bild och jag kan se många för- och nackdelar med att bedriva instrumentlektioner i grupp. När gruppen fungerar väl är det givande både socialt och musikaliskt. Vi kan jobba med samspel och dela in gruppen i olika musikaliska roller där en till exempel kan spela melodier och en får sköta ackompanjemang. Ofta blir eleverna vänner och bekanta med varandra efter ett tag vilket ger en god stämning i gruppen. Men när gruppen fungerar sämre, vare sig det gäller det sociala eller musikaliska, påverkas gruppdynamiken och både jag som pedagog och elever kan bli frustrerade. Jag ser även frustrationen bland kollegor som känner sig styrda av att endast kunna bedriva gruppundervisning även i fall där de bedömer att enskilt hade varit att föredra. Det kan vara svårt att möta enskilda elevers önskemål och behov i en större grupp. Evelina Gottberg (2021) beskriver i sin avhandling hur enskild undervisning ger möjligheten att i hög grad kunna göra individuella anpassningar och att detta ofta gör undervisningen effektiv. Via den enskilda undervisningen kan eleven få arbeta djupgående med sin utveckling på ett fysiologiskt, instrumentalt, musikaliskt och personligt plan. Enskild undervisning gör det även lättare att uppnå en nära relation mellan lärare och elev än i en gruppundervisningssituation (Gottberg, 2021). Den pedagogiska utbildning jag själv genomgått till gitarrpedagog har varit förberedande mot både enskilda och grupplektioner. Men grupplektioner har alltid känts som en breddning

där det egentliga fokuset har legat på enskild undervisning. Men yrkeslivet har visat sig vara tvärtom, gruppundervisning är norm. Därför har mycket tid och energi gått åt till att hitta ett eget fungerande sätt att undervisa grupper. När det fungerar bra så ser jag både sociala och musikaliska vinningar men när det fungerar sämre så kan det ge upphov till stor frustration, både hos pedagog och elev, och även leda till avhopp. Allt detta gör mig väldigt nyfiken på hur andra pedagoger bedriver sina grupplektioner. Med anledning av kulturskolan Stockholms övergång till enbart gruppundervisning kommer jag utföra en observationsstudie av tre gitarrpedagoger i kulturskolan utifrån ett sociokulturellt perspektiv för att se hur de bygger upp sina grupplektioner samt vilka didaktiska verktyg de använder sig av. Är lektionsinnehållet format utifrån gruppmomentet eller är de uppbyggda utifrån en traditionell mästarlära baserad på demonstration och imitation? De pedagogiska, musikaliska och sociala för- och nackdelar som framkommer i observationsstudien kan förhoppningsvis vara till hjälp för andra pedagoger både inom och utanför kulturskolan som driver undervisning i grupp.

## **1.1 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med denna studie är att utifrån kulturskolan Stockholms övergång till gruppundervisning undersöka vilka didaktiska verktyg tre gitarrpedagoger använder sig av i sin gruppundervisning. Undersökningen syftar även till att synliggöra lärande med avseende på musikaliska och sociala aspekter. För att besvara dessa frågor har jag utgått från följande forskningsfrågor:

- Hur arbetar tre gitarrlärare i kulturskolan didaktiskt med gruppundervisning?
- Vilka musikaliska och sociala aspekter för lärande framkommer av observationerna?

## 2. Bakgrund

Följande kapitel ger en bakgrund till kulturskolans historia, kulturskolans aktuella lektionsutbud samt visar på tidigare musikpedagogisk forskning om olika undervisningsmetoder.

### 2.1 Kulturskolan

Under 1940-talet fanns en tanke om att barn och unga skulle ha lika möjligheter till en meningsfull fritid oavsett ekonomiska förutsättningar. Kommunala musikskolor bredde ut sig till många av Sveriges kommuner och blev en del av den ekonomiska uppgången som pågick (SOU, 2016). Utveckling skedde snabbt och Kommunala musikskolan hade i mitten på 60-talet över 100.000 barn och unga i verksamheten för att i slutet av 70-talet uppgå till över 300.000 barn och över 5000 lärare. Undervisningen var i huvudsak individuell vilket motiverades med en vilja av att höja kvalitén på orkestrarna. 1982 deltog över 370.000 barn och sysselsatte över 6000 lärare vilket kan ses som musikskolans storhetstid. Den senaste statistiken jag funnit gällande deltagande i nutid är från 2021 och visar på 181.000 deltagare (Kulturrådet, 2021). Antal pedagoger i dagsläget har jag ej kunnat hitta. Vidare började allt fler kommuner kring början på 80-talet utvidga musikskoleverksamheten till att innefatta även andra konstformer som dans och teater och därmed även byta namn till kulturskola (SOU, 2016). De nya konstformerna som introducerades var till skillnad mot den traditionella musikundervisningen byggd på gruppundervisning. Kulturskolans musikverksamhet har traditionellt byggts på enskild undervisning vilket historiskt har setts som den lämpligaste undervisningsformen gällande att lära sig spela ett instrument. Vissa kommuner ser dock idag att verksamheten kan ha en positiv social dimension som berikar lärandet och att det sociala kan verka motiverande. Statistiken kan fram till idag ha ändrats men Kulturskoleutredningen beskriver att hälften av landets kulturskolor bedriver upp till 80% enskild undervisning (SOU, 2016). Kulturskolan stockholm bedriver sedan 2011 enbart gruppundervisning (Wennersten, 2011).

Kulturskoleutredningen föreslår ett antal åtgärder där det bland annat ingår nationella mål för kommunala kulturskolan. Utredningen föreslår att barn och unga ska ges möjlighet att lära, utöva och uppleva konstuttryck och då i första hand i grupp eftersom det är bästa sättet att ta tillvara de sociala behov barn och unga har. De nationella målen har dock inte införts efter Kulturskoleutredningen men regeringen har arbetat fram en nationell strategi för statens insatser för kulturskoleverksamhet som en proposition till riksdagen som framgår av *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna* (2017).

### **2.1.1 Gitarrundervisning i kulturskolan**

Kulturskolor runt om i Sverige har olika åldersspann på sin undervisning men någon aktuell statistik över olika åldrar inom kulturskolan finns inte (Sandh, 2015). Den här undersökningen baseras på kulturskolan Stockholm som bygger sin musikundervisning på grupplektioner mellan åldrarna 6 till 22 år. På kulturskolans hemsida står att läsa:

I Kulturskolan lär du dig i grupp. I musikämnen är ni två eller fler. I teater, dans och konst är du med i en större grupp. Du får själv vara med och påverka dina lektioner. Tillsammans med din lärare utvecklar du konstnärlighet och teknik. I gruppen är det lätt att inspireras av varandra och lära känna nya vänner. (Kulturskolan.stockholm.se, 2023)

Vad gäller musikämnet gitarr så skiljer sig kursbeskrivningarna lite åt beroende på om det är akustisk gitarr eller elgitarr och om det är grund- eller fortsättningskurs. Alla kurser beskriver dock att man jobbar på samspel under lektionerna.

Du får spela låtar i olika genrer och kan komma med egna önskemål på låtar du vill lära dig. Du lär dig melodispel/ackordspel, dur och moll, rytm, puls och tempo. Du kan få lära dig noter och tabulatur. Vi arbetar med samspel under lektionen. Vi har konserter minst en gång per år, där du kan framträda om du vill. (Kulturskolan.stockholm.se, 2023)

Gruppformatets sociala och musikaliska positiva aspekter framhävs således i kursbeskrivningarna och framstår som kulturskolans anledning till att driva musikundervisning i grupp. Gruppstorlekarna och lektionslängden är för 2-8 deltagare 30-60 minuter eller för 9-24 deltagare 45-60 minuter.

## **2.2 Mästarlära**

När en person vill lära sig spela ett instrument, lära sig sjunga eller komponera är det traditionellt vanligast att man söker upp en instrumentalist, en vokalist eller kompositör och lär sig genom att ”sitta vid dens fötter” (Hanken & Johansen, 2021). Det här mästarlärlingsförhållandet är den äldsta och vanligaste traditionen vi känner till när det gäller musikpedagogisk verksamhet. Förhållandet mellan mästare och lärling är det som kallas för mästarlära och är en stark tradition inom musiklära. Mästarlära är dock något som förekommer i alla kulturer genom tiderna och är synnerligen vanligt inom konstämnen och hantverk (Hanken & Johansen, 2021). Ett vanligt kännetecken för hur mästarlära sker är mästarens roll som förebild. Mästaren (läraren) demonstrerar och lärlingen (eleven) härmar varpå mästaren korrigerar och vägleder. Traditionellt har mästarlära skett genom enskild undervisning där mästarens roll i undervisningen står i centrum. Sociokulturell teori har dock bidragit med att belysa att det inte enbart är en mästare som är viktig för inläring utan även studiekamrater är viktiga där man kan lära av varandra (Hanken & Johansen, 2021). En övergripande syn på lärande ur ett mästarläraperspektiv är att lärande kan ske direkt och utan formell verbal undervisning. Man kan se på det som ”lärande genom handling” byggt på observation, imitation och identifikation (Kvale & Nielsen,

1999). Språkets roll är underordnad och mästarlära har beskrivits som en ”tystnadens pedagogik” till skillnad mot traditionell klassrumsundervisning. Mästarlära har å ena sidan mottagit kritik för att alstra imitativt och reproducerande lärande samtidigt som förespråkare talar för att vända sig bort från massundervisning och istället rikta sig mot det personliga förhållandet mellan mästare och lärling (Kvale & Nielsen, 1999). Jag ser det som en intressant aspekt att ha med mig in i de kommande observationerna. Hur förhåller sig gitarrlärarna till undervisning som traditionellt byggt på mästarlära när förutsättningarna ändrats till gruppformat?

## 2.3 Samspel

Ett återkommande begrepp under den här undersökningen kommer vara ordet *samspel* som även beskrivs i kapitel 2.1.1 som något som elever i Kulturskolan får arbeta med under lektionerna. Nationalencyklopedin (Nationalencyklopedin [NE], u.å.) beskriver samspel som ett gemensamt handlande med deltagande av inbördes olika parter särskilt med tanke på därvid uppkommen balans. Applicerat på ordets användning i den här undersökningen ser jag det som hur det kan kopplas till användningen av olika stämmor i musiken för att uppnå balans, ett deltagande med inbördes olika musikaliska parter.

## 2.4 Tidigare forskning

Följande kapitel ger en redovisning över tidigare studier som gjorts gällande gruppundervisning och projekt där nya undervisningsmetoder har testats som alternativ till traditionell enskild undervisning.

### 2.4.1 Tradition och nuläge

En mästarlärling-roll framgår av tidigare forskning vara det som historiskt dominerat traditionell enskild undervisning. Sætre & Zhukov (2021) beskriver hur enskild undervisning i en mästarlärling-roll varit dominerande i århundraden likväl som Bjøntegaard (2014) beskriver hur instrumental undervisning i västvärlden dominerande sker genom en mästarlärling-tradition. Det övervägande lärandet sker genom imitation av läraren som ses som en förebild med en överlägsen kunskap. Knutsson (2023) beskriver hur intresset för gruppundervisning ökar i snabb takt runt om i världen och hur lärare ofta ser enskild undervisning som det enda sättet att överföra den kunskap som behövs för att utveckla en expertis.

Intresset för gruppundervisning ökar av både ekonomiska och pedagogiska skäl både i Sverige och globalt. Kulturskoleutredningen (SOU, 2016) som föreslår att undervisningen primärt ska ske genom gruppundervisning utmanar det traditionella konceptet med enskild undervisning som är starkt förankrad i kulturskolan menar Knutsson (2023). Få studier har dock utförts om musikstudier i grupp. Sætre & Zhukov



(2021) lyfter hur forskning visar på behovet av att förnya den traditionella mästarlärningstraditionen och hur sociokulturell teori visar att samarbete och medverkande är ett sätt framåt. Knutsson (2023) beskriver att det även finns ett stort behov av att studera effekterna gruppundervisning har på elevers musikaliska förmågor samt gruppundervisningens effekt på inkludering. Särskilt kopplat till Kulturskoleutredningens (SOU, 2016) mål att öka inkluderingen i kulturskolan för barn och unga.

#### **2.4.2 Innehåll och lektionsuppbyggnad**

Rostvall och West (2001) har undersökt hur lärare och elever interagerar inom instrumentalundervisning och hur de använder och talar om musik och musicerande. I studien observerades elva gitarr- och brasslektioner där två lektioner var enskilda och övriga bestod av grupplektioner i kulturskola och studieförbund. I studien framkom hur lärarna till största del utgår från en notbild där musiken bryts ner till enstaka toner i stället för frasering, rytm, puls och samspel. Författarna beskriver hur de ifrågasätter om innehållet ens går att likställa med musik, i traditionell mening, då rytm och frasering saknas. När pedagogerna spelade tillsammans med eleverna följde de oftast eleverna istället för att leda eller stödja dem. Pedagogernas fokus vid genomspelning låg oftast på notbilden vilken gjorde de svårt för dem att fokusera på elevernas utförande.

