

**FG1296 Själständigt arbete, avanceradnivå inom lärarprogram
(musik som ämne 1), 15 hp**

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
2019

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Anna Backman-Bister

Sanna Forsgren

Pianoundervisning – grupp eller enskilt?

Hur pianopedagoger förändrar sina didaktiska val
beroende på undervisningsform

Sammanfattning

Denna studie bygger på en jämförelse mellan hur pianopedagoger förändrar sina didaktiska val beroende på undervisningsform, i detta fall enskild undervisning eller gruppundervisning. Tre pianopedagoger har intervjuats och sex observationer har genomförts. En då vardera pedagog undervisade i grupp och en då pedagogerna undervisade enskilda elever. Undersökningen har genomförts med hermeneutik och det sociokulturella perspektivet som teori med inslag från Lev. S. Vygotskijs tankar kring kamratlärande och den proximala utvecklingszonen. De visuella, auditiva och kinestetiska lärostilarna valdes ut som särskilt viktiga för undersökningen samt sången och rytmikmetoden som redskap i undervisningen. Dessa redskap valdes ut med grund i dess positiva påverkan på inläring och kontinuerliga närvaro under min utbildning på Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. En koncentration har funnits kring de redskap, enligt den sociokulturella teorin, som pedagogerna använt i sin undervisning och hur faktorer som samspel och kamratlärande har använts och speglats i undervisningen.

Resultatet presenteras i två delar. Tre intervjuer med pianopedagoger visar att de inte anser sig göra någon skillnad i sina didaktiska val beroende på undervisningsform. Däremot motsäger resultatet från observationerna detta till viss del. Störst är skillnaden mellan hur informanterna ser på sångens roll i undervisningen och hur de använder den. Undersökningen visar att pedagogernas didaktiska val till större del beror på deras egna preferenser i kombination med individanpassad undervisning än beroende på undervisningsform. I resultatet kan man utläsa att fler moment och redskap användes under gruppundervisningen än under de enskilda lektionerna. Detta kan bero på att pedagogerna behöver anpassa materialet efter fler individers preferenser och möjligheter för inläring i gruppundervisningen, under de enskilda lektionerna har pedagogerna större möjlighet att individanpassa efter den aktuella eleven.

Sökord: piano, pedagogik, didaktik, metodik, pianoundervisning, gruppundervisning, enskild undervisning.

Abstract

This study is based on a comparison between how piano teachers change their didactics depending on the teaching method, particularly individual teaching or group teaching. Three piano teachers have been interviewed and six observations have been conducted. One where the teacher taught an individual student and one where the teacher taught a group. The study has been conducted with the sociocultural perspective as overarching theory with elements of Lev. S. Vygotsky's thoughts about cooperative learning and the Zone of Proximal Development, and with hermeneutics as a method of analysis. Focus was maintained on the tools the teachers use during the lessons and how the cooperative learning is visual during the lessons. Some tools and methods were selected as particularly relevant. These were the three learning styles as tools. That is, visual, auditory and kinesthetic learning. In addition, singing as a tool were chosen as well as the Dalcroze-method. These were chosen because of their continuous presence during my education at the Royal College of Music in Stockholm and their recognition within the particular scientific field.

The results are presented in two parts. The interviews show that the teachers claim to not change their didactics depending on the teaching method, that is individual or group lessons. This is partly contradicted by the result from the observations. The most significant and striking difference is between the teacher's thoughts about using singing as a tool and how they actually use it. The study shows that the teacher's didactic choices largely depend on their own preferences in combination with the particular needs and abilities of the student. The number of methods and tools used during the group lessons are greater than the ones used during the individual lessons. This could be caused by the fact that the teachers need to consider every student's preferences in learning during a group lesson whereas the teacher can concentrate on just one student during an individual lesson.

Key words: piano, pedagogy, didactics, methodology, piano teaching, group teaching, individual teaching.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	II
Abstract	III
1 Inledning	1
1.1 Didaktik, metodik eller pedagogik?	2
1.2 Mästarlära-traditionen	3
1.3 Lärstilar: Visuella, auditiva och kinestetiska.....	3
1.4 Rytmikmetoden	4
1.5 Notbaserad eller gehörsbaserad undervisning	6
1.6 Sångens betydelse vid inläring	7
1.7 Tidigare forskning om undervisning enskilt eller i grupp	8
1.8 Gruppundervisning och gruppdynamik	9
1.9 Pedagogen, didaktiska val och problemställningar	9
1.10 Förhoppningar och idéer för detta arbete	11
1.11 Syfte och forskningsfrågor	11
2 Teoretiskt perspektiv och metod för analys.....	12
2.1 Sociokulturellt perspektiv	12
2.1.1 Noter som redskap	13
2.1.2 Undervisning och lärande inom det sociokulturella perspektivet	13
2.1.3 Kamratlärande – enligt Lev. S. Vygotskij	14
2.2 Hermeneutik.....	14
3 Metod.....	15
3.1 Att välja teman	15
3.2 Kvalitativ forskningsintervju.....	16
3.3 Observation	17
3.4 Etiska ställningstaganden	18
3.5 Urval och avgränsningar	19

4 Genomförande	19
5 Resultat.....	21
5.1 Resultat från intervjuer.....	21
5.2 Resultat från observationer	27
5.3 Analys av resultat.....	30
5.4 Sammanfattning av resultat.....	31
6 Diskussion	33
6.1 Resultat kopplat till sociokulturellt perspektiv.....	33
6.1.1 Elevens inflytande	33
6.1.2 Lektionsplanering	34
6.1.3 Grupp eller enskilt?	34
6.1.4 Individualisering.....	35
6.1.5 Notbaserad- eller gehörsbaserad undervisning	36
6.1.6 Gruppen	37
6.1.7 Språkets indikativa funktion.....	37
6.1.8 Den proximala utvecklingszonen	38
6.1.8 Lärstilar	38
6.1.9 Rytmikmetoden	38
6.1.10 Generella skillnader.....	39
6.2 Resultat och diskussion kopplat till syfte och frågeställningar	40
6.3 Tankar kring framtida arbeten.....	40
Referenser	41
Bilaga 1 – Intervjufrågor.....	44
Bilaga 2 – Observationsschema.....	45

1 Inledning

Under min utbildning på ämneslärarlinjen på Kungl. Musikhögskolan i Stockholm har övningsundervisning varit ett återkommande moment. Då min huvudinriktning är klassiskt piano har mina elever spelat klassiskt piano på högre nivå men även varit nybörjare utan genreinriktning. Didaktikkurserna har framförallt varit koncentrerade på nybörjare och därigenom även min övningsundervisning. Jag har haft elever enskilt och i grupp vilket har fått mig att reflektera över hur olika dessa lektioner kunde vara. Hur planeringen har fungerat och vad som är rimligt att hinna med under en lektion. Jag började även reflektera över vilka moment jag hade med på lektionerna, hur jag valde att lära ut beroende på undervisningsform och hur stor del redskap som sång, noter, gehör och rytmik användes under mina lektioner. Alla dessa tankar resulterade i valet av detta arbete. Min förhoppning är att kunna klargöra några likheter och skillnader mellan hur pedagoger ändrar sina didaktiska val beroende på undervisningsform. Detta för att hjälpa mig själv i mitt yrkesval men även andra som befinner sig i samma situation som jag.

När jag började spela piano hos pedagog vid sex års ålder spelade jag ensam, efter något år var vi två elever i rummet vilket två år senare återgick till enskilda lektioner. Jag har därmed till viss del provat på både enskild- och gruppundervisning. Jag minns inte så mycket av hur min pedagog ändrade sin didaktik beroende på undervisningsformen. Därför vill jag ägna detta examensarbete till att undersöka hur andra pianopedagoger ser på undervisning i grupp och enskilt. Vilka val skiljer sig beroende på om de undervisar enskilt eller i grupp och vilka för- och nackdelar finns det med de två undervisningsformerna? Begreppen not- och gehörsbaserad undervisning kommer även att undersökas i detta examensarbete, får noterna en större plats inom den ena undervisningsformen eller beror detta mer på pedagogens preferenser? Under min utbildning på Kungl. Musikhögskolan har rytmik varit ett återkommande tema, både inom den ordinarie undervisningen men även under de metodikkurser jag har haft. Därför har en analys genomförts av hur och till vilken grad pedagogerna använder rytmikmetoden, detta utifrån de observationer som genomförts. Dalcroze-metoden, vilket är den rytmikmetod jag valt att använda för denna undersökning, förklaras senare i detta arbete (se kap. 1.4).

”Lärande är en umgängesform” skriver Kristina Nilsson i sitt kandidatarbete från 2005.¹ Ett exempel tas upp där en elev inte fått någon läxa, pedagogen menade att eleven fick spela och öva vad denne ville som övning. Detta resulterade i att eleven började tröttna, eleven ville ha läxor men när insikten kom att man kunde välja vad som helst att spela, det som var roligt att spela bara det blev någon slags övning, ändrades elevens inställning. Att inte ha läxor var ju jättekul!² Att elevens inflytande på lektionen kan få större möjligheter i enskild undervisning kan tänkas rimligt men hur löser pedagoger detta i gruppundervisning där fler individer kan ha tankar kring lektionens innehåll? Detta var en av tankarna som kom upp inför detta arbete.

¹ Nilsson, 2005.

² Ibid, s. 2.

1.1 Didaktik, metodik eller pedagogik?

Ordet didaktik kommer från grekiskans *didaktiko*'s och betyder *läran om undervisning; undervisningens och inläringens teori och praktik*.³ I rollen som pedagog finns det olika val som måste göras när det kommer till undervisningen. Vad ska eleven lära sig och genom vilken metod ska eleven lära sig det? Det finns olika förutsättningar, förhållanden och överväganden som måste tas i beaktning vid dessa beslut och det är där didaktiken kommer in.⁴ Didaktik handlar om lektionens innehåll, det som eleverna ska lära sig och svarar på frågorna *Vad, Hur och Varför*.⁵ Frågor om undervisningens mål, undervisningens innehåll och vilka ramar som finns för undervisningen är exempel på frågeställningar som har med didaktiska val att göra. På grund av och beroende på om pedagogen undervisar en elev enskilt eller flera elever i grupp kommer undervisningens ramar och elevernas förutsättningar se olika ut och därmed pedagogens didaktik. I denna undersökning anses inte didaktiken enbart syfta till själva läran om undervisning i sig utan innefattar även att pedagogen kan göra olika didaktiska val. Detta innefattar, utöver innehållsmässiga val, även andra val i form av metoder och redskap.

Didaktiken hamnar inom det större begreppet pedagogik.⁶ Enligt Nationalencyklopedin likställs ordet *pedagogik* med orden *uppföstran* och *undervisning*.⁷ Ordet musikpedagogik kan därigenom beskrivas som undervisning i eller om musik. Alla pedagogiska frågeställningar behöver inte vara kopplade till undervisning, vilket de didaktiska frågeställningarna är. Didaktiken kan ses som pedagogikens mittpunkt, en didaktisk frågeställning kommer indirekt bli en pedagogisk frågeställning medan en pedagogisk frågeställning inte behöver hamna inom didaktiken.⁸ Valet av vilken metod som ska användas, vad eleven ska lära sig och andra frågor som hör didaktiken till kan inte besvaras direkt genom didaktiken, det finns inte ett svar. Det är upp till pedagogen att komma fram till detta men didaktikens begrepp kan ses som ett språk som i sin tur kan ge pedagogen verktyg för att besvara de frågor som krävs. Det finns olika uppfattningar om vad undervisningen bör innehålla, hur den ska fungera och hur mycket eleven själv ska få bestämma. Därigenom har det uppkommit olika skolor och traditioner men där kan den didaktiska kunskapen hjälpa oss att förstå de olika riktlinjerna och sammankoppla det till vår egen undervisning i den tid och samhälle vi lever i.⁹ Enligt *Svensk Ordbok* definieras begreppet *metodik* som en *uppsättning metoder inom visst område*.¹⁰ Metodik ska påvisa olika sätt att undervisa och handlar om undervisningens medel och mål.¹¹ I detta arbete har jag valt att se metodiken som en del i didaktiken som i sin tur är en del inom det större begreppet pedagogik. Det finns delade meningar om begreppet metodik ska rymmas inom didaktiken eller inte. Inom metodiken finns frågeställningar som hur eleven ska lära sig något, ska pedagogen förklara med ord eller visa hur eleven ska utföra momentet. Det centrala

³ Nationalencyklopedin, Didaktik.