Knutsson (2023) visar på ett delvis annat resultat när hon intervjuat lärare i kulturskolan som jobbar tillsammans med en annan kollega. Att jobba i par gör det möjligt för lärarna att ha större grupper med tolv elever. Där har fokus legat mer på att jobba med rytmik och samspel. Det framgår även att det beror på att så stora grupper göra det svårt att gå in och korrigera individuella tekniska svårigheter hos enskilda elever. Därför ligger fokus mer på samspel än det instrumenttekniska. Rostvall och West (2001) beskriver att utgå från en notbild och inte från gehör och minne upplevdes ha negativa effekter på lärandet hos de mindre grupperna. Klingande exempel av musiken som spelas är oftast helt frånvarande. Knutsson (2023) tar upp att lärare som jobbar själva får svårt att demonstrera stycken som är byggda på olika stämmor då de jobbar ensamma. Vidare nämner Knutsson (2023) hur det framgår två huvudtyper av lösningar med grupper bestående av elever på olika nivåer och med olika elevförutsättningar. Den ena är organisatoriska lösningar (låta elever byta grupp) och den andra är pedagogiska lösningar (till exempel dela upp olika stämmor i olika svårighetsgrader). Dock uppstår en problematik med den typen av lösningar då det kan ha negativa effekter på inkludering. Elever som ges enklare stämmor eller erbjuds byta grupp kan få en känsla av att de inte höra hemma och därmed inte känna sig inkluderade. Vidare så påverkar behovet av att arrangera olika stämmor för olika elever inom samma grupp arbetsbelastningen för pedagogerna. Knutsson (2023) påtalar hur konsensus råder bland pedagoger att gruppundervisning kräver mer tid till förberedelse för att arrangera stämmor i olika svårighetsgrader till en och samma grupp. Att se om de observerade pedagogerna i denna studie använder sig av uppdelade stämmor

som didaktiskt verktyg kommer därför vara en del av den här undersökningens analysarbete.

Knutsson (2023) beskriver fördelar det kan innebära för pedagoger att jobba i par. Dels kan de lättare förebilda klingande exempel i de fall de jobbar med olika stämmor. Det ger även möjligheten att lättare kunna hjälpa enskilda elever med tekniska svårigheter i en grupp. Ena pedagogen kan leda gruppen medan den andra pedagogen kan hjälpa enskilda elever. Likväl lyfter Rostvall och West (2001) fram aspekten av att instrumentundervisning som yrke ofta är ett ensamarbete där pedagoger sällan får möjlighet att dela erfarenheter med kollegor. Det samma gäller för eleverna där de sällan får möjlighet att samtala om lektionerna med kamrater som i vanliga skolan eller i andra aktiviteter som sport.

### **2.4.3 Alternativa undervisningsmetoder**

Ett ytterligare undervisningssätt som framkom under 1800-talet var genom masterclasses (Bjøntegaard, 2014). Här skedde undervisningen framför en större grupp människor där en elev framför ett stycke för läraren som sedan kommer med kritik på framförandet. Därpå genomför eleven stycket en gång till med kritiken i åtanke och läraren kommer med ny kritik. Allt framför åskådning av övriga deltagare. Idag används masterclasses som ett alternativ till enskild undervisning. Bjøntegaard (2014) beskriver två inriktningar av mästarlärning-traditionen. Den första består av synen på läraren som innehavaren av alla svar och eleven som den lärande. Den andra synen är mer dialogbaserad och läraren fungerar mer som en mentor.

Liknande utbyte framgår i en artikel om ett pilotprojekt utfört i Australien och Norge med fyra kammarmusikgrupper där effekterna av *lärande genom spel* undersöks där elever och lärare spelar tillsammans som ett sätt för eleverna att lära sig genom att ingå i ett sammanhang med professionella (Sætre & Zhukov, 2021). Artikeln lyfter hur forskning visar på behovet av att förnya den traditionella mästarlärning-traditionen och hur sociokulturell teori visar att samarbete och medverkande är ett sätt framåt. Projektet visar att möjligheten för elever att få spela tillsammans med professionella i ett autentiskt sammanhang främjar både deras sociala och musikaliska förmågor. Studien visar det här sättet för inläring vara ett lovande komplement till den traditionella mästarlärning-traditionen. De medverkande pedagogerna rapporterade hur de såg positivt på möjligheten att få interagera musikaliskt med sina elever och kunna visa hur professionella repeterar och jobbar tillsammans. Eleverna i sin tur rapporterade att de uppskattade möjligheten att få spela tillsammans med duktigare, professionella musiker. *Lärande genom spel* gjorde det möjligt för eleverna att både få ta del av instruktioner samt observera experter på samma gång. Projektet visade sig som ett exempel på hur mästarlärning-traditionen kan utvecklas till ett mer guidat deltagande där

guidningen/lärandet kommer både från övriga sociala deltagare (lärare och andra elever), från själva deltagandet och från observation av experterna.

Bjøntegaard (2014) har utfört en studie om gruppundervisning på högre musikutbildning på Norges musikhögskola i Oslo som även visar på alternativ till traditionell mästarläraundervisning. Undersökningen gjordes på blåsmusiker som fick både enskilda lektioner, grupplektioner och masterclasses. På det sättet kunde eleverna observeras i de olika sammanhangen. Studien visade att både lärare och elever uppskattade att få både enskilda och grupplektioner. I grupplektionerna spelade eleverna upp för varandra och gav varandra kommentarer vilket uppskattades och upplevdes utvecklande. Grupperna bidrar till ett trevägsutbyte; lärare-elev, elev-elev och elev-lärare. De som undervisades i grupp visade sig ta större ansvar för sitt eget lärande och Bjøntegaard (2014) menar att forskning visar på att elever som undervisas i grupp utvecklas snabbare än de som får enbart enskild undervisning. Bjøntegaards (2014) undersökning visar att en kombination av enskilda lektioner, grupplektioner och masterclasses är bästa sättet att utbilda elever till ansvarstagande, reflekterande och professionella musiker.

#### **2.4.4 Sammanfattning**

Sammanfattningsvis av redovisad tidigare forskning framgår det ett behov av fler studier kring gruppundervisning samt ett behov av nya undervisningsmetoder som kan vidareutveckla det traditionella sättet att driva enskild undervisning genom mästarlära. Gruppundervisning kan ge musikaliska fördelar som samspel men samtidigt göra det svårt att hjälpa enskilda elever med till exempel tekniska svårigheter. En lösning kan vara att dela upp materialet i stämmor med olika svårighetsgrad eller låta elever byta grupp men det kan samtidigt ha negativa effekter på elevers upplevelse av att känna sig inkluderade. Att arrangera olika stämmor till en elevgrupp ökar också förberedelsestiden för pedagogerna. Tidigare forskning visar även fördelarna med att inte jobba ensidigt utan utifrån olika upplägg. Den här undersökningens observationer kommer analyseras med ovanstående i beaktande och hjälpa till att klargöra innebörden av gruppundervisning.

### 3. Teori

Följande del redovisar de teorier som ligger till grund för undersökningens observationer och analyser och innefattar allmäntdidaktik och musikdidaktik samt sociokulturell teori.

#### 3.1 Didaktik

Didaktikens innebörd kan förklaras genom ett antal frågor; vad är målet, innehållet, metoderna, medierna och bedömningarna som skall väljas och på vilka premisser dessa val görs. Eller förenklat ses som vad som skall läras, hur det skall gå till och vad skälen är för dessa val (Vetenskapsrådet, 2006). Didaktik är teorin om hur förmedling förenar elev, innehåll och lärare (Hansen & Forsman, 2017) men är samtidigt en disciplin som inte enbart handlar om *skolans* undervisning utifrån akademiska teorier utan kan appliceras i många olika sammanhang (Uljens, 1997). Didaktiken kan även vara en del av praktiska pedagogiska handlingar. Överfört till den här undersökningens syfte så är min förhoppning att synliggöra pedagogernas egna praktiska didaktiska verktyg för att få fungerande gruppundervisning i kulturskolan snarare än utifrån enbart teoretiska påståenden.

Det didaktiska tänkandet är inget som börjar och slutar med genomgången utbildning. Snarare kan man se det som att det fördjupas när det konkreta pedagogiska arbetet börjar (Uljens, 1997) vilket förstärker vikten av att observera pedagoger i faktiska undervisningssituationer. Didaktiska teorier och modeller kan dock fungera som utgångspunkt för att utveckla sitt *personliga didaktiska tänkande och handlande* (Uljens, 1997). Pedagoger vet oftast i stora drag vilka resultat undervisningen skall leda till och bygger sin undervisning utifrån den bilden. Men eleverna är inte enbart objekt styrda av pedagoger utan påverkar även den planerade undervisningen. Och då kulturskolan inte utgår från en styrd läroplan (SOU, 2016, s. 167) borde eleverna påverka kulturskolepedagogers planering i hög grad. Att kulturskolan saknar, till skillnad mot den obligatoriska skolan, nationella styrdokument ökar möjligheten för barn och unga att själva definiera sina mål vilket speglar kulturskolans demokratiska värdegrund (SOU, 2016, s. 167). Detta både påverkar och öppnar upp för pedagogernas didaktiska möjligheter gällande vad som skall undervisas. Det är väsentligt att pedagoger kan läsa av eleven så att lektionsinnehållet inte över- eller underskriver elevens kapacitet. Att känna att man lyckas med uppgifter är en viktig erfarenhet som stärker motivationen (Kempe & West, 1998).

Den allmänna didaktiken har utvecklat begrepp som är applicerbara på musikpedagogisk verksamhet och kan ses som didaktiska kategorier (Hanken & Johansen, 2021). Dessa kategorier ser jag som en god grund att basera observationer på. Hanken och Johansen delar in dessa i:

-Mål:

Vad är det man önskar att eleverna ska uppnå? Vilka sidor hos eleverna är viktiga att utveckla? Finns det överordnade mål till själva musikundervisningen som till exempel att förmedla kulturarv eller hjälpa eleverna i deras personlighetsutveckling?

-Innehåll:

Innehåll är det eleverna ska lära sig och det man arbetar med i den pedagogiska verksamheten. Innehållet kan skilja sig mellan olika instrumentgrupper och konstformer men kan handla om till exempel repertoar, musikbegrepp etc.

-Metod:

Själva metoden för att lära ut bestämt innehåll. Kan innebära undervisningstempo, om pedagogen berättar eller demonstrerar valt innehåll, om man jobbar med samspel eller improvisation, eller om man utgår från musikpedagogiska koncept som till exempel Suzuki metoden.

-Bedömning/utvärdering:

Bedömning/utvärdering kan vara ett värdefullt verktyg för att utveckla och förbättra undervisningen och dess innehåll.

-Ramfaktorer:

Alla musikpedagogiska verksamheter innefattar något slags ramverk som ger både möjligheter och begränsningar. Det kan röra sig om lektionslängd, tillgång till notmaterial men även gruppstorlekar.

-Elev och lärarförutsättningar:

Elever medverkar inte som blanka blad utan kommer till lektionerna med sina egna förkunskaper och erfarenheter. De didaktiska metoder man använder är viktiga för att möta elevens förutsättningar. Samtidigt för pedagogens med sig sina erfarenheter och förkunskaper in i undervisningen med sin kompetens och sin syn på musik. Elevförutsättningar innebär egenskaper, kunskaper, färdigheter och attityder som eleven tar med sig in i undervisningen. Allt detta spelar roll för elevens förutsättningar i en undervisningssituation och kan delas in i tre kategorier: utvecklingsmässiga, individuella och sociokulturella. Fokuserar man enbart på biologin och hjärnan missar man de sociala och kulturella förutsättningarna samt tvärtom. En av Vygotskijs, som dock ej var didaktiker själv men vars tankar ryms inom didaktiken, främsta utgångspunkter var hur barn formas i samspel med sin omgivning. Att vi lär genom att delta i sociala praktiker (Hanken & Johansen, 2021).

Rostvall och West (1998) delar in musikundervisningen i fyra perspektiv: lärar-, elev-, innehåll- och formperspektiv. Innehållsperspektivet står för *vad* man gör i undervisningen medan formperspektivet belyser *hur* man gör i undervisningen, alltså själva undervisningsmetoden, och står alltid i relation till varandra. Undervisningens form kan delas in i tre nivåer som alla påverkar *hur* undervisningen drivs: organisationsformer, arbetsformer och arbetsätt. *Organisationsformen* syftar till hur institutionen organiseras, till exempel om lärarna arbetar ensamma eller i lärarlag. Där lärare arbetar i huvudsak ensamma påverkar det hur information och nya idéer får möjlighet att spridas bland kollegor. *Arbetsformen* beskriver själva undervisningssituationen om den till exempel består av enskilda lektioner, grupper eller helklasser. *Arbetsätt* är de undervisningsmetoder lärare använder sig av för att förmedla innehåll kopplat till den givna arbetsformen och kan exempelvis vara hur läraren förebildar, om eleverna förebildar för varandra eller om undervisningen baseras på notläsning eller gehör.

Musikaliska kunskaper beskrivs och delas in i fyra kategorier av Rostvall och West (1998): *motoriska* (både instrumentspecifika och allmänmusikaliska som att kunna hålla en puls), *kognitiva* (till exempel känna igen harmonik och kunna begrepp för att beskriva musikaliska företeelser), *emotionella* (kunna känna igen och tolka uttryck och känslor i musik) samt *sociala* (samspel och gemenskap i en ensemble och förstå musikens roll i sociala sammanhang). De fyra kategorierna ger en grund att bedöma *vad* lärarna bygger sin undervisning på. Ovanstående didaktiska kategorier bör ses i förhållande till varandra när musikpedagogiska verksamheten planeras. Tempot i undervisningen kan baseras på elevens nivå, repertoar kan baseras på gruppens storlek, en viss elevs förkunskaper kan till exempel utgöra ett problem i en grupp men inte i en individuell lektion (Hanken & Johansen, 2021).

### **3.1.2 Musikdidaktik**

Musik som undervisningsämne existerar i många olika sammanhang men med olika innehåll och betydelse. Jämfört med till exempel grundskolan där ämnet helt enkelt ofta kallas för musik kan det i andra verksamheter innebära något mer specificerat. Ser man till kulturskolan eller andra högre utbildningar innebär ämnet musik oftast något mer specificerat som huvudinstrument, gehörslära, teori, ensemble osv (Hanken & Johansen, 2021). Men det är inte enbart inom institutioner det förekommer undervisning av musik. Så länge någon har en intention av att lära någon annan något om musik faller det inom musikdidaktiken. En medlem i ett rockband som lär övriga medlemmar i bandet en låt faller inom ramarna för musikdidaktik. Det kan därför många gånger vara mer lämpligt att använda sig av beteckningen musikpedagogisk verksamhet istället för undervisningsämnet musik. Musikpedagogisk verksamhet syftar till all undervisning som är avsiktlig. Därav riktar sig musikdidaktik till att skapa en förståelse för all typ av musikpedagogisk verksamhet (Hanken & Johansen, 2021).

### 3.2 Sociokulturellt perspektiv

Hur människor lär är något som inte enbart kan reduceras till en fråga som rör hur vi är biologiskt utrustade eller hur vi fungerar som individer. Människans intellektuella kapacitet, förmåga att tänka och lära är inte begränsad till våra mentala och biologiska förutsättningar. Utan vi är starkt påverkade av vår omgivning och som kulturella varelser påverkas vi och vår inlärningsförmåga av vår omgivning och resurser vi har att tillgå. Vår inläring påverkas av att vi är sociala varelser där vi samspelar och lär av andra människor och det kan ses som det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö, 2000). Likt studien av Sætre & Zhukov (2021) där pedagoger och elever deltar i samma repetition som ett sätt för eleverna att utvecklas musikaliskt. Det blir ett alternativ till traditionell mästarlära. Då kulturskolan beskriver att undervisningen sker i grupp som ett sätt att lära och inspireras av varandra vill jag se på vilket sätt/om det ger sig uttryck i observationerna.

Det sociokulturella perspektivet fokuserar på samspelet mellan kollektiv och individ och härstammar från Lev Vygotskijs utgångspunkt att människan är en biologisk, social, kulturell och historisk varelse (Säljö, 2015). Vygotskijs främsta begrepp är idén om *den närmaste utvecklingszonen* som han definierar som vad en individ kan prestera ensam och vad den klarar av med hjälp av en vuxen eller en mer kapabel kamrat (Säljö, 2015). Problem som vi skulle ha svårt att klara av på egen hand kan vi lösa med hjälp av handledning eller assistans från vår omgivning. Att människan hela tiden tar till sig kunskaper genom deltagande i social interaktion. Starkt förknippat med den närmaste utvecklingszonen är begreppet *scaffolding* (ungefär stöd eller byggnadsställning). Myntat av utvecklingspsykologerna Wood, Bruner och Ross är det ett uttryck för den hjälp en vuxen eller mer kompetent person bistår med (Säljö, 2015). Ju mer kunskap den lärande tar till sig desto fler stöttor kan tas bort för att till slut kunna klara sig på egen hand. Jag vill se om detta framgår av observationerna. Förekommer det att elever lär av varandra, tar eleverna stöd och inspiration av varandra eller är den mer kapabla i gruppen enbart den vuxna pedagogen? Även gällande *scaffolding*, klarar sig eleverna på egen hand till slut eller spelar pedagogen med som stöd/komplement?

## 4. Metod

Jag har valt att genomföra en observationsstudie av tre gitarrlärare för att försöka se didaktiska verktyg de använder sig av i sin gruppbaserade undervisning och synliggöra sociala och musikaliska aspekter med lärandet i gruppundervisning kopplat till det sociokulturella perspektivet. Följande kapitel kommer ge en genomgång av valda metod och varför jag finner den lämplig för den här studien samt hur jag gjort mitt urval. Kapitlet ger även en sammanfattning av de etiska överväganden som har tagits i beaktande vid utförandet av observationerna och analysen.

### 4.1 Val av metod

Då jag har velat se hur gitarrlärare hanterar gruppformatet i kulturskolan men även se hur elever agerar sinsemellan och eventuellt tar stöttning av varandra samt om det förekommer en mästare-lärling roll i gruppformatet har jag valt att genomföra min studie via observationer. Ordet *observation* härstammar från latin och betyder iaktta eller att undersöka (Björndal, 2018). Observation kan även beskrivas som en *uppmärksam iakttagelse* och kan ses som att man är koncentrerad på att försöka observera något som är av pedagogisk betydelse. Vid insamling av information som berör beteenden och skeenden i naturliga situationer är observationer framförallt användbara (Davidson & Patel, 2011). Beteenden syftar inte enbart till fysiska handlingar utan kan även gälla verbala yttranden, relationer mellan individer, känslouttryck osv (Davidson & Patel, 2011). Min förhoppning har varit att observationerna kommer visa både fördelar och svårigheter med gruppformatet för ett ge en nyanserad bild av vad det innebär att bedriva gruppundervisning. Samt hur pedagogerna drar nytta av fördelarna och hanterar svårigheter. Utifrån ett didaktiskt perspektiv hoppas jag att observationerna ger en bild av *vad* pedagogerna bygger undervisningen på och *hur* de gör för att uppnå det. Vilka är deras *arbetsätt* i förhållande till *arbetsformer* och *organisationsformer*? Då observationerna sker av musiklektioner kommer de även inkludera fokus på det musikaliska spelet och pedagogens instrumentförevisningar. Kopplat till mästarelära vill jag se om lektionerna bygger på samspel eller är uppbyggda likt en traditionell enskild lektion fast i gruppformat.

#### 4.1.2 Observationsupplägg

Vid genomförandet av observationer är det möjligt att utgå från en mängd olika variationer men i princip förekommer två huvudtyper; strukturerade och ostrukturerade (Davidson & Patel, 2011). Vid strukturerade observationer utgår man ifrån i förväg bestämda beteenden och skeenden som ska observeras varvid ett observationsschema tas fram. Ostrukturerade observationer har ett utforskande syfte och används när man vill få fram så mycket kunskap som möjligt. Därför kan ett färdigt observationsschema vara ett hinder. Dock kräver även ostrukturerade observationer förberedelser och noggranna överväganden (Davidson & Patel, 2011). Vid utförandet av mina observationer har jag



utgått från semistrukturerade observationer; en kombination av strukturerade och ostrukturerade. De är strukturerade på så vis att vissa skeenden vet jag på förväg att jag är intresserad av att observera, dvs de didaktiska kategorierna från kapitel 2.2, förekomsten av stöttor mellan eleverna samt mästare-lärlingrollen. Men samtidigt vill jag hålla observationerna öppensinnade och bilda mig en uppfattning om stämningen i rummet och ifall/hur gruppformatet påverkar inläringen hos eleverna. All observation är dock mer eller mindre strukturerad samtidigt som det ofta är bra att försöka kombinera bägge för att kunna skifta fokus (Björndal, 2018).

Med ovanstående i åtanke gällande strukturerat/ostrukturerat har jag valt att genomföra mina observationer genom att fysiskt närvara vid tre gitarrlektioner och även göra videoinspelningar av lektionerna. Videoinspelningarnas främsta syfte är att fungera som minnesanteckningar till mig själv och ger mig även möjligheten att i efterhand gå tillbaka och analysera lektionerna flera gånger. Videoinspelningar ger på det sättet fördelen att det är möjligt att *konservera observationer* (Björndal, 2018). Vår begränsade minneskapacitet kan kompenseras av videoinspelningar. Det gör det även möjligt att ta del av lektionerna flera gånger och kanske upptäcka detaljer som gått förbi under själva observationen. Det ger även möjligheten att skifta fokus mellan de olika gånger man ser inspelningarna (Björndal, 2018). Varje gång man tittar går det att upptäcka något nytt. Under lektionernas gång kommer jag föra anteckningar och notera tidpunkter där jag upplever skeenden som är relevanta för undersökningen. Anteckningarna och tidpunkterna är till för att underlätta analysen i efterhand när det insamlade materialet ska gås igenom. Mitt fokus kommer ligga på att se hur pedagogerna utifrån begreppen tagna från allmänna didaktiken (kapitel 2.2) bygger sina lektioner men även utifrån elevernas perspektiv se hur de påverkas av det sociala formatet.

## 4.2 Urval

Det första och mest självklara urvalet har varit att utgå från att gitarrlektionerna som observeras är grupplektioner då det är det formatet undersökningen bygger på. Gällande grupplektioner har jag utgått från kulturskolans kursupplägg om minimum två elever per grupp som definition för vad en grupp består av. Nästa steg blev att hitta intresserade gitarrpedagoger och för att inte observera mina närmsta kollegor som jag redan kan ha en bild av hur de undervisar valde jag att vända mig till andra enheter inom kulturskolan. Via Kulturskolans hemsida hittade jag kontaktuppgifter till gitarrpedagoger på andra enheter än min egen. Därefter skickade jag ut en öppen förfrågan via email om det skulle vara ok att göra en observation av deras lektioner. Mottagandet var övervägande positivt och välkommande. Ursprungligen var tanken att observera fem pedagoger så jag började med att skicka ut fem förfrågningar. Av dessa fem tackade endast en person nej. Jag valde att gå vidare med de fyra som tackat ja och bokade in tid för observationer. Vid tidpunkten för den ena observationen visade det sig att hela gruppen var frånvarande på grund av sjukdom. Med tre pedagoger återstående gjorde jag valet att ändra antalet observationer

till tre och vid behov utöka med fler. Tre stycken observationer kändes även som en rimlig arbetsmängd tidsmässigt för den här studien samt att det även är ett uppskattat ungefärligt antal gitarrpedagoger som jobbar per enhet. Pedagogerna informerades om att studien gäller gruppundervisning, därutöver har jag överlåtit valet av elevgrupp till pedagogerna. Då pedagogerna fritt har fått välja elevgrupper själva ser jag det som ett delvis så kallat *slumpmässigt urval*, som har fått fungera som en generalisering och representation av en större population (Davidson & Patel, 2011), i det här fallet kulturskolans elever och inte styrt av mig som observatör. På så vis har urvalet inte styrts av elevernas ålder, kön, nivå, maxantal eller inriktning. Huvudfokus har endast legat övergripande på att det ska vara gitarrundervisning i grupp och inte mer specifikt än så. Det går att ställa sig frågande till om pedagogerna endast väljer grupper de tycker fungerar väl, men jag ser det som att en pedagog som inte är positiv till gruppundervisning likväl kan välja en grupp som fungerar sämre.

#### **4.2.1 Deltagare**

Nedan följer en beskrivning av undersökningens deltagare. Då urvalet är baserat på pedagogernas val av grupper har ingen åldersgrupp valt strategiskt. Slumpmässigt har åldersgrupperna hamnat i relativt äldre ålder men ändå med ett spann mellan 12-17 år. Dock går det att se som en liten nackdel att urvalet inte visar hur grupperna fungerar med det yngsta elevgrupperna. Undersökningen är inte fokuserad på ett genusperspektiv och således har deltagarnas kön utelämnats.

##### **Grupp 1**

Observationsgrupp 1 bestod av två elever, 16 och 17 år gamla, som spelat i ca fem-sex år respektive sju år. Bägge spelar elgitarr och lektionslängden var 45 minuter lång. Gitarrpedagogen har jobbat i kulturskolan i ca 16 år. Eleverna har getts fiktiva namn och kommer benämnas som Anders (elev 1), Malin (elev 2) samt P1 (pedagog 1). Pedagog 1 har fått sin pedagogiska utbildning vid SMI, och därigenom fått metoder för att driva gruppundervisning. Pedagogen uppger att hen inte fått någon fortbildning från sin arbetsgivare i gruppundervisning.

##### **Grupp 2**

Observationsgrupp 2 bestod av två elever, 14 och 15 år gamla. Bägge spelar akustisk gitarr. De uppskattade själva att de spelat i ca fem-sex terminer eller omkring tre år. Pedagogen har jobbat i kulturskolan sedan 2014 och som gitarrlärare sedan 2005. Lektionslängden var 30 minuter lång. Eleverna har getts fiktiva namn och kommer benämnas som Lars (elev 3), Anna (elev 4), samt P2 (pedagog 2). Pedagog 2 har också fått sin pedagogiska utbildning vid SMI och därigenom fått metoder att jobba med gruppundervisning och även gjort praktik på musikskolor där de jobbade med större grupper. Pedagogen uppger att fortbildningen arbetsgivaren stått för har bestått av en

väldigt liten pedagogisk del utan varit mer inriktad mot administrativa och digitala projekt.

### **Grupp 3**

Observationsgrupp 3 bestod av tre elever, 12-14 år gamla som har spelat ca tre-fyra år. Bägge spelar akustisk gitarr. Pedagogen har jobbat som gitarrlärare i över 30 år. Lektionslängden var 30 minuter. Eleverna har getts fiktiva namn och kommer benämnas som Hans (elev 5), Linda (elev 6), Peter (elev 7) samt P3 (pedagog 3). Pedagog 3 har studerat till instrumental och ensemblelärare vid en musikhögskola i Sverige där det ingick dirigering, främst inriktad mot körer men även blandade instrument. Övningsundervisningen pedagogen fick under utbildningen bestod av enbart enskilda elever. Pedagogen uppger att hen inte har fått fortbildning i gruppundervisning från sin arbetsgivare utan hen har lärt sig gruppundervisning i nära samarbeten med andra kollegor.