⁴ Hanken & Johansen. 2018, s. 19.

⁵ Bergvall. 2011, s. 12.

⁶ Hanken & Johansen. 2018, s. 20 & 35.

⁷ Nationalencyklopedin, Pedagogik.

⁸ Hanken & Johansen. 2018, s. 21 & 22.

⁹ Ibid, s. 22 & 23.

¹⁰ Svensk Ordbok, Metodik.

¹¹ Lif. 1998, s. 7.

inom didaktiken kan anses vara undervisningens mål och innehåll, då räknas inte de metodiska valen som likvärdigt viktiga. De metodiska valen kan även anses lika viktiga som de didaktiska, metodiken ses då alltså som en del inom didaktiken vilket kallas ett brett didaktikbegrepp gentemot det föregående som kan kallas ett smalt begrepp.¹²

1.2 Mästarlära-traditionen

Detta arbete kommer att diskutera två olika undervisningsformer. Den första formen innefattar en elev och en pedagog, den enskilda eller individuella undervisningen och den andra formen är gruppundervisning. Den enskilda undervisningsformen går även under begreppet mästarlära. Inom den högre musikundervisningen kan detta innebära att en student gör sitt val av högskola efter var den önskade läraren arbetar.¹³ Även inom instrumentalundervisning på andra nivåer är mästarlära-traditionen vanlig. Traditionen har sin grund i att en person önskar att lära sig spela och söker därför upp en mästare inom ämnet, alltså en lärare. Dess fördel är att kunskap på ett effektivt sätt förs vidare från mästare till elev och på så sätt vidare i generationer. Det har uppkommit en ny aspekt inom begreppet mästarlära, genom att även se det som att elever i en klass kan ingå i mästarlära-traditionen då eleverna lär av varandra genom att delta i gemensamma moment och aktiviteter.¹⁴ Den andra undervisningsformen, innebär att två eller flera elever tillsammans med en pedagog bildar en grupp. Med grund i ovanstående stycke kan det även tolkas som att gruppundervisningen är en undervisningsform som hamnar inom begreppet mästarlära-traditionen.

1.3 Lärstilar: Visuella, auditiva och kinestetiska

”We teach in the way we prefer to learn”¹⁵, pedagoger lär ut på det sätt de själva föredrar att lära in. Det hävdar Sylvia Coats, professor i pianopedagogik, i sin bok *Thinking as you play*.¹⁶ Enligt den amerikanske pedagogen och utvecklingspsykologen Howard Gardner finns det ursprungligen sju intelligenser, han har sedan lagt till ytterligare två.¹⁷ En intelligens kan liknas vid en samling verktyg som verkar för att lösa problem och svårigheter och genom detta nå ny kunskap. Något som kännetecknar en intelligens är att den är genetiskt programmerad att aktiveras när en speciell information når individen. Detta kan exempelvis liknas vid att vi kan märka av relationen mellan tonarter eller imitera en rörelse. Utvecklingen av en intelligens sker genom övning eller fysisk mognad.¹⁸ I detta arbete kommer intelligenser att benämnas som lärstilar. Dessa tre lärstilar har valts ut för detta arbete: *Den visuella, den auditiva och den kinestetiska*. Exempel på ytterligare intelligenser är den lingvistiska som är en språklig intelligens och den logisk-matematiska intelligensen som handlar om logiken och matematikens lagar och hur vi använder och förhåller oss till dem.¹⁹

¹² Hanken & Johansen. 2018, s. 23.

¹³ Holgersson. 2011, s. 2.

¹⁴ Hanken & Johansen. 2018, s. 97 & 98.

¹⁵ Coats. 2006, s. 95.

¹⁶ Ibid, s. 95.

¹⁷ Gardner. 1994, s. 3.

¹⁸ Ibid, s. 54, 57 & 58.

¹⁹ Natur & Kulturs Psykologilexikon, Gardner, Howard.

Visuell inläring: En elev som lär bäst genom det visuella vill se vad som ska göras. Detta kan till exempel betyda att eleven får se en notbild av vad som ska spelas eller får skriftliga instruktioner, till exempel läxor.

Auditiv inläring: Auditiv inläring betyder att eleven lär bäst genom att höra instruktioner. Under en instrumentlektion kan detta innebära att pedagogen spelar det eleven ska spela, vilket ger gehörinläring.

Kinestetisk inläring: En elev som lär bäst genom det kinestetiska lär genom att göra och att känna. Pedagogen kan hjälpa till genom att gestikulera när denne ger instruktioner. För att hjälpa inläring vid ett sådant här fall kan det hjälpa att klappa rytmer med händerna eller på kroppen eller stampa takten med fötterna. Eleven sätter pulsen i kroppen och muskelminnet används.

20

Vissa elever lär genom att se vad de ska spela, alltså de föredrar undervisning som utgår från det visuella.

Andra elever lär mest effektivt genom att få instruktioner muntligt om hur ett moment ska utföras.

Till exempel i vilken

ordning fingrarna ska spela i en viss passage, detta kallas auditiv inläring. Den tredje lärstilen som kommer att diskuteras är den kinestetiska inläringen, detta innebär att elever lär bäst genom att själva göra och känna. Det är därför av stor vikt att variera mellan dessa lärstilar eller sinnen under en lektion, att inte enbart använda ett av dessa sätt är av än större vikt när det kommer till grupplektioner då varje elev kan ha helt olika preferenser om hur de lär mest effektivt.²¹ Detta kan till exempel betyda att pedagogen både visar en notbild, spelar upp samma stycke och övar de rytmer som ska spelas genom att klappa dessa. På så vis får samtliga av dessa tre typer av inläring plats i ett och samma stycke.

1.4 Rytmikmetoden

Ett musikpedagogiskt arbetssätt och metod valdes ut till detta arbete. Det finns flera olika metoder och skolor som används inom musikpedagogiken. Dessa skapas ofta av en person som utvecklar sina idéer till en metod som sedan kan sammankopplas med ett speciellt innehåll eller instrument. Bland de mer välkända metoderna finns *Suzuki-* och *Orff-metoden* samt den så kallade *Rytmikmetoden*.²² Metoden kopplar ihop kroppen med känslor och vårt intellekt och har därför beskrivits som en *helhetspedagogik* som kan användas inom musikundervisning från nybörjare till högre stadier. Enligt Eva Nivbrant Wedin, lektor i rytmik vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm kan rytmikmetoden användas som rytmikinspirerad undervisning där metoden används vid enstaka moment eller rytmikundervisning, som utgår till fullo från rytmikmetoden. Rytmikmetoden är idag en välanvänd metod inom musikdidaktiken och undervisningen.²³ Metoden kan även direkt kopplas till de tre lärstilar jag valt att undersöka. Rytmikmetoden valdes med grund i ovanstående argument men är även en av de metoder som har haft stor plats i min utbildning och verksamhet som elev, musiker och pedagog. I detta arbete kommer rytmikmetoden undersökas utifrån ett rytmikinspirerat perspektiv på undervisning.

²⁰ Coats. 2006, s. 95.

²¹ Ibid, s. 94, 95 & 96.

²² Hanken & Johansen. 2018, s. 100.

²³ Nivbrant Wedin. 2012, s. 7, 11 & 30.

Dalcroze-metoden eller rytmikmetoden som den kommer benämnas i detta arbete handlar till stor del om att använda kroppen vid inläring.²⁴ Metoden går ut på att med hjälp av musik låta eleverna eget konstnärliga uttryck växa fram. Eleverna får använda andra sinnen än enbart det visuella och auditiva och metoden grundas i metrik, solfége och improvisation.²⁵ För att fortsätta diskussionen kring detta ämne behöver några begrepp klargöras.

Metrik: Bygger på att öva det rytmiska gehöret, det kan innebära övningar i bland annat polyrytmik, puls eller rytm.

Solfége: Bygger på gehörsövningar som koncentreras kring tonalitet, melodik och harmonik.

Improvisation: Bygger på elevens eget skapande, både inom det musikaliska men även med rörelser.

26

Ytterligare en grundpelare i rytmikmetoden är att pedagogen ska använda så få ord som möjligt, instruktioner ska helst ges i form av kroppsliga rörelser eller med ljud då

eleverna får använda fler sinnen för att förstå. Enligt Jaques-Dalcroze metod ska eleverna tränas i att sammankoppla bland annat rytm och metrik samt dynamik och melodi.²⁷ Detta kan exempelvis ske genom att eleven får gå i puls och samtidigt klappa en annan puls. Eleven får sätta rytmerna i kroppen, som en förberedelse inför att spela rytmerna på instrumentet. Det vill säga, praktiken kommer före teorin.²⁸ Filosofen John Deweys kända ordspråk ”Learning by doing” lämpar sig väl under detta ämne. Dewey menade inte enbart att eleven skulle lära sig genom att göra vilket citatet kan översättas till, han menade även att den utbildning eleven fick skulle utgå från eleven och dess intressen.²⁹ Några av rytmikmetodens främsta fördelar är att den ger möjlighet för eleven att lära på olika sätt, att ta in informationen med olika sinnen. När information tagits del av genom praktiska övningar kan den i många fall lättare överföras till det musikaliska ändamålet. Rytmikmetoden lägger även stor vikt på improvisation och samspel, vilket jag i detta arbete tolkar kan vara både mellan elever eller elev och pedagog.³⁰ Inom rytmikmetoden kommer teori efter praktik och målet är att eleven ska känna en känsla av *jag upplever* och inte känslan av *jag vet*.³¹ Som tidigare nämnts kan rytmikmetoden kopplas samman med de tre lärstilar eller sinnen som tidigare presenterats i detta arbete, det visuella, det auditiva och det kinestetiska.

Improvisation är en del inom rytmikmetoden som beroende på genre kan beskrivas på olika sätt. ”Improvisation är komposition i ögonblicket” skriver jazzmusiker och pedagogen Daniel Nolgård i *Jazzpiano*. Inom jazzens värld sker improvisation ofta i en jazzgrupp där den som improviserar har vissa ramar i form av exempelvis tonart och ackord att förhålla sig till.³² Inom den klassiska musiken kan improvisation ske på olika sätt, allt från friheten till improvisation i form av utsmyckning som *ornament* och *drillar* till friheten vid exempelvis ett *fermat*.³³ Med grund i ovanstående definitioner av improvisation har valet gjorts att i detta

²⁴ Nivbrant Wedin. 2012, s. 153.

²⁵ Hanken & Johansen. 2018, s. 101.

²⁶ Nivbrant Wedin. 2012, s. 12.

²⁷ Hanken & Johansen. 2018, s. 102 & 103.

²⁸ Nivbrant Wedin. 2012, s. 154 & 155.

²⁹ Backman-Bister. 2014, s. 7 & 8.

³⁰ Nivbrant Wedin. 2012, s. 154 & 155.

³¹ Jacques-Dalcroze. 1997, s. 97.

³² Nolgård. 2004, s. 80.

³³ Björkegren. 2012, s. 4.

arbete definiera improvisation som skapande i stunden. Då detta arbete undersöker pianoundervisning syftar improvisationen därmed på musikaliskt skapande.