### **4.3 Etisk hänsyn**

Då jag valt att utföra mina observationer med hjälp av videoinspelningar av lektionerna har det varit av stor vikt att ta de etiska övervägandena i beaktande. Informanterna behöver i god tid innan få vetskap om studiens syfte, vad det är som ska analyseras och varför det är lämpligt att utföra filmning (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27). Deltagarna behöver även få detaljerad information om någon redigering av inspelningen kommer ske, om inspelningen kommer kopieras, hur inspelningen kommer förvaras och hur länge och att deltagarna har rätt att få ta del av inspelningen. I de fall deltagarna är under 15 år krävs även skriftligt samtycke från bägge vårdnadshavare samt från barnet självt. Informationen behöver förklaras på så vis att barnet förstår innebörden (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27). Fyra övergripande etikregler gäller att ta i beaktande när det kommer till humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. *Informationskravet* syftar till att forskaren informerar de berörda om forskningens syfte, *samtyckeskravet* ger deltagarna rätt att själva bestämma över sin medverkan, *konfidentialitetskravet* syftar till att uppgifterna om deltagarna skall ges största möjliga konfidentialitet där personuppgifter skall förvaras säkert för obehöriga (ingen av deltagarnas uppgifter har i den här undersökningen redovisats eller sparats i dokument, allt inspelat material har förvarats inlåst på extern hårddisk) samt *nyttjande kravet* som står för att alla insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas i forskningsändamål (Davidson & Patel, 2011).

För att tillgodose dessa krav bifogade jag ett informationsbrev till pedagogerna som i sin tur fick vidarebefordra till elevernas föräldrar. Pedagogerna uppmärksammades på att bägge föräldrars godkännande är nödvändigt ifall eleverna är under 15 år. När pedagogerna fått bägge föräldrars godkännande vidarebefordrades det till mig via email. Pedagogerna fick därefter muntligen fråga eleverna om deras samtycke på lektionstid veckan innan den planerade observationen och förklara innebörden av observationerna.

Därutöver inledde jag varje observationstillfälle med att själv även muntligen förklara och förtydliga för eleverna om observationens syfte och bad om godkännande så att det inte uppstod missförstånd mellan pedagogernas och min förklaring.

#### **4.4 Insamling av empiri**

Tillvägagångssättet för insamlingen av empirin gick till genom att närvara vid tre gitarrlektioner och föra anteckningar samt videofilma. Lektionerna var i snitt 30 minuter långa med undantag för en lektion som var 45 minuter. Lektionerna filmades med en Panasonic systemkamera placerad på stativ i bakgrunden för att inte störa lektionsflödet och inte vara i de medverkandes blickfång. Hur pass synlig den som observerar är för den som observeras kan ha betydelse för hur konstlad situationen känns för de medverkande (Björndal, 2018). Samt om det är en handhållen kamera eller om den är placerad på stativ. Användandet av stativ gav mig även möjligheten att göra anteckningar samtidigt. De medverkande informerades om att inspelningen endast hade som syfte att fungera som minnesanteckningar vilket jag upplever tog bort en del av nervositeten av att bli filmad. Lektionerna filmades i sin helhet och fördes därefter över till en extern hårddisk som kommer förvaras inlåst tills undersökningens slut då de sedan kommer raderas. Under observationens gång förde jag vad som kanske kunde kallas för slarvig transkription. Korta citat och händelser som jag i realtid noterar och beskriver som jag i stunden tror kommer vara relevanta för syftet. Händelser som jag upplever vara extra viktiga att få med i ett senare skede rödmarkeras. Det som noteras i anteckningarna under observationernas gång får även tidsmarkeringar för att i efterhand lätt kunna gå tillbaka till inspelningen för noggrannare analys. Efter varje utförd observation skrev jag ner en kort sammanfattning med mina spontana reflektioner över lektionen. Desto längre tid som går innan anteckningar förs efter utförd observation, desto mer onyanserade, bristfälliga och felaktiga kommer observationerna vara (Björndal, 2018). Därför kändes det viktigt att sammanfatta min upplevelse av lektioner direkt efteråt.

#### **4.5 Analys**

Efter insamling av information/empiri behöver materialet systematiseras, komprimeras och bearbetas för att kunna användas i de frågeställningar undersökningen presenterat (Davidson & Patel, 2011). Statistiska analyser används oftast vid bearbetning av information i numerisk form och kallas kvantitativ bearbetning medan tolkning av textmaterial eller video/ljudinspelning är en kvalitativ metod (Davidson & Patel, 2011). Vid bearbetningen av den insamlade empirin har jag valt att göra en kvalitativ analys av mina egna anteckningar om observationerna samt av transkriptioner av valda delar av observationerna. Transkriptionen i den här undersökningen syftar inte endast till att överföra verbala utsagor under lektionerna utan även till att beskriva icke-verbala beteenden och skeenden som fångats på inspelningarna och musikaliska inslag. Transkriptionen ska återge det som sägs och/eller görs i situationen (Björndal, 2018). Jag

har dock valt att inte transkribera all dialog som förs då de till stor del består av instrumentspecifika instruktioner som jag bedömt inte gett svar på undersökningens forskningsfrågor. Nackdelen med transkription är att det är väldigt tidskrävande och det går därför att utföra *kortare sekvenser* av det som anses mest intressant att utforska (Björndal, 2018). Därför har jag till exempel valt att beskriva *att* det förekommer instruktioner snarare än att utförligt beskriva tekniska instruktioner i sig som rör fingersättningar och dylikt om det inte känns relevant för undersökningens syfte. Analysen och transkriptionerna sker genom att först gå till anteckningarna gjorda under och efter observationerna. Därefter sker sedan en noggrannare transkription och materialet ses flera gånger för att notera skeenden som inte noterades under observationens gång. Analys innebär alltid att man väljer att fokusera på något och förbise något annat (Björndal, 2018). Med det tankesättet har jag valt att se igenom det inspelade materialet flera gånger och per gång ha varsin av de didaktiska kategorierna från kapitel 3.1.

Gällande *mål och innehåll* har jag fört anteckningar om den aktuella lektionens mål, om det framgår ett större övergripande mål för terminen, vilka lektionsmoment som ingår och om det framgår hur/av vem det aktuella materialet är valt. *Mål och innehåll* syftar till att svara på *vad* pedagogerna bygger undervisningen på kopplat till de musikaliska kategorier (motoriska, kognitiva, emotionella och sociala) som redogörs av Rostwall och West (1998). Under *metod* analyseras pedagogens undervisningsmetoder och där har jag fört anteckningar om materialet lärs ut på gehör eller notbundet, om pedagogen förevisar eller använder klingande material och om jag upplever det som en mästarlärling-situation. Även var pedagogens fokus ligger vid genomspelningar. Riktat pedagogens sitt fokus mot ett notblad, sin gitarr, dator eller lyckas pedagogen skifta sitt fokus mellan eleverna i gruppen samtidigt som hen spelar. Kapitlet om *metod* syftar till att ge svar på *hur* pedagogerna driver undervisningen, deras *arbetssätt* i förhållande till *arbetsformer* och *organisationsformer*. Under *ramförutsättningar* har jag sammanställt gruppstorlekar och lektionslängd samt beskrivit rumsstorlekar och även antecknat om pedagogerna verkar fria att välja lektionsmaterial själva. Vid *elevförutsättningar* har jag fört mer deskriptiva anteckningar om stämningar i gruppen och min generella upplevelse av grupplektionerna men även antecknat om jag ser förekomsten av *stöttning* i undervisningen och kopplingar till den sociokulturella teorin. Här har jag även antecknat och analyserat materialet huruvida det framgår om det är individanpassat med hjälp av stämmor i olika svårighetsgrader. Vid musikaliska genomspelningar har jag fört anteckningar om till exempel vem som räknar in låten, om eleverna håller blicken mot pedagogen, sin gitarr eller notbladet. *Bedömning/utvärdering* har utelämnats då observationerna inte gav tillräckligt underlag för analys.

## 5. Resultat

Det här kapitlet presenterar resultatet av observationerna som genomförts kopplat till de teoretiska och didaktiska perspektiv undersökningen bygger på och tar upp lektionernas mål och innehåll, undervisningsmetoder, ramförutsättningar samt elevförutsättningar och sociala aspekter. Resultatkapitlet kommer visa förekomsten av en övervägande mästarlärling-roll i gruppundervisningen men även graden av sociala och musikaliska interaktioner kopplat till lärandet mellan eleverna. Kapitlet ger även en redovisning kring lektionsmaterialet pedagogerna använt sig av och i vilken mån materialet är gruppanpassat eller ej.

### 5.1 Mål och innehåll

Följande del visar på de mål och innehåll som framgått av observationerna gällande lektionsmaterial, mål för den enskilda lektionen och om det framgår större övergripande mål. Kapitlet visar även hur lektionerna är uppbyggda och syftar till att ge svar på *vad* pedagogerna fokuserar undervisningen på.

Grupp 1 inleder lektionen med att direkt hoppa in där de avslutat föregående lektion. Lektionen börjar inte med uppvärmning eller teknikövningar utan tar direkt vid där de är i processen sedan senaste lektion. Det är väldigt tydligt vad målet med lektionen är; gruppen spelar en låt av Thin Lizzy och ska den här lektionen jobba på låtens gitarrsolo. Pedagog 1 frågar eleverna hur långt de hade kommit: ”Vi hade kommit fram till solot, va? Och vi gjorde, alla ackorden var klara. Det var bara solot som var kvar. Ska vi spela igenom en gång? I normaltempo. Vi kör igenom en gång så ser vi hur det går.”

Pedagogen talar till gruppen som samtidigt småspelar och ställer in sitt gitarrljud. Pedagogen har sitt fokus riktad mot datorn och talar medan hen letar upp låten de jobbar med på Spotify. Gruppen tar inte riktigt till sig instruktionerna utan börjar spela basgången innan pedagogen hittat låten. Pedagogen släpper fokuset från datorn och väljer istället att haka på eleverna och stötta dem i basgången. Anders sätter tempot och både Main och pedagog 1 hakar på och spelar med. Efter två rundor basgång skiftar pedagogen över till att istället rytmiskt spela ackord över deras bastoner. Det framgår ej om gruppen har bestämt låten gemensamt eller om det är pedagogen som valt vad de ska jobba på. Det framgår ej heller ifall gruppen har ett långsiktigt mål utan allt fokus ligger för stunden på att lära sig låten och dess gitarrsolo. Lektionen innehåller inte övriga moment utan hela lektionstiden om 45 minuter ägnas till instuderingen av gitarrsolot och några genomspelningar av låten i sin helhet. Bägge elever får lära sig samma innehåll, dvs solot och samma delar av låten i övrigt. Ingen uppdelning har gjorts mellan eleverna som till exempel att en spelar ackord och den andra basstämma eller melodi. När lektionen är slut diskuterar gruppen vad de ska göra följande vecka och eleverna är fria att komma med önskemål om lektionsinnehåll. Malin undrar: ”Kommer det va samma låt nästa vecka?”. Nästa veckas lektion verkar inte vara bestämd redan och pedagog 1 uttrycker: ”Nä, eller

vi får se. Har ni önskemål på nån?” Gruppen verkar ha funderat över flera låtar de vill spela och Malin säger: ”Vi hade jätte många. Den här, vad heter den. *Sweet child of mine*. Den vill vi båda spela. Jag kommer inte ens ihåg hur den går. Jag bara kommer ihåg att vi pratade om den.”

Grupp 2 inleder lektionen med en samspelsövning baserat på en pentatonisk skala i E-dur och pedagog 2 förklarar: ” Vi testar först tillsammans. Så Luftballongen, fjärdedelar, tretakt.” Pedagog 2 räknar in ett långsamt tempo med inräkning till tre. Gruppen spelar unisont tillsammans och pedagog 2 håller takten med foten. Samtidigt som de spelar påtalar pedagog 2 vad de ska placera fingrarna. Lars tittar upp på pedagog 2 medan hen spelar för att se vad de ska placeras. Lars växlar mellan att titta i sitt notblad, på sin gitarr och på pedagog 2. Därefter gör gruppen övningen igen men som en kanon-övning där eleverna spelar samtidigt och pedagog 2 tre slag efter i takten (alla spelar samma skala men börjar vid olika tidpunkter för att det ska bilda klanger ihop). Pedagog 2 säger att de får testa helt enkelt: ” Ok, mycket bra. Då testar vi. Jag har ingen aning om hur det här kommer låta. Så ni är lag 1 och jag är lag 2.”

Pedagog 2 lägger in broderingar och utsmyckningar i form av små improviserade drillar kring skalan. Gruppen gör övningen igen men den här gången säger pedagog 2 att de ska testa en trestämmig version: ” Ok, det lät väl lite roligt tycker jag. Vi testar en trestämmig.”

Pedagog 2 säger till Lars att det är bara att börja. Lars börjar därefter spela skalan utan inräkning i sitt eget tempo. Anna söker ögonkontakt med pedagog 2 för att få ett tecken när hen ska komma in i takten. Under övningens gång spelar någon i gruppen vissa felaktiga toner vilket stökar till klangerna och pedagog 2 uttrycker: ” Ok, det lät lite stökigt stundtals men jag tror att det är tonaliteten som blir annorlunda än när vi kör vanliga dur och mollskalor. Men ett bra experiment. Nästa vecka ska vi se om vi kan använda den här skalan på något bra sätt. Men nu ska vi börja med en ny låt.”

Gruppen ägnar de första fem-tio minuterna till övningen för att sedan gå över till det som visar sig vara ett tydligt mål med lektionen; att påbörja instuderingen av en ny låt som gruppen inte har spelat tidigare. Ett arrangemang för sologitarr av låten *Besame Mucho*. Bägge elever får lära sig samma innehåll av låten. Då låten är ett solostycke förekommer ingen uppdelning mellan eleverna som olika stämmor. Pedagog 2 frågar eleverna om de har hört låten men de svarar nekande. Så det verkar som att låten inte är vald av eleverna. Pedagog 2 har därutöver även förberett en genomgång av ett teorimoment baserat på ackorduppbyggnad av några av låtens ackord och förklarar: ” Ok, vi pausar lite för att prata om dom här treklanger. Det är ganska mycket sånt ni har spelat nu faktiskt. Det heter treklang för att det är tre olika toner. Och just den där innehåller tonerna D, F och A i den ordningen. Och dom här tre tonerna kan man organisera lite hur som helst. Dom måste inte vara i den ordningen.” Pedagog 2 förklarar för eleverna vad nästa veckas

lektion kommer innehålla: ” Så jag tror att dom två första raderna om ni börjar med att kika på dom hemma. Och öva in dom där greppen. För det är som sagt treklanger som kan användas i massa olika sammanhang. Så kan vi ju fortsätta med refrängen nästa gång.”

Grupp 3 ger mig en förklaring vad syftet med lektionen är. Gruppen ska lära sig att läsa och spela gitarr efter noter vilket framgår enligt pedagog 3 vara ett gemensamt beslut och önskemål: ”Så att dom spelar ju tekniskt mycket svårare stycken egentligen. Men nu är det så här att nu känner dom alla tre här att ni vill lära er noter. Och motivationen har inte riktigt funnits innan. Men nu vill man och då går det ganska fort tror jag.” Pedagog 3 fortsätter: ” Det här är ju gitarrister som spelat tabulatur då i många år, eller hur. Och nu ska vi äntligen. Vi ger oss inte. Nu ska vi köra nottermin.”

Pedagogen i Grupp 3 har även ett långsiktigt mål för gruppen som hen förklarar när de tar fram lektionens andra stycke. Ett fyrstämigt arrangemang av ett stycke som heter *Sakura* som gruppen ska spela ihop: ”Det här är min dröm. Spela den här när körsbärsträden blommar. Fyrstämigt.”

Sammanfattningsvis gällande mål och innehåll visar de tre observerade grupperna på en stor bredd. I en grupp baseras undervisningen kring ett jazzigt solostycke, i en annan grupp kring ett rockgitarrsolo och sista gruppen jobbar med notläsning. Förekomsten av uppdelade stämmor mellan eleverna är låg i alla grupper. Tredje gruppen jobbar under observationens gång på samma stämman men har dock ett tydligt långsiktigt mål att framföra ett fyrstämigt stycke. Huvudsyftet med lektionen framgår vara själva notläsningen men det kommer även innebära ett starkt moment av samspel senare vid uppdelningen av separata stämmor. I de fall det förekommit tydligt att syftet med ett visst moment handlar om samspel har det varit en avstickare till lektionens huvudmål eller fungerat som en uppvärmning. Kopplat till de fyra kategorier Rostwall och West (1998) beskriver som musikaliska kunskaper verkar tonvikten, *vad*, pedagogerna fokuserar mest på vara det motoriska även om det sker i skilda genrer och med olika mål. Fokuset ligger i hög grad på *hur* en låt eller ett stycke ska spelas och de tekniska aspekterna av framförandet. Rostwall och West (1998) förklarar det kognitiva som ett sätt att kunna tolka och skriva musikaliska symboler. Hos Grupp 3 är således även det kognitiva framträdande där eleverna jobbar på att kunna tolka en notbild.

Kulturskolan beskriver hur elever själva får komma med förslag på låtar/moment de önskar lära sig vilket bekräftas i observationerna. Det främjar elevinflytandet men ställer samtidigt krav på att valda önskelåtar ska passa alla i gruppens elevförutsättningar. De mål och innehåll som framgår av observationerna är huvudsakligen inte format/valt utifrån att lektionerna sker i grupp. Det pedagogiska och musikaliska innehållet kan snarare ses som att det är valt utifrån pedagogernas/elevernas preferenser än för att ta tillvara på och utnyttja gruppformatet musikaliskt. Det märks inte nämnvärt att innehållet



är valt för att jobba på musikaliska mål som puls, rytm, samspel, improvisation eller frasering. Målbilden i alla tre fallen utgår i två av fallen från klingande exempel (youtube och mp3) och i ett av fallen från noterat exempel (notläsning). Lektionsinnehållet skulle således kunna gälla en enskild lektion såväl som en grupplektion. Med sagt så verkar både elever och pedagoger glada över det dom jobbar på. Även om innehållet inte är valt med tanke på att jobba på till exempel rytm och samspel så blir det en del av innehållet då eleverna spelar tillsammans. Vid en enskild lektion kan pedagogen följa eleven men i grupsammanhanget krävs det en lyhördhet mellan alla deltagare och en gemensam pulskänsla för att fungera.

## 5.2 Undervisningsmetod

Rostvall och West (1998) beskriver undervisningsmetoder som *arbetsätt* lärare bedriver sin undervisning kopplat till *arbetsformer* och *organisationsformer*. Nedan ges en beskrivning av de observerade pedagogernas undervisningsmetoder och syftar till att ge en bild av *hur* pedagogerna undervisar.

Grupp 1, vars lektion innefattar instuderingen av ett gitarrsolo, ägnar första minuterna åt att eleverna friskar upp minnet för sig själva. Gruppen småspelar var för sig och det ter sig aningen kakafoniskt men stämningen är lugn och trevlig. Pedagog 1 kliver in och hjälper med några ackord som inte verkar stämma: ”Ja, ackorden, kommer ni ihåg ackorden? Vad heter det [visar greppet på gitarren]?” Anders svarar: ” Öh, e-moll. Nä, vänta, vänta. D. Sen C. Sen G. Ska man ta det så [håller upp gitarrhalsen mot pedagogen]?” Det verkar stämma och pedagog 1 svarar: ” Precis, efter greppbytet [visar hur dom byter mellan ackorden].” och fortsätter: ” Ska vi spela igenom en gång? Vi ser hur det går.”

Gruppen påbörjar att spela med till låten på Youtube med hastigheten nerdragen. Bägge elever spelar samma stämma. Pedagog 1 spelar med tillsammans med eleverna som stöd. Pedagog 1 verkar kunna låten utantill vilket gör att hen kan växla sitt fokus från den ena eleven till den andra för att se hur det går för dem. Anders missar lite i ett parti och brister ut i ett leende som pedagog 1 noterar och ger ett leende tillbaka. Spelet flyter på för bägge elever fram till låtens gitarrsolo. Även gitarrsolot verkar pedagog 1 behärska väl och därför kunna titta på eleverna samtidigt som hen spelar solot. Gruppen spelar de första fraserna av solot som bygger på en pentatonisk mollskala. Där stannar pedagog 1 uppspelningen för att påbörja genomgången av solot. Pedagog 1 delar upp solot i mindre delar och börjar med de första takterna/fraserna. Först demonstrerar pedagog 1 och spelar frasen i ett långsamt tempo och eleverna försöker därefter härma, bägge samtidigt. Anders blir fundersam om det låter rätt: ”Bendar jag för lågt [spelar och bendar en ton för att visa]?” och får till svar från pedagog 1: ”Det ska låta så här. Du måste in under strängen, gräva dig in [pedagog 1 tar i ordentligt för att demonstrera]”.

Lektionen löper på i samma stil och fraserna går igenom del för del. Ena frasen gruppen jobbar på ska spelas fyra gånger och pedagogen säger att de ska spela frasen en gång var och gå runt i gruppen i tempo. Frasen ska skiftas rytmiskt i takten. Första gången börjar den på synkop och övriga gånger rakt på slaget. Pedagogen förevisar genom att stampa takten med foten och spela frasen fyra gånger för att visa hur den skiftar rytmiskt. Pedagogen räknar in och börjar spela frasen själv först och visar med ögonkontakt till Malin när hen ska börja och likadant när det är Anders tur. Malin hänger inte alls med i tempot och börjar skratta men pedagogen låter det gå över till Anders ändå. Malin skrattar efteråt och påtalar att det blev för stressigt. Bortsett från den avstickaren som kan ses som en gruppövning fortgår i övrigt lektionen i princip med att pedagogen förebildar olika fraser ur solot och eleverna härmar. Eleverna frågar ibland var de till exempel ska placera fingrarna men ställer i övrigt inte många frågor utan gruppen verkar uppslukad av gitarsolot. Så även fast lektionslängden är längre än övriga grupper så hålls energin och motivationen hela lektionen fast de jobbar med i princip ett och samma moment. Vilket kopplar tillbaka till ett didaktiskt välvalt material som gruppen alla i gruppen tycker är kul att lära sig.

Grupp 2 som under lektionen ska påbörja instuderingen av en ny låt får instruktioner av pedagog 2: ”Nu ska vi som sagt börja en ny låt. Och jag kommer skicka en mp3-fil till er som låter så här. Vi kan lyssna på den.” Pedagogen startar en inspelning av låten på datorn. Eleverna bara lyssnar till inspelningen, ingen demonstration sker av pedagogen medan de lyssnar till inspelningen. Pedagog 2 förklarar för gruppen vad de nyss hörde: ”Där hade vi första versen, och det är en låt som heter *Besame Mucho*. Jag vet inte om ni känner till den. Snart så gör ni det.”

Därefter påbörjar pedagogen undervisningen av det de nyss lyssnat till. Ingen genomspelning sker av pedagogen utan efter lyssningen påbörjar pedagogen instruerandet direkt. Instruktionerna är likadana för bägge elever: ”Om vi tar bara melodin så är det tredje bandet på B-strängen [visar var på gitarrhalsen tonen sitter].”

Först går de igenom melodin där pedagogen förebildar genom att spela en kort sekvens och samtidigt sjunga till det hen spelar. De tar sig igenom melodin bit för bit och blandar in ackord och grepp längs vägen. Undervisningen sker i samma stil. Pedagogen spelar och sjunger små sekvenser och eleverna tittar, lyssnar och härmar. Allt sker utan noter. Undervisningsmetoden påminner mycket om Grupp 1 och jag blir fundersam över det är en slump eller om det finns ett kollegialt didaktiskt tänk kring att lära ut låtar.

Grupp 3 startar lektionen genom att pedagogen går runt i gruppen och stämmer elevernas gitarrer. Det momentet och att två av eleverna kommer ca fem minuter sent till lektionen gör att en ganska stor del av lektionen går åt innan själva lektionen kommer igång. Pedagog 3 inleder att prata om vad det har jobbat med senaste tiden: ”Vi har ju grottat ner oss i det här med notläsning nu. Öhm, och förra gången gick vi igenom det här pappret

med noter. Eller hur? Och vi kan bara kolla på det här med noter och pauser och gitarrens toner i första läget. Och vi bara kör så vi är bergsäkra på det här. Hur gitarrens toner ser ut i första läget.”

Pedagog 3 inleder med att gå igenom gitarrens toner och var de sitter på gitarrhalsen. Hen placerar sitt pekfinger på rätt ton på gitarren och håller upp gitarren för gruppen så att de ska se var tonen sitter. Pedagogen fokuserar blicken på en av eleverna och noterar hur eleven verkar ha kalla händer ”Vi startar här [visar starttonen på gitarren] och så säger vi tonnamnen eller sjunger. Nu ser jag att du har jättekalla fingrar så vi värmer upp med det här. Tredje fingret där [pekar mot elevens gitarrhals]. Ok, är ni med. Vi säger samtidigt.”

Gruppen spelar en C-dur skala, ton för ton, och sjunger tonens namn samtidigt som de spelar. Pedagogen låter blicken vandra mellan eleverna för att se till att alla i gruppen hänger med. Eleverna ska uttala tonens namn som de spelar men är lågmälda så pedagog lyfter sin hand till örat för att visa att det inte hörs. Med glimten i ögat skulle jag säga och det hjälper, eleverna höjer rösten. De spelar skalan igenom en gång till och gruppen uttalar tonernas namn tydligare och mer självsäkert.

Målet med lektionen och det gruppen har kommit överens om att de ska jobba på är notläsning. Lektionen fortgår i samma stil där de kopplar var toner sitter i ett notsystem till var den spelas på gitarren. Pedagogen spelar, sjunger och visar var tonerna sitter och tar sig på det sättet igenom det valda stycket. Målsättningen är att längre fram i processen dela upp stämmorna i gruppen och jobba på samspel med ett fyrstämmigt stycke, men för närvarande spelar alla elever samma stämma. Notläsningen, instuderingen av stycket, är för tillfället det primära för att längre fram kunna jobba på samspel och framförande. Pedagog 3 kombinerar fortlöpande under lektionen att spela och sjunga samtidigt för att förebilda hur det ska låta: ”Nu försökte jag spela tre stämmor på en gång. Och sjunga. Men det är bra. Men då hörde ni att det låter [spelar stämmorna på gitarren]. Ni spelar [spelar en ton på gitarren] och jag spelar [spelar en annan stämma]. Så kommer det låta [pedagogen spelar ena tonen och sjungen den andra stämman samtidigt]. Dom ligger precis intill varann. Och knorrar lite. Vi tar första raden igen.”