1.5 Notbaserad eller gehörsbaserad undervisning

Musiken har två språk – det skriftliga och det muntliga.³⁴ Det vill säga, det skriftliga notbaserade språket och det muntliga gehörsbaserade. Vilket språk det läggs störst vikt vid kan skilja sig beroende på pedagog, instrument och genre. Detta påstående grundas på egna erfarenheter som elev men även som pedagog. Förhållandet mellan notläsning och gehörsspel kan beskrivas som att det hör ihop.³⁵

Det råder delade meningar om när noter ska presenteras för elever. Ska det ske från första början eller ska noter presenteras efterhand? Ofta kan ett samband ses mellan pedagogen och elevens huvudgenre och not- eller gehörsbaserad undervisning. I min tidigare studie om pedagoger som undervisar både klassiskt piano och jazzpiano kan det utläsas att notläsningen får lite större vikt vid undervisning i klassiskt piano och att gehöret får en större roll inom jazzundervisningen. Detta vid undervisning av elever på något högre nivå än vad detta arbete redogör för. Dock framkommer det i arbetet att pedagogerna, som undervisar i båda genrer, ser stora fördelar med bra notläsningsförmåga och gehör inom alla genrer.³⁶

Enligt Gunnar Lif, tidigare metodiklärare vid Ingesunds Musikhögskola, finns det fyra metoder för att koppla ihop ton- och notinläring. Den första metoden är solfége, som tidigare beskrivits i detta arbete (se kap. 1.4). Den andra metoden gör en koppling till hur språk oftast lärs in. Eleven lär sig först att tala, alltså spela. Sedan lär sig eleven att skriva, det vill säga att läsa och skriva noter.³⁷ Förhållandet mellan notläsning och gehörsspel kan även liknas vid talet genom att vi kan tala utan att kunna läsa, samtidigt som vi kan spela musik utan att kunna koden till en notbild.³⁸ Den tredje metoden kopplar ihop ton- och notinläring och ämnar att lära ut dessa samtidigt. Detta kan innebära problem enligt Lif som menar att sådan inläring kan ge en felaktig bild av noterna då de kopplas till ett specifikt instrument. Om eleven i fråga börjar spela ett annat instrument kan noterna vara så pass kopplade till ett visst instrument att notinläringen måste börja om på nytt. Den sista metoden innebär att tonerna först lärs ut på instrumentet och sedan lärs noterna in. Vissa pedagoger använder ett visst tonförråd och omfång medan andra använder sig av hela oktavens toner.³⁹

³⁴ Johansson. 2002, s. 32.

³⁵ Ibid, s. 32.

³⁶ Forsgren. 2018, s. 18.

³⁷ Lif. 1998, s. 25

³⁸ Lilliestam.1995, s. 3.

³⁹ Lif. 1998, s. 25 & 26.

1.6 Sångens betydelse vid inläring

Pianopedagogen Kristin Dijkman beskriver sångens inverkan på inläringen som följande.⁴⁰

Alla som har arbetat med barn och instrumental undervisning, vet att det är lättare att lära sig spela ett musikstycke om vi kan sjunga melodin. Tonerna upplevs mer medvetet. Frasering och artikulation lärs in mycket raskare och faller sig mer naturligt. Svåra rytmer lärs in lättare med texter. [...]. Låt barnen få uppleva fraseringar, gärna med rörelser, helst från första stund.⁴¹
(egen översättning)

Små barn kan tycka att det är jobbigt att öva på ett instrument men däremot kommer sången mer av sig själv. Dijkman hävdar att man som pedagog ska ta vara på sångens del i inläringen även om det betyder att eleven inte trycker ned en enda tangent.⁴²

Även The Gordon Institute for Music Learning (GIML) skriver att pedagoger bör använda sig av vanliga redskap som sång och rörelse i undervisningen. Om en elev kan sjunga till instrumentet, spelar eleven med bland annat bättre frasering och uttryck. Sång och spel genom gehör är en viktig del för att öva elevens färdigheter i att koppla ihop det auditiva med den fysiska handlingen av att spela ett instrument.⁴³

I Kristian Rimshults examensarbete från 2010 framkommer det att Rimshults informanter anser att sången är ett bra medel för att förtydliga fraseringar på ett naturligt sätt.⁴⁴ En informant beskriver att man genom att sjunga en melodi kan beskriva för eleven på olika sätt hur man vill att en fras ska låta. Det framkommer även att sången hjälper eleverna att få en kroppslig upplevelse då sången är en del av oss själva, den ligger nära oss. En informant anser att det blir lättare om eleven försöker hålla takten till det den sjunger och möjligtvis stampar takten med foten samtidigt. Sången kan även hjälpa till vid notläsning genom att fraseringen redan finns automatiskt i kroppen, vilket är en del i notläsningen som kan vara svår. Att rösten kan användas för att gestalta rytmer på olika sätt ses av informanterna som av stor vikt. Detta sker framförallt genom att använda olika ramsor för att gestalta en rytm. Detta hjälper eleverna att känna rytmen i kroppen och inte enbart nå det rytmiska problemet på ett teoretiskt plan. Enligt informanterna har sången ytterligare en funktion. Min erfarenhet som musiker är att vid instrumentspel med vanliga kompinstrument, som piano och gitarr, får instrumentet ofta en ackompanjerande roll. Informanterna har märkt att elever som sjunger under sin instrumentalundervisning har lättare för att använda instrumentet och att spela. Sången ger ett flyt i kompet och ter sig ganska spontant och normalt för många elever. Det framkommer även tankar om att många pedagoger använder sig av rösten i undervisningen genom att själva sjunga medan eleven spelar och inte genom att eleven både spelar och sjunger samtidigt.⁴⁵

⁴⁰ Dijkman, Syng med oss!.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

⁴³ The Gordon Institute for Music Learning.

⁴⁴ Rimshult. 2010, s. 19.

⁴⁵ Ibid, s. 19, 20, 21 & 22.

1.7 Tidigare forskning om undervisning enskilt eller i grupp

Det har tidigare gjorts undersökningar som kretsat kring pedagogers syn på enskild- och gruppundervisning. År 2011 skrev Helena Nederman ett examensarbete kring pedagogers syn på pianoundervisning i grupp.⁴⁶ I Nedermans undersökning framkom det några resultat som är särskilt relevanta för detta arbete. Pedagogerna som intervjuades ansåg att elever som undervisas i grupp blir bättre på samspel, rytm och puls. Pedagogerna hävdade att detta delvis beror på att en elev i grupp inte kan spela långsammare när det kommer en svårare del i låten utan måste hålla samma puls som gruppen. Elever i grupp får musicera tillsammans och får ut mer av undervisningen. Pedagogerna belyste även svårigheter som kan uppstå, till exempel när elever är på olika nivå spelmässigt i en grupp. Detta kan enligt pedagogerna lösas genom att ge enskilda lektioner till en elev. Däremot nämner de att detta kan ge eleven en känsla av att vara sämre än de andra, det är en utsatt situation. Pedagogerna tycker att det är svårt att skapa samma kontakt med varje elev i en grupp som man kan skapa under en enskild lektion. Att se varje individ i en grupp kan vara ett av de problem som gruppundervisning ger.⁴⁷

I Nils Lidman och Anders Johanssons examensarbete *Instrumentalundervisning – Enskilt eller grupp?* från 2005, framkommer det att informanterna tycker att en fungerande grupp är en grupp där samtliga elever är på samma nivå spelmässigt.⁴⁸ De intervjuade pedagogerna ger olika läxor om nivåskillnaden är för stor. Om en elev förstår och en inte gör det hanterar informanterna situationen på olika sätt. En informant brukar låta eleverna byta grupp om nivåskillnaderna är för stora och två informanter använder undervisningsmaterial som innehåller olika svårighetsgrader och kan därför anpassa undervisningen efter situationen. Det framkommer även tankar om att enskild undervisning är som mest fördelaktig om tanken är att arbeta med tekniska detaljer och en informant anser att enskild undervisning enbart ska användas om målet är att utbilda en professionell musiker. Det som bör nämnas i detta påstående är att informanterna i fråga samtliga arbetade på en kommunal musikskola, därav ansåg informanten att det inte var pedagogens främsta uppgift att fostra professionella musiker. Gruppen har en avdramatiserande effekt men kan även skapa en utsatthet hos en elev som inte förstår ett moment. Det enda problemet som framkommer kring enskild undervisning är att eleven inte får musicera med andra elever.⁴⁹ I Josef Sköldenströms examensarbete *Samspel med Piano* från 2013 framkom det att informanterna ansåg att det var lättare att anpassa lektionerna direkt efter elevens behov och att den personliga kontakten blir mer tydlig vid enskild undervisning. En av informanterna brukar be eleverna som har gruppundervisning att fråga de andra eleverna innan de frågar pedagogen själv. De lär sig på så vis av varandra, vilket är en av de fördelar som pedagogen anser att gruppundervisning ger.⁵⁰

⁴⁶ Nederman, 2011.

⁴⁷ Ibid, s. 23, 24 & 25.

⁴⁸ Lidman & Johansson, 2005, s. 28.

⁴⁹ Ibid, s. 26, 28 & 29.

⁵⁰ Sköldenström, 2013, s. 20 & 21.

1.8 Gruppundervisning och gruppdynamik

Enligt min erfarenhet är gruppundervisning idag vanligt förekommande i skolverksamheten, men även i musikundervisning. Gruppundervisning kan skapa problem för pedagogen då denne måste se och tillgodose varje individs preferenser när det kommer till inläring och vad varje elev behöver för att utvecklas. Valet av noter, vilka gester och språk som ska användas blir centralt när medierande verktyg i undervisningen diskuteras. Samma verktyg och samma artefakt kan användas på olika sätt av pedagogen och eleven. Till exempel en artefakt i form av en gitarr. Elevens fokus ligger på hur fingrarna ska placeras på gitarren och att byta till rätt ackord på rätt tid medan pedagogen använder gitarren för att utveckla elevens musicerande och samtidigt undersöka vilken kunskap eleven besitter i ämnet.⁵¹ Dessa begrepp förklaras vidare i kapitlet om det sociokulturella perspektivet (se kap. 2.1). Att se varje individ i gruppen kan vara en svårighet vid gruppundervisning. Under en grupplektion blir samspelet en given del då flera elever spelar samtidigt. Gruppen möjliggör även för den mer osäkra eleven att få spela utan att höras och sticka ut. En av de kanske mest förmånliga aspekterna på gruppundervisning är att eleverna kan lära av varandra när de spelar och får instruktioner av pedagogen.⁵²

Ett av de villkor som definierar gruppen är dess gemensamma mål och värderingar. Om en grupp har tydliga definitioner av detta möjliggör det för en ökad trygghet hos den enskilde individen. Gruppens gemenskap bygger på att det finns vissa krav och en förväntan på varje individ. En punkt som kan bidra till ett bättre resultat är när gruppens medlemmar, i det här fallet eleverna, får ett inflytande på gruppen som helhet men även på de val pedagogen gör. Att få visa att man kan och få beröm från gruppen och pedagogen ökar ofta elevens självförtroende. Det finns, som tidigare nämnts, även en del problemfyllda aspekter inom gruppundervisning. I en stor grupp riskerar elevens självständighet att hotas, detta genom att eleven inte vågar ställa frågor eller yttra sig på annat vis, det kan även bidra till att eleven inte får visa hela sin personlighet. Små grupper kan förebygga detta, däremot kan mindre grupper minska kreativiteten då den totala erfarenheten och idéerna minskar med gruppens storlek.⁵³

1.9 Pedagog, didaktiska val och problemställningar

Lärare och pedagoger behöver besitta kunskap om hur man skapar en god miljö för lärande. Detta innebär kunskaper om vilket språk och vilka gester som ska användas och att använda musiken. Elevers tidigare erfarenheter kan speglas i hur de väljer och använder de verktyg de har tillgång till. Det finns tendenser hos elever att välja samma medierande verktyg, redskap och artefakter som sin pedagog. Genom att medvetet välja vilka redskap eleverna kan välja att använda kan pedagogen påverka hur förutsättningarna ser ut för elevens fortsatta lärande.⁵⁴

⁵¹ Mars, 2016, s. 86 & 87.

⁵² Lif, 1998, s. 106 & 107.

⁵³ Maltén, 1992, s. 25, 118, 129 & 173.

⁵⁴ Mars, 2016, s. 82 & 84.