Pedagogen räknar bestämt in och de börjar spela stämmorna en gång till medan pedagog håller takten med foten. Notläsningen kräver att pedagog håller blicken i notbladet men hen lyfter blicken ibland när någon av eleverna inte verkar hänga med och tittar då lite extra på den eleven. När stycket är slut hör pedagog att en av eleverna spelar en av tonerna själv efteråt och pedagog riktar blicken mot eleven och förevisar hur det passar bra att använda vibrato: ”Snyggt! Gärna lite vibrato [spelar en ton och visar hur vibratot ska låta]. Spela lite mer bestämt.”

Observationsstudien till den här undersökningen visar på en likartad undervisningsmetod mellan grupperna, *arbetssättet* sker på liknande sätt mellan pedagogerna. Rostwall och

West (1998) beskriver hur arbetssätt och arbetsformer alltid står i relation till varandra. Då *arbetsformen* är snarlik mellan grupperna kan det eventuellt förklara likheten i undervisningsmetoder. Rostwall och West (1998) redogör samtidigt även för att lärare oftast väljer arbetssätt som påminner om sättet de själva blivit undervisade på och kan således även vara resultatet av en tradition. Alla tre lektioner är övervägande utförda i en mästarlärling-roll som traditionellt sker vid enskild undervisning. I alla tre observerade fallen bygger undervisningen på en pedagog som förebildar och elever som härmar. Här sker det i grupp men uppbyggnaden är den samma.

Alla tre pedagoger jobbar förebildande med sång som hjälpmedel och förstärkning till sitt eget spel. En klingande förebildning är alltså förekommande i alla tre fall. Antingen via pedagogens gitarrspel, gitarrspel och sång, bara sång eller via inspelat material på till exempel Youtube eller via mp3. Undervisningen sker uteslutande från pedagog till elev och aldrig från elev till elev. De gånger eleverna spelar så spelar de tillsammans och inte inför varandra medan pedagogen spelar antingen samma eller en ackompanjerande stämma. Eleverna spelar aldrig självständigt där pedagogen intar en enbart observerande och lyssnande roll. Det kan mycket väl vara ett medvetet val från pedagogens håll för att inte göra eleverna obekväma. Det skulle eventuellt kunna vara ett bra tillfälle att förbereda elever att spela inför publik och vänja sig i en mindre skala först att spela inför andra. Det förekommer ingen diskussion där eleverna diskuterar och reflekterar kring sitt eget och varandras spel förutom hos Grupp 1 där en elev fastnade vid ett spelmoment. Då uppstod en mindre diskussion mellan eleverna om till exempel tekniska lösningar. Utöver det så sker så gott som all undervisning genom att pedagogen förebildar, förklarar och eleverna försöker härma alternativt tyda en notbild. Undervisningsmetoden i de tre observerade fallen ter sig inte skilja sig från en traditionell enskild lektion byggd kring mästarlära.

Även om det ej framkommer undervisningsmetoder som förutsätter en gruppansättning så är det i mina ögon som observatör välfungerande lektioner. Dels är det små grupper men eleverna verkar även vara på liknande nivåer och kan ta till sig instruktionerna utan att pedagogerna behöver anpassa efter enskilda elever. Hade grupperna varit större eller mer heterogena kanske det skulle framkommit större didaktiska anpassningar från pedagogen. Och göra det svårare att ta in detaljer i alla enskilda elevers spel. Alla tre pedagoger visar i observationerna på att de lyssnar in alla elever och kan upptäcka om någon behöver hjälp. Och det kan vara en följd av att de håller sig i det lägre tillåtna antalet elever per grupp. Rimligtvis går det däremot någonstans en gräns för hur många elever en grupp kan innehålla innan det påverkar receptiviteten hos pedagogen.

### **5.3 Ramfaktorer**

Följande del syftar till att beskriva de ramverk pedagogerna behöver förhålla sig till gällande lektionslängd, gruppstorlekar och lokaler och hur de kan påverka pedagogernas

didaktiska metoder. Ramfaktorer kan även ge svar på *varför* lektionernas upplägg ser ut som dom gör.

Alla tre grupper visar på snarlika gruppformateringar. Lektionerna är 30 minuter långa med undantag för grupp 1 vars lektion är 45 minuter. Varje grupp har två elever förutom grupp 3 som består av tre elever. Lektionslängden verkar i de observerade grupperna inte påverkas av antal elever. Den längre lektionen på 45 minuter har två elever medan grupp 3 som har tre elever fortfarande är 30 minuter lång. Varje grupp ägnar första stunden åt att stämma gitarrerna. I vissa fall stämmer pedagogen elevernas gitarrer medan i vissa fall stämmer eleverna själva. I de fall pedagogen stämmer elevernas gitarrer påverkas tidsåtgången i hög grad av hur många gitarrer som behöver stämmas. I en grupp med ett större elevantal där lektionslängden inte förlängs går en större del av lektionen åt till det praktiska. Alla pedagoger verkar hålla sig inom det lägre spannet av tillåtna antal elever per grupp, dvs två-tre elever. Pedagogen i Grupp 3 som tvingas avbryta undervisningen då lektionstiden tar slut uttrycker en viss frustration: ”Det kommer lite nytt sen bara men jag vet inte om vi hinner det. Vi har två minuter. Vi hinner nästan inte det. Ja, det här är kort, 30 minuter. Men vi hann ju i alla fall gå igenom första läget och femte läget. Och två stycken. Nästan.”

Grupp 3 som har flest antal elever verkar påverkas mest av lektionslängden. Då två elever kommer sent till lektionen väljer pedagogen att själv stämma elevernas gitarrer för att spara tid och brister glatt ut när det knackar på dörren: ”Nu kommer dom, knackar det på dörren. Vad bra. Nu kommer dom! Båda två också. Jag tänkte väl. Hans förklarar varför de kommer sent till lektionen: ” Det var försenad buss.” Pedagog 3 svarar: ” Jaha, var det försenad buss. Välkomna. Du ska låna en gitarr här. Varsågod [ger eleven en lånegitarr]. Så. Jag tar och stämmer. Så sparar vi lite tid nu. Dom brukar stämma själva annars. Dom har varit två i den här gruppen men nu har dom blivit tre. Jag kanske ska ge lite mer tid till er faktiskt sen.” Medan pedagogen stämmer elevernas gitarrer hörs flöjtspel från salen ovanför som nästan överröstar gitarrerna. Pedagogen verkar lite stressad av att mycket tid gått åt redan och kollar flera gånger på sin klocka samtidigt som hen stämmer gitarrerna.

Grupp 1 inleder med att eleverna stämmer sina gitarrer själva med hjälp av en app i mobilen medan pedagogen slår på deras gitarrförstärkare, drar fram kablar och fotpallar. Gruppen är bara två elever och lektionslängden är 45 minuter och atmosfären är lugn. Att bägge elever är på plats i tid, stämmer sina gitarrer själv och samtidigt har längre lektionstid gör att starten känns lugnare än hos Grupp 3.

Grupp 2 börjar även med att stämma gitarrerna. Gruppen stämmer sina gitarrer själv, även här med hjälp av en app i mobilen. Den ena eleven blir klar snabbare än den andra och börjar spela på läxan. Det påverkar den andra eleven som försöker stämma med hjälp av appen som blir störd av ljudet från den andre eleven som spelar.

Lektionssalarna är i väldigt olika storlekar. Grupp 2 har sina lektioner i ett väldigt litet rum som utöver pedagog, två elever och mig själv som observatör inte skulle få plats för fler personer. Potentiella gruppstorleken styrs därmed i hög grad av storleken på rummet. Grupp 1 och Grupp 3 befinner sig i mycket större rum där jag inte ser att storleken på rummet skulle vara ett hinder för att ta in fler elever. Dock vid elgitarrundervisning tillkommer vid fler elever även behovsutrymme för flera elgitarrförstärkare.

Undervisningsmaterialet pedagogerna använder sig är valt av pedagogerna själva eller tillsammans med eleverna och inte förbestämt av en läroplan eller kulturskolan som organisation. Det verkar vara fritt för pedagogerna att använda sig av det material de bedömer lämpligt för den aktuella gruppen.

Ramfaktorer ingår som en av de didaktiska kategorier undersökningen baseras på, men sett som en kategori pedagogerna är tvungna att förhålla sig till didaktiskt snarare än som ett eget didaktiskt verktyg i sig. Själva kravet på gruppundervisning är enligt mig den starkast påverkande ramfaktorn eftersom det är en ramfaktor som pedagogerna inte kan påverka om det ska förekomma eller ej. Däremot förefaller det som att pedagogerna är fria att välja själva storleken på gruppen med utgångspunkt i kulturskolans definition om minimum två elever per grupp. Av tre observerade lektioner håller sig pedagogerna i samtliga fall till det lägre antalet tillåtna elever med två per grupp med undantag för tre elever i den ena gruppen. Jag utgår därför att det är pedagogernas preferens att hålla grupperna så små som möjligt. Lektionslängden korrelerar inte till gruppstorleken i dom observerade fallen då gruppen med flest elever fortfarande är 30 minuter. En av grupperna som har två elever är 45 minuter. Den valmöjligheten ger pedagogerna ett didaktiskt verktyg att kunna anpassa lektionslängd och elevantal efter behov. Det visar sig även i fallet med pedagogen i Grupp 3 som dels upplevs som mest stressad av tiden av de tre pedagogerna, och uttrycker att det är svårt att hinna med allt på 30 minuter. Till följd av det uttalar hen sin fundering om att förlänga lektionen för att hinna med alla lektionsmoment baserat på gruppen storlek och lektionsmoment. I det här fallet skulle jag beskriva påverkbara ramfaktorer som ett didaktiskt verktyg pedagogerna kan använda sig av för att grupp Anpassa sina lektioner med hjälp av till exempel lektionslängd. Liknande påverkbarhet syns i att kulturskolan inte bestämmer lektionsinnehållet åt pedagogerna i form av kursplan eller läroböcker. Det blir därför ett starkt didaktiskt verktyg för pedagogerna att kunna anpassa materialet efter gruppen. Och som framgått i kapitel 5.1 och 5.2 är materialet kanske inte anpassat efter enskilda elever, då behovet i dessa grupper inte funnits, men välvalt utifrån gruppens önskemål eller smak.

## 5.4 Elevförutsättningar och det sociala

Här redovisas resultatet av de sociokulturella och individuella förutsättningar som framgått av observationerna.

Som tagits upp i kapitel 2.3.4 innebär elevförutsättningar egenskaper, kunskaper, färdigheter och attityder som eleven tar med sig in i undervisningen. Och hur det kan delas in i tre kategorier: utvecklingsmässiga, individuella och sociokulturella (Hanken & Johansen, 2021). Utvecklingsmässigt består grupperna av elever med vad jag bedömer är på likvärdiga nivåer i sina respektive grupper. Jag ser inga tecken på att pedagogerna har behövt anpassat undervisningen eller undervisningsmaterialet efter enskilda elever i grupperna. Till exempel med enklare stämmor om någon har svårare att hänga med i det som lärs ut. Olika stämmor, som hos Grupp 3, har i de fall de förekommit i observationerna haft en musikalisk roll snarare än för att möta olika elevförutsättningar. Här framgår det tydligt hur instuderingen av stämmorna sker genom *stöttning* där alla tillsammans först spelar samma stämma för att sedan när det sitter spela sin stämma självständigt när pedagog 3 förklarar: ”Mm, här har vi ju varsin stämma sen. Alltså så småningom är tanken. Men nu ska vi spela melodin allihopa.”

Efter några genomspelningar släpper pedagogen melodin och låter eleverna spela den tillsammans själva medan pedagogen spelar en stämma och på det sättet succesivt går mot målet att alla spelar varsin stämma.

I Grupp 1 syns samma typ av *stöttning* där gruppen först gemensamt spelar samma sak och där pedagogen efter några genomspelningar går över till att låta eleverna spela själva och istället väljer att kompa eleverna: ”Jag kompar en gång så vi får det rytmiskt.”

Bägge eleverna spelar solot så långt tillsammans. Ena eleven får dock problem att bända (ungefär böja, töja strängen för att höja tonhöjden) en sträng varpå både pedagogen och den andra eleven går fram för att se vad problemet beror på och försöker hjälpa till. Situationen som uppstår stämmer in väl på Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen* som han definierar som vad en individ kan prestera ensam och vad den klarar av med hjälp av en vuxen eller en mer kapabel kamrat (Säljö, 2015). Där problem som vi har svårt att klara av på egen hand kan vi lösas med hjälp av handledning eller assistans från vår omgivning. Malin uttrycker sin frustration: ”Jag har svårt med benden. Det fastnar liksom under strängen. Tonen dör. Den bara försvinner” och Anders flikar in: ”Vad gör du?” Pedagog 1 kliver in i diskussionen och förklarar: ”Du måste hålla strängen kvar nedtryckt. Så fort du släpper så dör tonen. Du måste hålla kvar trycket.” Anders ger sin syn på saken: ”Det känns som att du trycker för hårt.” Det går framåt och till slut sätter eleverna hela solot och ger varandra en ”high-five”.