Lärande kan liknas vid samspel men detta samspel behöver inte enbart innebära det mellan pedagog och elev utan kan även handla om det samspel som finns mellan eleven och det som eleven ska lära, genom det medierande verktyget (se kap. 2.1).⁵⁵ I Pontus Holmbergs uppsats från 2013 framkommer tankar kring individanpassad undervisning. En av Holmbergs informanter hävdar att man inte ska ha en förutbestämd planering för vilka moment som är viktiga. Momenten och den metod pedagogerna använder bör anpassas efter individen.⁵⁶ Att göra sitt eget material för att tillgodose varje elevs behov är det mest förmånliga sättet att undervisa på, enligt en uppsats skriven av Mattias Nordqvist. Detta medför att pedagogerna måste lägga ner mer tanke i varje lektion vid val av metod och moment.⁵⁷

Hur gör pedagogen om en elev förstår och en annan elev inte gör det? I en undervisningssituation kan det hända att en elev inte förstår vad som ska spelas medan en elev förstår direkt. Eleverna kanske är på olika nivåer teoretiskt, en har bättre notläsningsförmåga, en annan har bättre gehör. Coats beskriver detta som att eleverna kommer lära av varandra. Grupperna bör enligt Coats vara någorlunda jämlika men de enskilda momenten kommer eleverna förstå olika snabbt, den ena gången förstår en elev inte någonting men nästa gång är det den andra elevens tur. De lär av varandra och tillsammans leder de lektionen vidare. Lektionen bör hållas igång kontinuerligt, genom att låta eleverna spela tillsammans, spela en och en efter varandra och som pedagog kompa övningar och låtar. Detta kan även hjälpa pedagogerna i arbetet att skapa jämlika grupper spelmässigt.⁵⁸

Att planera en lektion kan vara svårt. Det kräver tanke och förståelse för att en elev kan behöva olika saker från en lektion till den andra. Att vara pedagog i ett undervisningssammanhang kan liknas vid att vara den som ska lära in ett stycke på ett instrument. Varje lektion behöver ses från ett nytt perspektiv, med nya ögon, precis som att varje stycke kan behöva ses från ett nytt perspektiv. Likväl som att en musiker förändrar sig och anpassar sig efter den musik som ska spelas måste pedagoger anpassa sina val efter eleven som ska undervisas. Att planera enskilda lektioner ses inte alltid som lika viktigt som att planera inför en grupplektion. Där krävs det att pedagogen tillgodoser flera individers behov och lektionen går kanske inte att anpassa på samma sätt som vid enskild undervisning. Att planera en lektion kan innebära allt från att planera i detalj från början till slut, till att endast skriva upp sidnummer och vilket material som ska användas. En lektionsplanering ger pedagogen möjlighet att styra lektionen åt ett eller annat håll men kan även skapa möjlighet till att vara flexibel inom ramar för den bestämda planeringen. Enligt Coats anger planeringarna sällan hur ett moment ska läras ut, ska pedagogen ställa frågor? Ska rytmer klappas eller ska eleven få prova själv? Detta är av än större vikt än vilket material som används. Att individanpassa och göra valet av metoder innan lektionen börjar kan vara av stor vikt.⁵⁹

⁵⁵ Backman-Bister. 2014, s. 66.

⁵⁶ Holmberg. 2013, s. 25.

⁵⁷ Nordqvist. 1999, s. 33.

⁵⁸ Coats. 2006, s. 107, 110 & 111.

⁵⁹ Ibid, s. 3 & 4

Piano students need to learn how to learn so that they can make intelligent decisions about music they are playing.⁶⁰

Eleven behöver lära sig hur ett problem blir löst. Målet är att en elev ska kunna applicera en metod som eleven lärt sig på ett stycke, till nästa stycke när ett liknande problem uppkommer. Pedagogens största uppgift är inte att lära eleven ett speciellt stycke, utan att möjliggöra för en lärande process som kan ta eleven vidare.⁶¹

1.10 Förhoppningar och idéer för detta arbete

Med detta arbete hoppas jag kunna redogöra och klargöra några exempel på hur pianoundervisning kan se ut beroende på om eleven undervisas enskilt eller i grupp. Min förhoppning är att detta ska vara till hjälp både för mig själv i mitt yrke som pedagog men även för andra inom samma profession som jag. Då målgruppen är relaterad till piano är detta min främsta förhoppning men jag tror att vissa delar kan vara relevanta även för pedagoger med andra huvudinstrument. Då jag inte hittat så mycket fakta kring just skillnaden i de didaktiska val som görs i pianoundervisning beroende på undervisningsform blev detta det faktahål som jag valde att utforska vidare.

1.11 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med detta arbete är att synliggöra några av de didaktiska val pianopedagoger gör som skiljer sig beroende på om de undervisar en enskild elev eller elever i grupp. Några moment har valts ut som särskilt viktiga. Valet av moment är grundat utifrån deras betydelse inom undervisning och återkommande närvaro under min utbildning. Mina forskningsfrågor är...

– Vilka skillnader och likheter finns bland de didaktiska val pedagoger gör beroende på undervisningsform?

– Hur skiljer sig användandet av de didaktiska redskapen inom enskild- och gruppundervisning vad beträffar sång, hänsyn till lärstilar, rytmikmetoden, notläsning och gehör?

⁶⁰ Coats. 2006, s. 4.

⁶¹ Ibid, s. 4

2 Teoretiskt perspektiv och metod för analys

Till detta examensarbete valdes det sociokulturella perspektivet ut som grund. Hermeneutiken valdes ut som teori för analys av genomförda intervjuer tillsammans med det sociokulturella perspektivets begreppsbank. Hermeneutiken ger möjlighet att tolka intervjuerna utifrån ett hermeneutiskt synsätt, det vill säga att delarna tillsammans ger helheten en mening.

Det sociokulturella perspektivet sätter individen, kulturen och redskapen i fokus. För mitt arbete ger detta en koncentration kring lärandet och hur redskapen används och tas emot av eleven. Då mitt arbete undersöker lärandet ger teorin användbara begrepp för att undersöka detta, exempelvis medierat lärande och kamratlärande. Det sociokulturella perspektivet verkade även som grund för analysen av samtliga resultat.

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har sina rötter i tankar från den ryske teoretikern Lev S. Vygotskij. Perspektivet menar att vår utveckling inte enbart startar inifrån utan när vi föds hamnar vi i en värld och i ett samhälle där det redan finns vissa bestämda verksamheter som är gemensamma för den värld och det samhälle vi vistas i. Människans utveckling sker i samspel med andra och det är med våra medmänniskor som vi förstår hur allt runtomkring oss fungerar. Den kunskap vi utvecklar har redan medierats, kunskap har redan förmedlats innan den når oss. Perspektivet pekar på hur vi människor lever i en värld som redan är tolkad. Centralt inom det sociokulturella perspektivet är språket och kommunikation, genom talet förstår barnet hur omvärlden ser ut enligt dess omgivning. Människan använder språket som ett redskap för att förstå världen. Kunskapen och insikter som nått människan har kommit från andra, alltså kunskapen har redan medierats och tolkats av andra när den når individen som omtolkar informationen på nytt. Inom det sociokulturella perspektivet talar man ofta om de sociokulturella redskapen, dessa kan vara psykiskologiska, språkliga eller fysiska vilket benämns som artefakter. Då dessa konstant förändras gör även människans intellektuella kunskap det. Gränsen för människans yttersta förmåga flyttas konstant då allt runtomkring oss utvecklas. Piaget, en annan teoretiker menar att människans intellekt är medfött och utvecklingen startar inifrån medan Vygotskij hävdar att det handlar om vilka redskap människan har tillgång till, både intellektuella och fysiska. En av de mest grundläggande principerna inom det sociokulturella perspektivet är att när man ser på något nytt ska det inte ses som nytt utan som en variation eller variant av något som redan finns. Lärande kan genom detta perspektiv ses som en fråga om hur och på vilket sätt människan tar sig an de redskap som den ges och hur den använder de.⁶²

Tidigare i detta arbete nämndes begreppet artefakter. En blind person förlitar sig ofta på en käpp för att ta sig runt obehindrat, för personen blir käppen ett mycket viktigt redskap som används för att kunna förstå den omgivning personen befinner sig i. Tillsammans med personens intellekt skapas en bild av hur världen ser ut, det fysiska föremålet används för att

⁶² Säljö. 2014, s. 65, 66, 67, 71, 72 & 73.

kommunicera med världen. Det är inte enbart intellektet som står för tänkandet i den här situationen, individens intellekt kopplas ihop med omvärlden genom ett redskap och tillsammans förstås världen runtomkring dem. Ytterligare ett begrepp som tidigare tagits upp i detta arbete, är hur kunskapen medieras. Här skiljer sig det sociokulturella perspektivet från några av de andra välkända perspektiven genom att perspektivet hävdar att människans tänkande färgas av och kommer från vår kultur och de redskap som finns runtomkring oss. Detta anses vara centralt och en grund inom det sociokulturella perspektivet.⁶³

Det viktigaste medierande redskapen enligt perspektivet är som tidigare nämnts, kommunikationen och språket. Språket har en så kallad *indikativ* funktion, de uttryck, termer och ord vi använder har en *utpekande funktion*. Det hjälper oss att benämna saker runtomkring oss. Genom att säga ett speciellt ord kan vi göra andra uppmärksamma på något. Vi kan direkt anvisa vad och vilken aspekt vi vill uppmärksamma den andra personen om. Genom språket kan vi även beskriva saker i vår omgivning som inte är fysiska, till exempel demokrati, oro eller rättvisa, alltså abstrakta ting. Vi kan även använda språket till att förklara och beskriva hur verkligheten ser ut. Språkets andra funktion är den *semiotiska*. Detta innebär att vi kan använda språket till olika syften, vi kan framställa en person som ung, högljudd och ensam men samma person kan även beskrivas som en kriminell våldsman. Beroende på vad författaren vill återge och vilken bild av personen som vill speglas till läsaren, kan beskrivningen ske på olika sätt.⁶⁴

2.1.1 Noter som redskap

I en skriftlig lärandekultur, där det system som används för att minnas information består av något externt, kan notskriften ses som ett minnessystem, alltså ett redskap. Dess motsats, den muntliga lärandekulturen innebär att informationen överförs muntligt eller auditivt. Noter och klingande musik kan därmed benämnas som medierande verktyg inom musikens värld.⁶⁵ Användandet av olika slags notation kan kopplas till pedagogers arbete med att individanpassa sina didaktiska val. Valet av notation kan variera från det traditionella notskriftssystemet, ackordsbeteckningar eller egna notationsbeteckningar som pedagogen tagit fram. Dessa verktyg bör vid någon tidpunkt i elevens lärande övergå till praxis inom elevens instrument och genreval, detta för att eleven i ett senare skede ska kunna musicera i samspel med andra.⁶⁶

2.1.2 Undervisning och lärande inom det sociokulturella perspektivet

År 2016 genomfördes en studie i USA gällande de pedagogiska vinster som uppstår när barn undervisas i grupp jämfört med bland annat den enskilda undervisningen. I studien framkom det att de pedagogiska vinster som görs vid gruppundervisning är fler än de som görs vid enskild undervisning. Detta kooperativa lärande, alltså, lärande i grupp möjliggör för effektiv inläring och utökar även elevernas sociala kompetens vilket i sin tur är en vinst i sig.⁶⁷ Studien genomfördes inom skolbandsverksamhet i USA vilket inte kan direkt kopplas till den

⁶³ Säljö. 2014, s. 76, 77, 80 & 81.

⁶⁴ Ibid, s. 82, 83, 84, 85 & 86

⁶⁵ Mars. 2016, s. 28 & 31

⁶⁶ Backman-Bister. 2014, s. 154.

⁶⁷ Mars. 2016, s. 12.

grupp- och enskilda undervisning vi har i Sverige idag men anses ändå vara relevant för detta arbete då studien syftar på kamratlärandets fördelar.

Inom det sociokulturella perspektivet hamnar begreppet den proximala, eller närmaste utvecklingszonen (ZPD). Detta innebär tankar kring hur vi som människor konstant kan ta till oss kunskap vi får från andra, i samspel med varandra. Inom perspektivet kallas detta att appropriera, att ta till oss kunskap. Den närmaste utvecklingszonen enligt Vygotskij definieras som det ”avstånd” som finns mellan vad som kan utföras och presteras av en enskild individ och vad individen kan prestera i samarbete med andra, detta innebär både mellan elever och mellan elev och pedagog.⁶⁸

2.1.3 Kamratlärande – enligt Lev. S. Vygotskij

Inom det sociokulturella perspektivet sätts lärande och kreativa aktiviteter i relation till erfarenheter och sammanhang som tidigare gjorts. Vygotskij menade att kreativa aktiviteter grundas i den egna fantasin och förmågan att förstå sig och kombinera egna erfarenheter med olika uttryck för att skapa någonting nytt. I detta arbete kan detta bland annat liknas vid de moment i undervisningen som innehåller improvisation. Enligt Vygotskij är det den skapande processen som får barnet att förstå och lära. Tillsammans kan pedagogen och eleverna skapa en miljö där alla kan lära. En studie gjord av Fern Thorgeresen visar på hur de musikaliska erfarenheter som finns hos olika individer kan i musikskapande i grupp ge en mer jämlik process exempelvis när elevers skapande inom en för dem ny genre uppkommer genom att de tillsammans kombinerar den kunskap de besitter inom andra genrer.⁶⁹ Elevens förutsättningar för lärande präglas av kulturen den befinner sig i. Detta kan betyda gruppen under en grupplektion. Gruppen kan skapa sammanhållning eller splittring som påverkar den enskilde individens lärande.⁷⁰

2.2 Hermeneutik

Hermeneutik hamnar som en del under begreppet meningskoncentrering, vilket betyder att en mening formuleras om till en kortare sammanfattning. Några av hermeneutikens grundpelare lyder att texten måste ses utifrån det valda temats referensram. Forskaren måste ha kunskap om ämnet och texterna får inte tolkas fritt. Inom hermeneutiken talar man ofta om den hermeneutiska cirkeln eller spiralen som hela tiden leder mot en djupare förståelse. Man får information, processar information, vilket ger djupare förståelse och en ny dimension av informationen som i sin tur ger förståelse. Vid hermeneutisk meningstolkning vid transkribering av intervju ställs forskaren inför fyra frågor som denne måste tas i beaktande.

⁶⁸ Säljö. 2014, s. 119 & 120.

⁶⁹ Mars. 2016, s. 17 & 18.

⁷⁰ Hanken & Johansen. 2018, s. 48 & 49.

1. Vad är tolkningens syfte? Är syftet att analysera textens mening eller vad forskaren tror att textförfattaren har för mening. Det vill säga, ska forskaren tolka texten ur ett bredare perspektiv eller utifrån den enskilde individens.
2. Vad är det som ska skrivas ned, ”textens bokstäver” eller dess mening?
3. Finns det en korrekt tolkning av texten eller kan det finnas flera vinklar?
4. Från vilka vinklar ska texten analyseras?⁷¹

Dessa punkter kräver tydlig och noggrann granskning när intervjuer filtreras genom hermeneutikens regler. Tolkningen måste vara så objektiv som möjligt samtidigt som det oundvikligen blir någon form av subjektiv tolkning.

3 Metod

Utifrån undersökningens valda ämne och syfte gjorde valet att utgå från en kvalitativ undersökning i form av intervjuer och observationer. Hermeneutiken och det sociokulturella perspektivet valdes som teorier och utgjorde därmed grunden för de teman som senare valdes. De teman som valdes ut innan intervjuer och observationer genomfördes la grunden för intervjufrågorna och observationsschemat.

3.1 Att välja teman

I detta stycke presenteras varje tema med texten *Enligt pedagogen* och *Enligt observationen*, detta för att tydliggöra vilka teman som presenteras utifrån både intervju och observations empiri och vilka teman som enbart berör ett metodval.

Enligt pedagogen:	Enligt observationen:
Sångens roll i undervisningen	Sångens roll i undervisningen
Lärstilar: Visuellt, auditivt och kinestetiskt	Lärstilar: Visuellt, auditivt och kinestetiskt
Rytmikmetoden	Rytmikmetoden
Notbaserad- eller gehörsbaserad undervisning	Notbaserad- eller gehörsbaserad undervisning
Generella skillnader	Generella skillnader
Elevens inflytande	Elevens inflytande
Gruppens betydelse för inläringen	Redskap och material under lektionen
Grupp eller enskilt?	

De teman som blev valda, valdes med syftet och undersökningens frågeställningar som utgångspunkt samt med grund i de moment och redskap som tidigare presenterats i detta arbete. I grunden fanns även det sociokulturella perspektivet när temavalen gjordes. Efter genomförda intervjuer och observationer analyserades den insamlade empirin för att hitta ytterligare gemensamma teman. Detta resulterade i rubriken *Generella skillnader* där gemensamma nämnare i intervjuerna presenteras och empirin från punkten *Övrigt* i observationsschemat. Ytterligare ett tema som lades till var *Gruppens betydelse för*

⁷¹ Kvale & Brinkmann. 2014, s. 252, 253, 254 & 255.

inlärningen som presenteras i resultatet för intervjuerna, detta tema syftar till stor del på Vygotskijs kamratlära. Några av rubrikerna kan i diskussionen diskuteras både utifrån intervju och observationsmaterial medan några enbart kan ses utifrån det ena eller andra undersökningssättet.

3.2 Kvalitativ forskningsintervju

Jag valde att genomföra så kallade kvalitativa forskningsintervjuer. Det finns inte någon standard eller *praxis* för en kvalitativ forskningsintervju utan många beslut är upp till forskaren att fatta i stunden då intervjun genomförs. Detta möjliggör för följdfrågor att ställas och på så sätt få en mer omfattande intervju.⁷² I intervjun användes fem slags frågor utifrån Kvale och Brinkmanns kapitel om intervjufrågor i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun*. *Inledande* frågor låter informanten tala mer fritt kring ämnet, vilket kan ge nya vinklar på svaret och en djupare beskrivning av ämnet. *Uppföljningsfrågor* kan ge ett rikare svar genom ett kort ord, paus eller genom att ifrågasätta vad informanten just sa för att leda informanten in i att fortsätta svara. *Sonderande frågor* ger informanten en möjlighet att utveckla svaret till exempel genom frågan ”Kan du berätta om något mer exempel angående detta?”. Intervjuaren ges då möjlighet att söka efter svaret, *sondera* svaret utan att berätta för informanten vilka dimensioner som undersöks. *Direkta frågor* ger informanten, till skillnad från de *sonderande* frågorna, direkt kunskap om vilket ämne och dimension av svaret som intervjuaren är ute efter. Direkta frågor ger i sin tur direkta svar. Den sista kategorin är de *Tolkande frågorna* vilket ger intervjuaren möjlighet att omformulera vad informanten just sagt vilket kan klargöra eventuella missförstånd och ge ett djupare och tydligare svar till analysen. Tystnaden är ett av det främsta redskapet för att få ut så mycket information som möjligt, detta visade sig även i mina intervjuer. Den skapar inte enbart ett lugn i intervjun utan kan även leda intervjun vidare då den ofta leder till ytterligare ett svar från informanten.⁷³ Några av frågorna som ställdes hade funktionen att skapa en bättre överblick av pedagogen och lektionen som helhet (se bilaga 1). Frågorna nyttjades även för att säkerställa att pedagogerna var ”likvärdiga” det vill säga att de bland annat hade samma utgångspunkt i form av utbildningskrav och att de undervisade piano i samma åldrar.

Inom en intervjustudie finns det vissa aspekter som kan studeras kopplat till det sociokulturella perspektivet. Man kan studera vad informanten skriver, gör eller säger, alltså det fysiska eller kommunikativa. En av grunderna inom perspektivet är att svaret som fås då en fråga ställs, är vad individen känner är rimligt eller vill svara i just den stunden och sammanhanget. Människor svarar ofta på frågor utan att först tänka ordentligt på vad frågan handlar om, det är en del i vår sociala interaktion.⁷⁴

⁷² Kvale & Brinkmann. 2014, s. 141 & 142.

⁷³ Ibid, s. 176, 177 & 178.

⁷⁴ Säljö. 2014, s. 115 & 116.

3.3 Observation

Enligt Cato R. P. Bjørndal finns det två former av observationer.⁷⁵ *Observationer av första ordningen* brukar anges när en student, elev, pedagog eller någon annan observerar en situation utifrån, detta är personens enda uppgift under till exempel lektionen. Den andra formen av observationer kallas *Observationer av andra ordningen* och dessa infaller när personen som observerar medverkar i situationen, till exempel genom att en pedagog kontinuerligt observerar vad som sker under en lektion. Observationen blir då pedagogens sekundära uppgift, då pedagogrollen blir den primära.⁷⁶ I detta arbete användes observationer av första ordningen som metod då observatören tittar på en situation utifrån.

Vid förberedelse inför en observation av första ordningen finns det tre aspekter som bör tas hänsyn till. Den första aspekten är den materiella, vad behöver observatören ha med till observationen? I denna undersökning dokumenterades observationen med penna och ett utskrivet observationsschema. Nästa aspekt är den fysiska, vilket betyder att observatören måste vara fysiskt och mentalt förberedd för uppgiften. Den tredje aspekten är lite mer komplicerad då det är den intellektuella aspekten. Inom detta begrepp ryms några frågeställningar som måste tas ställning till, de mest väsentliga för denna undersökning ska nu tydliggöras. Frågan om vem som ska genomföra observationen är i detta fall enkel då jag som forskare och observatör inte observerar min egen lektion och därmed inte medverkar. Det leder till nästa fråga, hur ska jag som observatör förhålla mig till det som observeras? Då jag observerar en annan pedagogs arbete valde jag att inte delta på något sätt, enbart observera. Pedagogerna fick inte veta exakt vilka delar jag skulle observera mest, exakt vilka teman jag valt. Vid en observation av det här slaget är det även viktigt att undersöka vilken grad av öppenhet och delaktighet jag som observatör har. Detta knyter an till frågorna om delaktighet och öppenhet. Om delaktigheten är hög betyder det att observatören deltar i situationen på samma sätt som de andra medverkande, exempelvis som elev. Detta sker alltså vid *Observationer av andra ordningen*. En hög grad av öppenhet skulle i sin tur innebära att de inblandade vet exakt vilka delar av situationen som undersöks. I denna observation finns alltså en förhållandevis hög grad av öppenhet och en låg grad av delaktighet.⁷⁷

Ett annat val som måste göras är när observationen ska registreras, i detta arbete registrerades observationen i samma stund som den genomfördes genom att anteckningar fördes i ett observationsschema. Lektionerna spelades även in med ljud för att i efterhand kunna gå tillbaka och lyssna på lektionerna igen. Detta hade tidigare medgivits skriftligt eller muntligt av pedagogerna. För att få med så mycket information som möjligt användes förkortningar, egna symboler och tecken vid observationen.⁷⁸ Nästa frågeställning handlar om vad och hur mycket som ska observeras, avgränsning och struktur. Ska allt observeras eller vissa utvalda teman och vad ska observationen koncentreras kring? Några utvalda teman och frågor valdes ut som primära observationspunkter men utrymme gavs även till tankar som tillkom under

⁷⁵ Bjørndal. 2018.

⁷⁶ Ibid, s. 31.

⁷⁷ Ibid, s. 46, 47, 48 & 49.

⁷⁸ Ibid, s. 51, 52 & 53.

observationens gång. Ett observationsschema utformades vilket gav undersökningen en strukturerad observation. Schemat utformades som ett *Observationsschema med teman/öppna kategorier* men även med några *slutna kategorier*.⁷⁹ Detta innebar att några teman var helt bestämda och ett tema var mer öppet för tankar i den stund observationen genomfördes, detta var rutan för *Övrigt* i observationsschemat (se bilaga 2).

Observationerna genomfördes inom det sociokulturella perspektivet, det vill säga, ett fokus låg på vilka redskap pedagogerna använde och vad rummet innehöll. Några av punkterna hade som uppgift att skapa en större bild och förståelse för just den lektionen, till exempel *Föregående läxa* och *Ny läxa* samt *Lektionens inledning*. Resultaten från dessa används inte i detta arbete men skapade en lite större bild av lektionen som helhet.