Att bedöma den sociala aspekten av en grupp ser jag som problematiskt. Min upplevelse av gruppen behöver ej stämma överens med deltagarnas upplevelser. Med det sagt

upplever jag att alla tre grupper fungerar väl socialt. Att grupperna fungerar bra ser jag som en kombination av väl ihopsatta grupper med likartade elevförutsättningar samt ett välanpassat undervisningsmaterial som pedagogen valt ut specifikt för den aktuella gruppen. Den sociala interaktionen mellan eleverna är dock låg i nästan alla grupper. Grupp 1 sticker ut där eleverna verkar vara kompisar vilket bidrar till en trevlig stämning både under och efter avslutad lektion där gruppen och pedagogen småpratar. Alla grupperna verkar dock trivas ihop och stämningen är god men det sker generellt inte mycket interaktion eleverna sinsemellan. Jag inser dock att min närvaro kan påverka stämningen i gruppen och att vissa elever kanske får svårare att slappna av när de blir observerade och filmade. Även inlärningsmässigt och musikaliskt sker det väldigt lite mellan elev till elev och jag ser inte att inläringen främjas av gruppmomentet. Kamratlärande visar sig i den grupp där eleverna verkar vara kompisar sedan tidigare. I övriga grupper där eleverna ej verkar känna varandra är interaktionen låg och lektionerna verkar ej öppna upp för att få nya kamrater. Observationerna skedde dock i ett tidigt stadium av terminen och det kan påverka att eleverna inte lärt känna varandra ännu.

## 5.5 Resultatsammanfattning

Resultatet av observationerna har visat lektioner som är relativt lika i upplägg, undervisningsmetoder och sociala faktorer. Gällande *vad* pedagogerna inkluderar i sin undervisning verkar det motoriska och instuderingen av olika stycken/låtar vara det primära snarare än fokus på till exempel samspel. Eleverna får komma med önskemål om innehåll som väljs baserat på intresse eller pedagogens förslag. Pedagogernas undervisningsmetoder, *hur* de undervisar framgår väldigt snarlika och bygger på förebildande instrumentalt och vokalt av pedagogen där eleverna lyssnar och härmar. Undervisningsmetoden liknar hos alla tre pedagoger således en traditionell mästarelärling-roll. Eleverna verkar vara på liknande nivåer musikaliskt vilket kan vara ett resultat av pedagogernas möjligheter att göra organisatoriska ändringar i grupperna vilket kan ge svaret på *varför*. Det kan även ge svar på varför vissa lektioner är längre än andra och varför vissa lektioner har fler elever. Pedagogerna har möjlighet att i viss mån utnyttja påverkbara ramfaktorer som ett didaktiskt verktyg genom att till exempel ge längre lektioner vid behov. Interaktionerna mellan eleverna är däremot lågt både musikaliskt och socialt men visar på förekomsten av *stöttning* både mellan elever och mellan pedagog till elever.



## 6. Diskussion

Följande kapitel kommer föra en diskussion om de framkomna resultaten av undersökningens observationer och hur de ger svar till undersökningens syfte kopplat till tidigare forskning och valda teorier. Därefter tas musikpedagogiska implikationer upp och ett resonemang förs kring vald metod för utförd undersökning samt förslag på vidare forskning.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med den här undersökningen har varit att utifrån en observationsstudie undersöka vilka didaktiska verktyg tre stycken gitarrpedagoger använder sig av och hur de formar sina lektioner utifrån kulturskolans krav på gruppundervisning. Undersökningens syfte har även varit att synliggöra sociala och musikaliska aspekter med lärandet som framkommer av observationerna. Resultatet visar på att gruppsektionerna är formade kring en mästarlärling-roll som traditionellt förekommer vid enskilda lektioner, med låg elevinteraktion och där inläringen sker mellan pedagog-elever och där samspel inte är det centrala. Med det sagt upplevs lektionerna av mig som observatör som välfungerande med elever som har hög motivation, med grupper som nivåmässigt fungerar bra ihop och där pedagogerna inte behöver individanpassa materialet. Vilket kan ses som resultatet av pedagogernas didaktiska val gällande material, grupsammansättning och lektionslängd.

#### 6.1.2 Socialt syfte

Kulturskoleutredningen (SOU, 2016) föreslår att lärandet ska ta tillvara de sociala behov barn och unga har och att det därför är viktigt att erbjuda barn verksamhet i grupp för att de ska trivas:

Barn och unga bör få delta i ett lärande som tar vara på de sociala behov barn och unga har. Att erbjuda verksamhet i grupp är viktigt för att både yngre och äldre barn ska trivas. Utredningen menar därför att gruppundervisning bör vara norm (SOU, 2016).

Den sociala aspekten framstår således vara prioriterad framför ett pedagogiskt och musikaliskt syfte. Eller så kan det tolkas som att vara i en grupp där eleven trivs kan ha positiva effekter på lärandet. I min mening är det därmed viktigt att även ta i beaktande vilka effekter det kan få på lärandet om eleven är i en grupp den inte trivs i. Eller om eleven inte trivs i grupp överhuvudtaget. Kulturskoleutredningen skriver däremot inte att gruppundervisning bör vara det enda alternativet, utan att det bör vara norm. Att som kulturskolan låsa sig vid enbart gruppundervisning blir därmed att låsa ett didaktiskt verktyg för pedagogerna. Även kulturskolan beskriver idag hur deras kurser erbjuder gruppundervisning som ett sätt att få nya sociala kontakter, inspireras av gruppkamrater men att det även ger musikaliska möjligheter som att få jobba med till exempel samspel:

I Kulturskolan lär du dig i grupp. I musikämnen är ni två eller fler. I teater, dans och konst är du med i en större grupp. Du får själv vara med och påverka dina lektioner. Tillsammans med din lärare utvecklar du konstnärlighet och teknik. I gruppen är det lätt att inspireras av varandra och lära känna nya vänner. (Kulturskolan.stockholm.se, 2023)

Du får spela låtar i olika genrer och kan komma med egna önskemål på låtar du vill lära dig. Du lär dig melodispel/ackordspel, dur och moll, rytm, puls och tempo. Du kan få lära dig noter och tabulatur. Vi arbetar med samspel under lektionen. Vi har konserter minst en gång per år, där du kan framträda om du vill. (Kulturskolan.stockholm.se, 2023)

Kulturskolan framhäver således både de sociala och musikaliska fördelarna med grupplektioner medan resultatet av den här undersökningens observationer visar på att de sociala interaktionerna mellan eleverna är lågt. Resultatet visar även att det övervägande musikaliska och pedagogiska utbytet sker mellan pedagog och elever och inte mellan elev till elev. Av de tre observerade grupperna är det i princip bara Grupp 1 som det sker ett tydligt socialt utbyte mellan eleverna, men där framkommer det att eleverna redan är bekanta med varandra sedan tidigare och kompisar privat. I övriga grupper sker den mesta konversationen från pedagog till gruppen. Observationerna visar däremot bara en liten del av en hel termin, eller till och med flera terminer om eleverna går kvar, samtidigt som eleverna kan påverkas av att bli filmade och ha en observatör med sig och därmed bli blygare eller mer återhållsamma än vanligt. Den sociala biten mellan eleverna kan möjligtvis se annorlunda ut utan närvarande observatör eller längre fram i terminen när eleverna lärt känna varandra bättre. Även om det verkade som att eleverna gått några år, men det framgick inte om de varit i samma grupp hela tiden. Samtidigt ser jag det som problematiskt att utgå från att social interaktion krävs för att trivas i en social grupp. De observerade eleverna verkar i mina ögon trivas i gruppen utan att det sker särskilt mycket konversation. Behovet av vidare forskning och undersökningar av elevers upplevelser av gruppundervisning blir därmed tydligt.

Den sociala aspekten kan dock även vara pedagogisk. Även om resultatet visar på ett lågt utbyte mellan eleverna kan det ske ett socialt lärande. Vygotskijs begrepp om *den närmaste utvecklingszonen* förklarar att människan hela tiden tar till sig kunskaper genom deltagande i social interaktion (Säljö, 2015). Det kan även finnas god anledning att tro att jag som observatör inte förmår uppfatta vilka kunskaper eleverna tar till sig från övriga i gruppen. Som tagits upp i kapitel 3.2 är ett vanligt kännetecken för hur mästarlära sker mästarens roll som förebild vilket enligt resultatet om undervisningsmetoder passar in bra på observationerna. Mästaren (läraren) demonstrerar och lärlingen (eleven) härmar varpå mästaren korrigerar och vägleder. Traditionellt har mästarlära däremot skett genom enskild undervisning (Hanken & Johansen, 2021) till skillnad mot observationerna som sker i grupp. Det pedagogiska utbytet sker alltså från pedagog till grupp. Det visar sig i observationerna fortfarande fungera väl men gruppundervisning öppnar samtidigt upp för möjligheten till ett trevägsutbyte; lärare-elev, elev-elev och elev-lärare. Bjøntegaard (2014) som i sin studie av en blåslärare på högre stadium visar på fördelarna med att

kombinera olika lektionsformat och att det uppskattas av såväl pedagog som elever. Ett av formaten är lektioner i form av masterclasses där det är uttalat att eleverna ska spela inför varandra och pedagog följt av reflekterande dialog och respons. I det fallet har brassläraren gjort ett didaktiskt val att inkludera moment som innebär att eleverna får inspireras av varandra. Ett sätt att närma sig det formatet skulle kunna vara att Kulturskolans pedagoger låter eleverna spela mer självständigt under lektionerna utan att spela med som stöd. Det är ett undervisningssätt som kan stämma överens med kulturskolans beskrivning av att inspireras av varandra i grupp. Att enbart ändra från enskilda lektioner till grupplektioner visar sig i observationerna inte automatiskt medföra samma effekter. Det åligger pedagogen att didaktiskt forma sina lektioner så att de positiva aspekter gruppundervisningen önskas föra med sig uppfylls.

Skälen till det låga utbytet mellan eleverna i observationerna kan vara flera. Tradition och vana att undervisa på ett visst sätt kan finnas kvar även om lektionsformatet ändras. Pedagogers tidigare utbildningar kan påverka samt brist på kollegialt lärande. Som framgått av undersökningens tidigare forskning jobbar kulturskolepedagoger oftast ensamma vilket gör det svårt att se nya arbetssätt och inspireras av kollegor. Även Kulturskolan som organisation borde kunna anses ha ett ansvar att utbilda personal efter omställningar som görs. Enskild undervisning är en stark musikpedagogisk tradition så att ändra det undervisningssättet kräver rimligtvis ett nytt pedagogiskt tänk.

### **6.1.3 Spela i grupp eller lära sig i grupp?**

Ett återkommande begrepp som förekommit under den här undersökningen har varit ordet samspel. Både i den tidigare forskningen och från kulturskolan framhävs det som något positivt som gruppundervisning antingen för med sig eller har möjlighet att föra med sig. Knutsson (2023) beskriver hur kulturskolepedagoger som jobbar med större elevgrupper om ca tolv elever jobbar mycket med samspel. Det framkommer att det till stor del beror på att så pass stora grupper gör det svårt att gå in och hjälpa individuella elever så fokuset hamnar mer på samspel än till exempel teknik. Den här undersökningens resultat baseras på observationer av mindre elevgrupper och verkar stämma överens med den bilden. I de mindre grupperna verkar fokus ligga mer på teknik, låtar eller teori. Rostvall och West (2001) visar i sin undersökning hur pedagoger i kulturskola och studieförbund som jobbar med mindre grupper till största del utgår från en notbild istället för klingande exempel. De visar även hur den musikaliska utvecklingen påverkas då fokus på rytm och frasering saknas. Det stämmer delvis överens med resultatet från den här studiens observationer. Pedagogerna verkar ej välja att didaktiskt fokusera lektionsinnehållet mot musikaliska kvalitéer som att hålla en puls, jobba med frasering eller fokusera på samspel men jag ser inte att de kvalitéerna brister hos eleverna. Det förekommer, som hos Grupp 2 som inleder lektionen med en samspelsövning, men det är inte huvudfokuset för lektionen. Det kan däremot vara ett uttalat mål från pedagogens sida. Att ändra formatet från enskild till grupp betyder således inte att det musikaliska innehållet automatiskt ändras.

Bjøntegaard (2014) beskriver hur instrumentlektioner i grupp oftast sker i lägre åldrar och nivåer och hur den mesta forskningen kring grupplektioner är utförd bland lägre nivåer. Deltagarna i den här undersökningens observationer är mellan 12-17 år gamla och har alla spelat några år. Att samspel inte förekommer bland nybörjare och lägre åldrar hade kanske gått att förvänta sig men observationerna visar att gruppens ålder och nivåer inte verkar hänga samman med förekomsten. Samtidigt går det kanske att säga att det inte går att spela i grupp utan att samspel förekommer. Eller att en övning inte specifikt behöver vara utformad för att öva på rytm eller hålla en puls, att spela tillsammans i grupp utvecklar rytm och pulskänsla oavsett.

Ett annat perspektiv kan däremot vara att se saker gruppvisning kan föra med sig som helt enkelt inte är möjligt vid enskilda lektioner, och det kan vara att spela flerstämmigt. Att vara lyhörd för sin musikaliska roll i en stämma är ett moment som inte är möjligt vid enskilda lektioner, bortsett från tvåstämmigt. Samspel krävs även vid tvåstämmigt spel men som Rostvall och West (2001) visat på när pedagogerna spelade tillsammans med eleverna följde de oftast eleverna istället för att leda eller stödja dem. För att framhäva något unikt gruppundervisning kan föra med sig skulle fokuset kunna rikta sig mer mot möjligheten att spela flerstämmigt. Vilket enligt Knutsson (2023) samtidigt däremot ökar förberedelsestiden hos pedagogen då det krävs mer tid till arrangering av flera stämmor. Det skulle göra gruppundervisningen mer likt en gitarrorkester. Lik resultatet av mål och innehåll hos Grupp 3 som jobbar på notläsning genom att lära sig ett fyrstämmigt stycke ges fördelen att eleverna dels lär sig den teoretiska biten och får samtidigt omsätta det i ett musikaliskt sammanhang. Att placera eleverna i ett musikaliskt sammanhang visade sig även lyckat i ett pilotprojekt utfört i Australien och Norge. Genom *Lärande genom spel* fick elever i kammarmusik möjlighet att ingå i professionella repetitioner tillsammans med sina lärare (Sætre & Zhukov, 2021) som ett sätt att utveckla musikaliska kvalitéer som samspel och lyhördhet. Projektet visade sig vara ett lyckat komplement till traditionella mästarlära-situationer när eleverna sattes in i ett autentiskt musikaliskt och socialt sammanhang där de både fick observera och spela tillsammans med professionella. Så även om det fungerar väl att driva gruppundervisning i små grupper enligt traditionell mästarlära tas då kanske inte möjligheterna gruppundervisning kan ge tillvara fullt ut.

#### **6.1.4 Utformning av lektioner**

I observationerna framgår tidsaspekten hos Grupp 3 som består av flest elever där pedagogen är märkbart stressad av att tiden inte verkar räcka till dels beroende på att två av eleverna kommit sent till lektionen. Pedagogen uttalar att lektionen skulle behöva förlängas för att hinna med allt. Det är kanske inte direkt kopplat till att möta individuella elevförutsättningar men kan ändå ses som ytterligare ett didaktiskt verktyg pedagoger kan utnyttja för att möta gruppens behov. Resultatet av observationerna visar på en lektionsuppbyggnad som ser rätt lika ut mellan grupperna bestående av uppvärmning,

genomspelning och genomgång av nya moment. Att kunna anpassa formatet kan dels hjälpa gruppens behov men även fungera positivt för elevernas musikaliska framsteg. Bjøntegaard (2014) framhäver att en kombination av undervisningsupplägg är det optimala för musikaliska framsteg. Att en kombination av gruppmoment, enskilda moment och masterclasses är bästa sättet att utbilda elever till ansvarstagande, reflekterande och professionella musiker. Hanken & Johansen (2021) beskriver att alla elever har olika individuella förutsättningar. Att låsa sig vid gruppundervisning tar därmed bort didaktiska verktyg för pedagogerna och gör det i min mening därmed svårt att möta allas behov.

Knutsson (2023) beskriver att det är mentalt krävande att hålla grupplektioner då pedagogen är tvungen att ta in flera elevers eventuella problem samtidigt. Att hjälpa enskilda individer i gruppen med tekniska svårigheter är problematiskt. Samtidigt behöver pedagogen hantera olika elevförutsättningar i samma grupp. För att försöka tillgodose olika elevförutsättningar kan pedagogen göra organisatoriska (låta elever byta grupper) eller pedagogiska (anpassa materialet genom till exempel olika stämmor med olika svårighetsgrader) ändringar. Kopplat till den här undersökningens resultat kring mål och innehåll som visar på en låg förekomst av olika stämmor kan det således antas att pedagogen har gjort organisatoriska ändringar eller att grupperna slumpmässigt är nivåmässigt likartade. Knutsson (2023) visar på nackdelar med bägge strategier då arrangering av olika stämmor till samma grupp ökar arbetsbelastningen och arbetstiden för pedagogen och där organisatoriska ändringar som att flytta elever kan påverka elevens känsla av inkludering. Det kan krocka med målet att så många barn och unga som möjligt ska inkluderas och få tillgång till kulturskolan samt göra det svårare för barn att lära känna andra om dom känner att dom inte höra hemma i gruppen.

## **6.2 Metoddiskussion**

Att välja observationer som metod för den här studien föll sig rätt naturligt. Tanken var att observationer skulle ge möjligheten att ta del av olika aspekter av lektionerna som innehåll och undervisningsmetoder men även möjligheten att ta del av stämningar i rummet och ge både ett lärar- och elevperspektiv. Som teori har undersökningen byggts på kategorier tagna ur den allmänna didaktiken som är musikpedagogiskt applicerbara och även försökt se förekomsten av mästarlära och lektionerna ur ett sociokulturellt perspektiv. Observationerna bedömer jag gett undersökningen en god grund för analys då det är en metod som gett mig möjlighet att ta del av olika perspektiv med samma metod. Samtidigt ser jag en svårighet med att försöka ta in olika perspektiv och skeenden på samma gång. Där ser jag videoinspelningarna som en stor tillgång i efterhand. Hade observationerna endast bevarats med anteckningar ser jag det som svårt att i realtid ta in flera skeenden simultant. Med inspelningarna till hands har materialet kunnat analyseras utifrån olika perspektiv i efterhand och på så vis stärka trovärdigheten. Att få till observationerna var en tidskrävande process där det gällde att hitta intresserade

pedagoger, som i sin tur behövt hitta intresserade elever. Då lektionerna har filmats har det även krävt alla elevers bägge föräldrars godkännande. När alla de stegen varit på plats har det dessutom gällt att hitta en passande tid. Då jag själv undervisar i kulturskola medan den här undersökningen görs har det varit svårt att hitta tider som fungerar för alla. Så tidsåtgången med vald metod har varit delvis problematisk. Intervjuer hade till exempel endast krävt kontakt med en pedagog och kunnat utföras utanför arbetstid. Intervjuer hade däremot inte gett mig möjligheten att ta del av stämningar i rummet, elevinteraktioner och inte gett mig möjligheten att bilda mig en egen uppfattning om grupplektionerna. Det skulle även vara intressant att följa samma lärare vid flera tillfällen istället för att observera olika lärare varje gång. Det skulle kunna visa om pedagogen använder samma arbetsmetoder med alla grupper eller om det sker någon anpassning kopplat mot olika elever.

Gällande undersökningens teoretiska verktyg har de till stor del baserats på kategorierna tagna från den allmänna didaktiken. Jag har bedömt dem som en god grund att basera undersökningens analys på och som applicerbara även musikdidaktiskt då de syftar till att ge svar på *hur*, *vad* och *varför* kopplat till pedagogernas undervisning. De didaktiska kategorierna har hjälpt till att ge en bild av pedagogernas undervisning gällande både innehåll och utförande. Jag ser däremot en viss risk med att låsa sig för mycket vid färdiga kategorier kan göra att vissa andra perspektiv och skeenden inte noteras om det på förhand är bestämt i för stor grad det som ska observeras. Det sociokulturella perspektivet är även ett väldigt stort område och det går att ifrågasätta om observationerna kan beskriva både det didaktiska, mästarlära och det sociokulturella. Jag har dock funnit det som hjälpsamt att ha med alla delar vid analysen då de har hjälpt till att få en bättre helhetsbild av gruppundervisning och öppnat upp för perspektiv jag hade annars kanske inte hade reflekterat över.

### **6.3 Musikpedagogiska implikationer**

Jag ser att undersökningen kan användas som ett hjälpmedel i en utvärdering av kulturskolans övergång till gruppundervisning. Som framgått i tidigare kapitel finns det olika anledningar som ligger till grund för övergången som främst rör det sociala. Jag ser det som viktigt att följa upp en sådan drastisk förändring för att se om det man tror uppnås med förändringen verkligen är det man uppnår. Önskemålet om gruppundervisning har ej kommit från pedagoger eller elever därför ser jag det som viktigt att verkligen utvärdera följderna av en övergång till gruppundervisning. Om flera kulturskolor följer i samma spår och går över till enbart gruppundervisning får det effekter i flera led. Musikpedagogiska utbildningar i Sverige behöver se över att de ger tillräcklig förberedelse inför ett yrkesliv som riktar sig mot gruppundervisning. Musikpedagogstudenter behöver veta vad som förväntas och ha en realistisk bild av hur det är att jobba i kulturskola. De behöver didaktiska verktyg för att hantera grupper i olika storlekar och med olika behov. Samtidigt kan det vara aktuellt att se över behovet av

fortbildning för kulturskolepedagoger idag. Pedagoger med en äldre utbildning i ryggen har kanske inte getts didaktiska verktyg för att driva gruppundervisning. Verktyg behövs för att hantera elever på olika nivåer, elever med olika önskemål och kanske elever som inte fungerar ihop socialt. Där kommer det kollegiala in där kollegor kan dela med sig av lösningar och inspirera varandra. Musikpedagog är ofta ett ensamarbete där arbetssätt inte är synliga för kollegor. Jag tror den mesta gruppundervisningen som sker i kulturskolan idag är välfungerande men att många möjligheter med formatet inte tas tillvara. Förhoppningsvis kan den här undersökningen hjälpa till att synliggöra didaktiska svårigheter och möjligheter med gruppundervisning och bidra med idéer om fortbildningsbehov och kollegialt lärande.

#### **6.4 Vidare forskning**

Behovet av vidare forskning är i min mening stort och som det framgår av redovisad tidigare forskning har det inte gjorts många undersökningar om instrumentalundervisning i grupp. Kulturskolan är vida utbredd i Sverige och står för en stor del av musikundervisningen. Att välja att driva gruppundervisning kräver pedagoger som har rätt kompetens, utbildning och didaktiska verktyg. Vidare forskning skulle kunna fokusera på pedagogers upplevelser av gruppundervisning. Hur upplever de sociala, pedagogiska och musikaliska faktorer med gruppundervisning? Även eventuell ökad arbetsbelastning. Forskning kring elevernas upplevelser och hur de upplever gruppundervisningen påverkar kvalitén och glädjen i inläringen känns centralt då undervisningen är till för dem. Att ha en helhetsbild av vad det innebär att undervisa i grupp blir viktigt för andra kulturskolor som överväger att gå över till gruppundervisning. Som nämnts tidigare i undersökningen är didaktik inte något som lärs enbart akademiskt utan även praktiskt i mötet med elever och genom erfarenhet. De pedagoger som jobbat med gruppundervisning sedan det infördes har rimligtvis utvecklat många egna bra metoder för att hantera grupper. Ett utbyte mellan utbildningar och pedagoger för att utveckla en kulturskolemetodik ser jag som en god idé.

## 7. Referenser

- Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (Andra upplagan). Stockholm: Liber.
- Bjøntegaard, B. (2014). *A combination of one-to-one teaching and small group teaching in higher music education in Norway – a good model for teaching?* British Journal of Music Education, 32(1),  
Url: <https://doi.org/10.1017/S026505171400014X> (hämtad 2023-04-09)
- Gottberg, E. (2021). *Yrkesvägledning vid musikinstitut*. (Avhandling, Åbo akademi). Url: [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/181450/gottberg\\_evelina.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/181450/gottberg_evelina.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (hämtad 2023-05-10)
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*. (3. utgåvan). Oslo: Cappelen Damm.
- Hansén, S. & Forsman, L. (red.) (2017). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Kempe, A. & West, T. (1998). *Handlingsutrymme: om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH förl. (Musikhögsk.).
- Knutsson I. (2023). *Challenges and tension fields in classical instrumental group tuition: interviews with Swedish Art and Music School teachers*. British Journal of Music Education. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000049> (hämtad 2023-04-09)
- Kulturrådet (2021). *Kulturskolan i siffror*. Stockholm: Kulturrådet.  
[https://www.kulturradet.se/globalassets/start/kulturskolecentrum/dokument-kulturskolecentrum/kulturskolan-i-siffror\\_2021\\_v3.pdf](https://www.kulturradet.se/globalassets/start/kulturskolecentrum/dokument-kulturskolecentrum/kulturskolan-i-siffror_2021_v3.pdf) (hämtad 2023-02-03)
- Kulturskoleutredningen (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund* (SOU 2016:69)  
<https://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669> (hämtad 2023-02-03)
- Kvale, S. & Nielsen, K. (red.) (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin (u.å.). *Samspel*. Hämtad 2023-05-10 Url: [www.ne.se](http://www.ne.se)



- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Proposition till riksdagen (2017). *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna*. Url: <https://data.riksdagen.se/fil/30F35F0C-D73B-4AF8-B672-914159DE6B97> (hämtad 2023-03-09)
- Rostvall, A. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Diss. av båda förf. Stockholm : Univ., 2001. Stockholm.
- Sætre, J. & Zhukov, K. (2021). *Let's play together: teacher perspectives on collaborative chamber music instruction*, Music Education Research, 23:5, 553-567, Url: 10.1080/14613808.2021.1979499 (hämtad 2023-04-09)
- Sandh, H. (2015). *Kulturskolorna: lika och unika*. (Andra upplagan). Umeå: Mandatus.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2006). *Didaktik för vuxna*. Stockholm: rapport. Url: [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a71/1529480538002/Didaktik-foer-vuxna\\_VR\\_2006.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a71/1529480538002/Didaktik-foer-vuxna_VR_2006.pdf) (hämtad 2023-04-09)
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Stockholm: rapport. Url: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> (hämtad 2023-04-09)
- Wennersten, L. (2011). Musiklektioner bara i grupp. *Svenska dagbladet*. Url: <https://www.svd.se/a/2a474442-1c5f-37d9-9adf-c5a770fcdcf5/musiklektioner-bara-i-grupp>