3.4 Etiska ställningstaganden

Vid planering av en kvalitativ forskningsintervju är det av stor vikt att beakta forskarens etiska riktlinjer; *Informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll*.⁸⁰ Vid första kontakten med informanterna informerades de vad mitt examensarbete skulle undersöka och vad deras roll i arbetet innebar. Då jag ansåg att det inte skadade mitt arbete eller kunde påverka informanternas svar, fick deltagarna veta vad som huvudsakligen skulle undersökas. Innan intervjun tilldelades pedagogerna information om vad som skulle delges i mitt arbete, där säkrades även deras anonymitet då namn, utbildningssäte eller arbetsplats försäkrades att inte nämnas i varken arbetet eller i transkriberingen. Detta beslut fattades i linje med de etiska råden kring konfidentialitet. Till konfidentialiteten hör även det faktum att informanterna fick läsa igenom, ändra och godkänna den transkriberade intervjun, för att säkerställa att ingen *otillåten* information hamnade i resultatet. Det finns en etisk princip som menar att en undersökning alltid ska *”göra gott”* och aldrig skada dess deltagare. Forskarens roll i en kvalitativ forskningsintervju kan vara komplicerad. Till dennes roll hör det att på ett vetenskapligt plan försöka nå så hög kvalitet som möjligt på det publicerade resultatet. Som forskare måste man yrka åt att hålla en professionell distans till undersökningens deltagare och inte lägga in egna åsikter i det resultat som publiceras.⁸¹

Vid en observationsstudie gäller samma principer som vid den tidigare nämnda forskningsintervjun; *principen om: autonomi, rättvisa, maximal godhet och minimalt lidande*.⁸² Det är viktigt som pedagog, som ständigt observerar sina lektioner för att förbättras och som observatör i en undersökning, att veta vart gränsen för vad som ska registreras under observationen ska dras. Det finns några aspekter som bör tas hänsyn till. Forskaren måste veta vad som ska observeras, vilka aspekter av en lektion som ska registreras och undersökas. Syftet med observationen måste vara klarlagt innan observationen börjar. Vart ska

⁷⁹ Bjørndal. 2018, s. 53, 54, 57 & 58.

⁸⁰ Kvale & Brinkmann. 2014, s. 105.

⁸¹ Ibid, s. 107, 108, 109, 110 & 111.

⁸² Bjørndal. 2018, s. 172.

observationen vara? Hur ska den genomföras? Hur mycket ska observeras? Och hur ska resultaten från observationerna förvaras?⁸³

I den här undersökningens användes ett observationsschema, där det var klarlagt vilka delar som skulle undersökas. Observationens syfte framkommer under rubriken syfte och frågeställningar (se kap. 1.11). Observationerna genomfördes på respektive pedagogs arbetsplats, i en miljö där eleverna är vana att ha lektion. Jag som observatör medverkade inte i lektionen på något sätt. Informationen från observationerna sparades i min mobil, i ett anteckningsblock och i detta arbete. Eleverna, vars lektioner jag observerade, fick i början av lektionen information om vem jag var, vilken högskola jag gick på och varför jag skulle observera på lektionen samt att det var vad deras pedagog gjorde som jag observerade och inte vad de som elever gjorde på lektionen. När resultatet från observationerna sammanställdes gjordes valet att inte använda de ljudfiler som spelats in. Dessa raderades därför från min mobiltelefon där de tidigare sparats, detta för att öka integritetsskyddet för de medverkande. Då ingen personlig information såsom namn, skola och kön finns med i varken mina anteckningar eller i slutresultatet anser jag informationen vara säker.

3.5 Urval och avgränsningar

Urvalet för detta arbete gjordes utifrån vilka undervisningsformer och instrument pedagogen undervisar i samt vilka åldrar och nivåer som pedagogens elever var i. Samtliga informanter har lärar- eller pedagogutbildning och undervisar piano i grupp och enskilt samt har undervisat i över 10 år. Observationerna genomfördes på lektioner där eleverna var nybörjare eller inom mellanstadiet samt till och med 12 år gamla.

Målet var att samtliga pedagoger skulle undervisa nybörjare både i grupp och enskilt. Då detta visade sig vara svårt gjordes istället en avgränsning i ålder. Eleverna som medverkat på lektionerna som observerats har samtliga varit under 12 år men på lite olika nivåer. Valet av begränsad ålder gjordes med grund i att barn, ungdomar och vuxna äger olika stor förmåga att ta in och förstå bland annat instruktioner och har olika stor motorisk förmåga.

4 Genomförande

Tre intervjuer genomfördes med pianopedagoger som undervisar elever enskilt och i grupp, urvalet för dessa har tidigare presenterats (se kap. 3.5). Intervjuerna spelades in med mobiltelefon och transkriberades sedan. Transkriberingarna utfördes utefter en *skriftspråklig karaktär*, det vill säga att nedskrivningen inte gjordes ordagrant.⁸⁴ Valet gjordes att inga ”småljud” som *mm*, *eh* och så vidare transkriberades. Transkriptionerna gjordes läsbara och meningar sattes ihop till fullständiga meningar. Dessa skickades sedan till informanterna för

⁸³ Björndal. 2018, s.174.

⁸⁴ Kvale & Brinkmann. 2014, s. 221.

förtydliganden och godkännande. Samtliga intervjuer varade mellan 30–60 minuter. Två av intervjuerna genomfördes enbart genom personligt möte. Den tredje intervjun genomfördes till hälften via möte, på grund av tidsbrist hann inte intervjun bli klar vid det bestämda tillfället och återupptogs därför sedan via telefon. Även vid denna intervju spelades samtalet in med pedagogens godkännande.

Sex observationer genomfördes, tre på enskilda lektioner och tre på grupplektioner. Detta innebar att varje pedagog hade två lektioner var som observerades, en i vardera undervisningsform. Under observationen fördes anteckningar i ett observationsschema (se bilaga 2), vilket la grunden till analys och diskussion enligt arbetets valda teman. Även observationerna spelades in med ljudupptagning med godkännande från pedagogerna, detta för att i efterhand kunna gå tillbaka och lyssna på lektionen om det uppkom några frågor. Som tidigare nämnts användes inte dessa och raderades därför under arbetets gång.

Resultatet från observationerna grundades på de anteckningar som fördes i observationsschemat under pågående observation. Efter analys av intervjuerna hittades flera gemensamma punkter som inte rymdes under de tidigare valda rubrikerna. Det framkom att punkten *Övrigt* fick en större del i arbetet än förväntat. Därför valdes ytterligare ett tema ut till resultat och diskussion. Detta blev rubriken *Generella skillnader*. Utöver detta lades även ytterligare en rubrik till efter analys och sammanställning av resultatet. Detta är rubriken *Gruppens betydelse för inläringen*.

Resultaten från de två undersökningssätten framställdes utifrån valda teman. Dessa analyserades sedan och ledde vidare till diskussionen där resultaten diskuteras i förhållande till den tidigare valda litteraturen för arbetet och det sociokulturella perspektivet. Intervjuerna analyserades genom det hermeneutiska analysverktyget och genom det sociokulturella perspektivet som tidigare presenterats. Observationerna analyserades enligt det sociokulturella perspektivet. Diskussionen resulterade i en slutsats där samtliga rubriker från resultatkapitlet finns representerade.

Att genomföra en av intervjuerna i två steg var inte optimalt. Målet var att samtliga intervjuer skulle genomföras på samma sätt, via personligt möte där intervjun spelades in för att senare kunna godkännas som transkriberad intervju av samtliga informanter. Då en av intervjuerna genomfördes genom ett personligt möte och via telefon kan detta ha påverkat intervjuens resultat. Detta på grund av att pedagogen fått möjlighet att förstå vad mina frågor handlade om och kunde formulera sina svar med mer eftertanke men även då jag som forskare kan ha fått mer förståelse, nya tankar och kunde ställa andra och fler följdfrågor då jag hade fått lite mer tid att tänka på intervjun.

5 Resultat

Resultaten presenteras utefter olika teman som tidigare presenterats under rubriken *Att välja teman* (se kap. 3.1). Resultaten är uppdelat i fyra delar. Först presenteras intervjuernas resultat efter de teman som valts ut, därefter presenteras observationernas resultat, sedan följer en analys av resultatet och som fjärde punkt sammanfattas resultatet kortfattat. Då tankar kring vissa teman återkommer i de genomförda intervjuerna kan ett resultat finnas under flera rubriker. Pedagogerna benämns **P1**, **P2** och **P3** genomgående i resultat och diskussion. Observationerna är inte uppdelade efter pedagog utan enbart efter undervisningsform. Detta val gjordes då empirin för observationerna var mindre omfattande än för intervjuerna och för att säkra informanternas anonymitet enligt de etiska riktlinjerna gjordes denna avvägning.

Intervjuerna, observationerna och analysen genomfördes inom det sociokulturella perspektivet och fokus låg på vilka redskap pedagogerna använde. Detta kan exempelvis innebära visuella redskap som noter, auditiva som musik eller andra fysiska redskap. Resultaten ger även en syn med betoning på Vygotskijs kamratlärande och den proximala utvecklingszonen och hur detta appliceras beroende på undervisningsform.

Resultaten som presenteras i detta kapitel är inte några exakta svar på undersökningens frågeställningar. Resultaten är däremot tänkta att ge större förståelse för de ämnen som tagits upp. Inom den hermeneutiska idén tolkas resultaten genom att jag som forskare redan har en förförståelse för ämnet och genom samtal, det vill säga, genom de intervjuer som genomförts med informanterna, ökar förståelsen. Genom interaktionen mellan mig och informanterna nås ny kunskap och gränsen för förståelsen vidgas.

5.1 Resultat från intervjuer

Sångens roll i undervisningen

P1 använder mycket sång i sin undervisning. Det är av stor vikt att höra det som ska spelas inom sig, att sjunga en ny låt och sätta tonplatser på kroppen, det vill säga solfége. Detta är ett sätt som **P1** ser som mycket användbart inom både enskild- och gruppundervisning. **P1** försöker få alla elever att sjunga, om sången används i undervisningen eller inte beror till större del på individen än undervisningsformen. Alla elever blir ombudda att sjunga och oavsett om eleven vill sjunga eller inte kommer **P1** att sjunga. **P1** talar även om hur sången hjälper eleverna när de ska öva hemma. ”Det blir ju ett direkt facit, om du kan sjunga sången hemma när du spelar den, då ska det ju låta likadant, det är så det ska låta.” Sången gör att musiken kommer inifrån eleven och inte bara blir att de trycker ned toner på ett piano. Pedagogen berättar att det är sällan som en elev spelar fortare än de andra om eleven sjunger samtidigt, däremot kan detta hända om de inte sjunger. Pedagogen ändrar inte sin didaktik när det kommer till sångens vikt oberoende undervisningsform. När **P1** var liten sjöng pedagogens låtarna först och sedan spelade **P1** låtarna. **P1** belyser även vikten av att som pedagog kunna hålla igång sång och spel samtidigt som pedagog ger instruktioner, för att inte bryta flödet i lektionen.

”Sången ju bästa medlet.” Även **P2** använder sången lika mycket för en enskild elev som för en grupp. Sången hjälper spelet men den hjälper även till att få så kallad *feeling*, att skapa rätt känsla i spelet. Pedagogerna brukar använda texten som medel, istället för att påvisa att eleven ska spela tonen D flera gånger säger pedagogerna att eleven ska spela vissa ord. Pianospelet får en helt annan dimension när man gör en koppling till texten. **P3** använder inte sången så mycket i sin undervisning men ser vinsten av att göra det. Elever, framförallt de yngre gillar att sjunga, hävdar **P3**. Då pedagogerna inte använder sången som metod i sin undervisning ställdes en hypotetisk fråga om pedagogerna skulle använda sången mer för grupp eller enskild undervisning, svaret blev att gruppen har kvaliteter för det. I en grupp där eleverna ställer upp för varandra fungerar sången bra i samspelet.

Lärstilar: Visuellt, auditivt och kinestetiskt

P1 säger att när pedagogerna själv ska lära in något nytt används alla de tre sinnen men det måste ske en prioritering, detsamma gäller för pedagogernas elever. Om en ny låt ska läras in föredrar pedagogerna gehörsvägen. Att sjunga låten och genom solfége sätta tonplatser på kroppen tycker pedagogerna hjälper eleverna att lära in. Detta sker oftare med en grupp, då kan pedagogerna även samla gruppen och titta på noterna tillsammans för att se vad de sjunger och vad de ska spela. Pedagogerna påpekar att om de ska arbeta mer aktivt med notläsning sker det oftast inte när en ny låt ska övas in utan det blir ett eget moment med till exempel skrivuppgifter för en grupp och enklare avista uppgifter för en enskild elev. **P1** tycker att det är viktigt att använda moment där eleverna får använda hela kroppen, det kopplar på den kinestetiska inläringen.

P2 brukar tänka på oktaven som två fält, först tre toner och sedan fyra toner och dela upp det på det viset för samtliga elever. Där kopplas även muskelminnet in, det vill säga, den kinestetiska inläringen. Pedagogerna vill att eleverna ska känna hur det känns att spela det första fältets toner och hur det andra fältets toner känns att spela. **P2** belyser även att gehör är väldigt viktigt och brukar koncentrera sig på att öva notläsning med de elever som har bra gehör, alltså öva på att lära in visuellt och tvärtom med de elever som har övat mycket notläsning och behöver öva på att lära in auditivt.

P3 lärde sig spela piano framförallt genom sitt gehör, däremot lärde sig pedagogerna spela ett annat instrument genom notbaserad undervisning. Enligt **P3** är notation ganska teoretiskt och genom att läsa notation som siffror bygger eleverna upp ett kinestetiskt minne utifrån en styrning av siffrorna. Sedan stimuleras gehör av det kinestetiska spelet. När eleven förstår pedagogens siffersystem, alltså noterna, går pedagogerna över till att öva gehör genom att exempelvis byta tonart. Eleverna spelar då efter samma siffermodell men får höra om det låter som det ska och sedan prova sig fram. Pedagogerna använder samma arbetssätt både för enskilda elever och elever i grupp.

Rytmikmetoden

P3 brukar klappa rytmer med eleverna men brukar även använda metoden genom att lyfta ut mindre motiv ur de låtar som gruppen eller den enskilde eleven spelar och öva detta, det blir som små etyder nämner pedagogerna. Pedagogerna använder inte solfége i sin undervisning men

belyser att det är en bra metod att använda sig av, då pedagogen själv upplevt detta i andra sammanhang som elev. Däremot är improvisation något som pedagogen använder sig av, lite mer för den enskilde eleven än för gruppen. **P3** nämner att improvisationen måste komma från eleven själv, från dess egen vilja. Därför kan det vara lättare att leda in en enskild elev i improvisation än en grupp.

P2 brukar inte klappa rytmer med händerna utan tycker det är bättre att klappa rytmerna på knäna. Pedagogen brukar skriva ned rytmer från de låtar eleverna spelar och kanske förenkla dem lite. Med yngre nybörjare brukar pedagogen gå och springa notvärden i lokalen. Pedagogen använder sällan solfége i sin undervisning däremot sa **P2** ”Improvisation vill jag ha med jämt” men pedagogen brukar inte kalla momentet för improvisation. Om pedagogen ber eleverna att improvisera slutar de ganska fort. Därför brukar pedagogen styra improvisationen genom att till exempel bestämma vilket håll eleverna ska spela, alltså uppåt eller nedåt längs klaviaturet. Pedagogen använder ofta samma tonart som eleverna spelar den aktuella låten i. De får röra sig upp och ned i tonarten, ibland blir en viss skala naturlig i en låt eller tonart, till exempel *pentaskalan*. Då låter pedagogen eleverna improvisera över den. Även **P1** tycker att improvisation är av stor vikt i undervisningen redan från nybörjarstadiet. Det finns inte något rätt och fel i improvisationen och det går att ge eleverna tydliga ramar. Det gäller både enskild undervisning och i grupp, improvisation kan vävas in i en musikalisk form. Även solfége och metrik är av stor vikt i pedagogens undervisning. Pedagogen tar upp ett exempel om puls, när man arbetar med begreppet puls kan eleverna uppfatta pulsen i hela kroppen. Vissa har svårt för det och andra har det lättare. Därför tycker pedagogen att det är bra att använda moment där hela kroppen används, detta kan ske genom att gå notvärden och promenera melodirytm, som även **P2** nämnde. **P1** använder sig av solfége när eleverna ska lära en ny låt på gehör. De sjunger då låten och sätter tonplatser på kroppen (enligt solfégens regler), på så vis förstår eleverna om intervallerna går uppåt eller nedåt.

Notbaserad- eller gehörsbaserad undervisning

P1 använder lika mycket notläsning och gehörsbaserat spel oberoende undervisningsform. Däremot skiljer det sig mellan hur pedagogen går tillväga. Med en enskild elev är det lättare att sätta fram ett notpapper på pianot och peka, först klappa rytmen som ska spelas och sedan variera vilken hand som ska spela. Med en grupp brukar pedagogen samla eleverna och titta på notbilden tillsammans, ställa frågor till hela gruppen, som ”Vad heter den här tonen?” och så vidare samt även låta eleverna ställa egna frågor innan noterna ska spelas på pianot. **P1** tycker att gehörsvägen fungerar bäst för att lära in en ny låt. Detta brukar pedagogen göra genom solfége, som tidigare nämnts. Pedagogen vill att eleverna ska höra intervallerna inom sig. Om pedagogen vill arbeta mer aktivt med notläsning blir det ett eget moment, däremot kopplar pedagogen kontinuerligt ihop teori och gehör i undervisningen. **P2** försöker ha med notläsning för både gruppen och den enskilde eleven. Pedagogen gör övningar i ett notskrivningsprogram som eleven får spela efter. Originaltonartens tonförråd används frekvent, det är en fördel att göra övningarna i den tonarten eleven spelar låten i. Pedagogen har spelat låten *Havet är djupt* med en grupp nybörjarelever, de spelar låten i originaltonart med två händer istället för en. Pedagogen belyser att eleverna kanske inte hade klarat av att spela låten om de enbart fått noterna framför sig och skulle spela med en hand. **P2** lär ut

noterna tillsammans med gehöret för att koppla ihop det. Pedagogen påpekar även att det aldrig står tonnamn på elevernas notpapper, till exempel tonen D, pedagogen vill att eleverna ska höra, känna och se hur tonen D upplevs. Detta kan exempelvis ske genom att pedagogen frågar om eleverna hör tonen i huvudet innan de spelar tonen. Målet är att eleverna ska få en upplevelse om hur tonen låter när de ser noten. **P2** brukar öva notläsning med de elever som har bättre gehör och gehör med de som läser noter lättare. Enligt pedagogen skiljer sig inte detta beroende på undervisningsform.

P3 arbetar med noter utifrån fingrarnas siffror, alltså tummen blir nummer ett och lillfingret blir nummer fem. Pedagogen tycker att det ger eleverna en stor vinst att utgå ifrån siffror då det möjliggör för att transponera låtar fortare och i ett tidigare skede. Eleverna behöver då inte kunna tonernas namn eller hur de noteras i ett notsystem utan genom att hitta starttonen kan de spela låten i flera tonarter. Samtidigt påpekar pedagogen att målet är att eleverna ska kunna tolka ut noterna själva. De får se noterna samtidigt som de spelar efter siffror, utifrån ett arbetsblad som pedagogen utformat. Även **P2** använder sig av siffror för notation men inte för de specifika tonerna utan för ackord. Till exempel, grundtonens ackord blir ackord nummer ett och dominantackordet blir nummer fem. **P3** anser att progressionen går fortare framåt om man ger eleverna verktyg att öva efter men belyser även att man som pedagog även måste fråga eleverna vad tonerna heter i samband med inläringen av noter som siffror. Pedagogen vill inte ställa notläsningsträning mot gehörsträning, utan anser att det mest fördelaktiga är att få en balans mellan notation och gehörinläring. Eleverna ska få träna på att analysera vad det är som låter och vad de ser och därigenom bygga kunskap om noter och toner. Även **P3** arbetar på samma sätt både med en grupp och en enskild elev.

P1 är uppvuxen med både notbaserad och gehörbaserad undervisning. Den notbaserade undervisningen ägde rum på pianolektionerna medan den gehörbaserade ägde rum hemma med en kompis. Pedagogen sjöng låtarna först och spelade dem sedan i boken. **P1** belyser hur viktigt det var ur ett pedagogiskt perspektiv att få sjunga noterna först och sedan spela dem. Dock påpekar pedagogen att förståelsen för kopplingen inte fanns där vid den tidpunkten. När pedagogen fortsatte sin pianoundervisning var undervisningen notbaserad, det var först när pedagogen påbörjade sin pedagogiska utbildning som den gehörbaserade undervisningen fick en del i pedagogens utbildning. **P1** belyser hur viktigt det är med upplevelsen att sjunga och spela samtidigt, det berikar spelet. **P2** är uppvuxen med både notbaserad och gehörbaserad musik. Pedagogen lärde sig läsa noter ur en pianobok och läste avista ur pianoböckerna. Pedagogen beskriver det som att denne knäckte koden för notläsning och kunde därför spela många låtar vid tidig ålder. **P2** beskriver hur detta har påverkat didaktiken genom att pedagogen strävar mot att lära ut noter och gehör samtidigt, vilket tidigare nämnts i resultatet. **P3** spelade både piano och fiol under sin uppväxt. På fiollektionerna utgick pedagogen från notbaserad undervisning men när pedagogen lärde sig piano skedde detta genom gehöret. Pedagogen letade upp noterna och kunde spela svårare stycken men hade sin grund i den gehörsmässiga inläringen. På grund av detta vill pedagogen skapa en balans mellan notläsning och gehör i sin undervisning.

Generella skillnader: lektionsplanering, moment och teori.

P1 tycker att grupplektionerna oftast kräver lite mer planering, för en enskild elev kan exempelvis repertoar bestämmas lite mer tillsammans med eleven än vad man kan göra i en grupp. Detta är en tanke som även **P2** delar. **P3** lägger ned lika mycket tid på planering för både enskild lektion och grupplektion, pedagogen hävdar att lektionen varje gång bygger på det som de gjorde lektionen innan. Planeringen sker oftast inte veckovis utan utifrån till exempel en tre veckors period. Inom den perioden kan planeringen skilja sig från vecka till vecka, då får pedagogen planera mer i stunden, inför varje lektion. **P1** tycker att varje lektion behöver innehålla ”spelande”, oavsett undervisningsform. Pedagogen belyser även att det finns olika saker som kan innebära att spela, man kan variera mellan melodispel, ackordsspel, två stämmor, två händer och så vidare. **P2** tycker att det är upprepningen som gör att eleverna lär sig men upprepningen måste ske på olika sätt, från olika vinklar. Varje lektion bör innehålla uppvärmning, instudering, musicerande och något moment som kretsar kring teori eller notinläring. Framförallt anser **P2** att man som pedagog inte ska förklara för mycket, utan bara lära eleverna, det är lätt att säga för mycket. Tillslut kommer eleverna lära sig vad det är de spelar utan att begrepp som exempelvis *tersläge* benämns redan från första gången de spelar annat än ackord i grundläge, eleverna ska ”bara göra”. Utöver själva pianospelandet anser **P1** att improvisation är en viktig del som behöver vara med redan från nybörjarstadiet och att det måste finnas ett flöde i musiken, något som man som pedagog kan påverka genom att försöka hålla igång musiken hela tiden genom att exempelvis ackompanjera och prata samtidigt. **P3** tycker att varje lektion bör innehålla någon form av melodispel, repetition från föregående lektion och att spela något som eleverna redan kan för att få upp tempot på lite.

Det svåraste under en grupplektion enligt **P1** är disciplinen, i en grupp finns det ofta tendenser till att någon elev vill testa pedagogen på något sätt, det sker inte på samma sätt under en enskild lektion. Även nivåskillnad påpekar **P1** som något som skulle kunna ge problem men ser det mer som en utmaning. **P3** delar denna tanke, speciellt om eleverna är på olika nivåer på ett motoriskt plan och inte enbart färdighetsmässigt. Pedagogen brukar då ge olika uppgifter till eleverna, till exempel får en elev spela bastoner och en annan elev får spela ackord. På så vis skapas det fortfarande musik, tillsammans. Enligt **P2** är kommunikation och kontakten med eleverna ett av de problem som kan uppstå inom båda undervisningsformer. Pedagogen förklarade att i en grupp kan man alltid låta en elev hänga på även om eleven har tappat koncentrationen eller inte vill spela piano just den dagen. Om detta händer under en enskild elevs lektion finns det ingen annan elev att rikta koncentrationen mot, det är svårt om kommunikationen och kontakten inte finns mellan pedagog och elev.

Elevens inflytande

P3 ber alltid sina elever, både enskilda och grupper, att vara delaktiga vid valet av låtar. Det är inte alltid det går att lösa samma lektion men de har alltid möjlighet till inflytande. **P2** säger att eleverna har fullt inflytande på repertoaren, om **P2** föreslår en låt får eleverna alltid svara *Ja* eller *Nej* till förslaget. **P2** säger dock att eleverna inte har lika stort inflytande på momenten i lektionen men om man som pedagog är uppmärksam märker man om eleverna tycker det är roligt eller inte och det påverkar i sin tur momenten. Även **P1** frågar alltid eleverna om det är

någon särskild låt de vill spela, vissa förslag kan pedagogen möta direkt, exempelvis om eleverna föreslår en poplåt. Inflytandet blir mer direkt för en enskild elev, i en grupp finns det fler viljor och gruppen måste enas, en enskild elev kan bestämma själv. Den enskilda eleven får alltså bestämma lite mer på varje lektion medan gruppen behöver enas och komma överens om att spela en annan låt terminen efter, vilket inte ger samma inflytande på respektive lektion. Däremot säger **P1** att det finns många sätt att ha inflytande över en lektion. Det kan till exempel uppstå situationer då eleven vill spela med en annan fingersättning än den som **P1** har sagt, då kan förslaget mötas direkt, oavsett om det sker under en enskild lektion eller i grupp.

Gruppens betydelse för inläringen

Hos två av informanterna framkom det tankar kring vikten av att se individen i gruppen. Hos **P2** framkom detta genom att pedagogen anser sig undervisa varje elev enskilt även om eleven tillhör en grupp och hos **P1** framkom tankarna genom att belysa vikten av att se individen i gruppen. **P3** beskrev hur viktigt samspelet som kan finnas i en grupp är, pedagogen anser även att det går fortare framåt på ett musikaliskt plan i en grupp jämfört med enskilda lektioner. I en grupp kan man låta eleverna spela olika saker, en elev kan spela ackord medan en annan spelar melodi. Under enskilda lektioner brukar pedagogen spela melodin när eleven spelar ett ackordskomp för att skapa musik och ett samspel även under de enskilda lektionerna. Även **P2** delar dessa tankar. **P2** anser också att det är lättare att hålla igång musiken hela tiden under en grupplektion då eleverna kan spela olika saker. Man kan skapa ett arrangemang, något som pedagogen löser på en enskild lektion genom att själv spela med eleven. **P2** uttrycker även ”Jag brukar undervisa enskilt i grupp” och menar då att undervisningen individanpassas även i gruppsammanhang. **P1** påpekar att gruppen är viktig då den skapar ett socialt sammanhang som eleverna får vara med i och de får uppleva att musicera med andra. Gruppen skapar inte bara något som handlar om musik utan den skapar även en känsla av gemenskap. ”Vi spelar piano, det är vår grej” sa **P1** under intervjun.

Grupp eller enskilt?

P2 föredrar att undervisa i grupp men det beror på gruppen, som pedagog behöver man känna att man får med sig gruppen på momenten man gör. ”Hur många barn lär sig saker enskilt annars? Det sker ju i grupp, det är det naturliga för dem” sa **P2**. Men är det för stora nivåskillnader i en grupp kan det vara bättre att undervisa enskilt. Även **P1** har alltid tyckt om att undervisa i grupp, det ger pedagogen en utmaning. ”För de yngre barnen blir det litegrann gruppen och jag”. Pedagogen fortsatte meningen med att säga att om en elev är nybörjare kan den bli ganska utelämnad om eleven spelar ensam med en pedagog. Eleven kan bli sårbar och som pedagog kan man ”trampa i klaveret” om man inte är uppmärksam. **P1** delar **P2**:s syn om att det kan vara bättre för gruppen att eleverna undervisas enskilt om eleverna är på för olika nivåer i sitt pianospel. **P3** delar även synen på att gruppundervisning är att föredra. Pedagogen förklarar att kravet på att allt som spelas måste vara rätt försvinner. **P3** brukar spela låtarna fler gånger med en grupp, det möjliggör för en elev som tappat bort sig att komma in i låten igen genom att börja spela på nästa system till exempel.

5.2 Resultat från observationer

Sångens roll i undervisningen

Det är bara en pedagog under grupplektionerna som aktivt ber eleverna att sjunga under lektionen samtidigt som även pedagogen sjunger. En pedagog använder sig av sången i undervisningen genom att sjunga melodin. Denna pedagogs elever blir inte ombudade att sjunga, däremot spelar de låtarna till bakgrundsmusik där sång med text finns. Detta ger eleverna ytterligare en nivå till musiken då sång kopplas till det som eleverna spelar men sången kommer inte inifrån dem själva. Den tredje pedagogen ber inte heller eleverna att sjunga, pedagogen sjunger fingersättnings nummer på rätt toner i melodin men eleverna spelar inte till någon musik där sång med text finns med.

Lärstilar: Visuellt, auditivt och kinestetiskt

Samtliga pedagoger använder sig av en *Whiteboard*, som kommer att benämnas som tavlan, för att skriva ned noter i notsystem, ackord eller siffror för ackord eller toner. Eleverna får titta på noterna i sina läroböcker och notpapper och även skriva dit egna noter, ackord och rytmtecken. Under grupplektionerna används det visuella generellt mer på tavlan eller då pedagogerna visar hur en låt eller uppvärmning ska spelas på pianot. Under de enskilda lektionerna används det visuella på ett mer direkt sätt då samtliga pedagoger pekar på specifika ställen i noterna. Ingen av pedagogerna använder sig av tavlan under de enskilda lektionerna, det som de behöver visa pekar de på i noterna eller skriver ned i elevernas läroböcker. Noterna användes som ett komplement till rösten, alltså en del i det auditiva.

I takt med att till exempel en ackordsföljd spelas under grupplektionerna använder sig pedagogerna av rösten samtidigt som de pekar i noterna, exempelvis genom att vid varje ackordsbyte säga ”byt”. En pedagog använder sig av det auditiva genom att lära ut låtar i kombination med solfège, de övriga två pedagogerna använder sig av det auditiva genom talet för att ge verbala instruktioner. Samtliga pedagoger använder sig av att spela först och låta eleverna härma det de hör under grupplektionerna. De verbala instruktionerna under grupplektionerna ges framförallt i kombination med att pedagogen pekar eller skriver på tavlan. Under de enskilda lektionerna ges de verbala instruktionerna oftare från pianot samtidigt som eleven spelar, det vill säga inte i kombination med det visuella på tavlan i samma utsträckning. Däremot ges även verbala instruktioner i kombination med att pedagogen pekar på något i noterna men som tidigare nämnts, inte i samma utsträckning som under grupplektionerna. Intrycket fås att samtliga pedagoger ger fler verbala instruktioner under de enskilda lektionerna än under grupplektionerna.

Genomgående under samtliga observationer får eleverna spela mycket själva, de får prova själva och höra om det de spelar låter fel utan att pedagogerna direkt ändrar de fel som uppstår. En av pedagogerna var noga med att eleverna skulle känna hur en viss tonart lät och kändes och använde sig av två fält inom oktaven vid ett improvisationsmoment för att öva elevernas muskelminne och koppla tonarten till elevernas gehör. Ett av de kinestetiska momenten som användes mest av samtliga pedagoger var att stampa eller klappa takten eller olika rytmer. En av pedagogerna använde sig av detta då gruppen skulle lära sig en ny låt, de

fick då klappa ettan, alltså första slaget, i en fyrtakt, på knäna. En av pedagogerna spelade en rytm på pianot och lät eleven härma. Pedagogerna använde sig inte av den kinestetiska inlärningen till så stor grad, framförallt var det pedagogerna själva som stampade och räknade takten högt eller klappade rytmerna för att på så vis försöka få eleverna att känna takten inom sig. För övrigt skilde det sig inte beroende på undervisningsform.

Rytmikmetoden

En pedagog använde rytmikmetoden genomgående genom hela grupplektionen. Lektionen började med att pedagogen talade med eleverna, samtidigt började pedagogen att stampa fjärdedelar med fötterna. Pedagogen började sedan sjunga en ny låt och klappa helnoter på knäna. Eleverna fick sjunga och klappa med pedagogen samtidigt som de lärde sig den nya låten. Eleverna skulle spela helnoter på pianot i den nya låten och de övade därför detta på knäna innan de gick till pianot. Solfége användes vid ytterligare två tillfällen när eleverna skulle lära sig en ny låt, de gick även igenom hela skalan genom solfége. Solfége användes dels sittandes på stolar innan de skulle sätta sig vid pianot men även när eleverna stod vid tavlan framför ett notsystem. Pedagogen skrev ned den nya låten i notsystemet och tillsammans med frågor som ställdes av både pedagogen och eleverna lärde de sig den nya låten genom att sätta tonerna på kroppen, det vill säga genom solfégens medel. Under uppvärmningen fick eleverna improvisera, de hade ett begränsat tonförråd då improvisationen började från uppvärmningslåten och återgick sedan till samma låt. Tonförrådet var fem toner från tonen D till tonen A med e, f# och g däremellan. Samtliga pedagoger använde sig på något sätt av rytmikens medel. En pedagog räknade pulsen högt samtidigt som pedagogen slog med en penna mot vita tavlan för varje slag eller stampade pulsen i golvet. Improvisationen var en del i samtliga pedagogers uppvärmningsövningar under grupplektionerna, det varierade dock om improvisationen utgick från en låt eller från en sifferbaserad uppvärmning. En pedagog övade pulskänsla genom att eleverna fick spela några ackord var, exempelvis genom att en elev spelade ackorden som skulle spelas på slag ett och fyra medan den andra eleven spelade på slag två och tre i ackordsföljdens rundgång.

Under de enskilda lektionerna var det endast en pedagog som använde improvisation som metod och redskap. Detta i form av att eleven i fråga fick improvisera under en uppvärmningsövning över ett bestämt tonförråd. De övriga pedagogerna använde sig inte av improvisation i undervisningen under dessa lektioner. Likväl använde sig ingen av solfége som redskap under de enskilda lektionerna. Däremot använde samtliga pedagoger metrik på något sätt. Detta kunde variera från att hjälpa eleverna med pulskänslan genom att ljuda, klappa eller stampa på vissa taktslag till att bryta ned rytmerna i mindre beståndsdelar och separera dessa från låten som spelades och öva dessa separat. I samtliga fall övade och spelade eleverna rytmerna på pianot medan pedagogen antingen visade på pianot eller pekade i noterna samtidigt som pedagogen sjöng eller ljudade rytmerna.

Notbaserad- eller gehörsbaserad undervisning

En av pedagogerna arbetar varken med gehörsinlärning eller notinlärning aktivt under grupplektionerna. Begreppet noter nämns inte under lektionen men pedagogen lär ut några mindre delar på gehör. Framförallt spelar eleverna ackord och har då ackordbeteckningar på

ett notpapper men de spelar inte efter noter i ett notsystem. En annan av pedagogerna lär inte ut något moment på gehör, eleverna har noter i sin lärobok men de spelar främst efter de siffror som pedagogen brukar använda istället för traditionella noter i ett notsystem. En av pedagogerna kombinerar notinlärning med gehörinlärning med betoning på gehöret genom exempelvis solfège. I kombination med detta övar eleverna lite notläsning vid ett moment då de står framför tavlan och pedagogen skriver ned en ny låt. Eleverna får säga vad tonerna heter, tonnamnen skrivs under varje ton i notsystemet och de sjunger sedan låten efter melodin som skrivits ned i notsystemet. Under de enskilda lektionerna används noter mer frekvent för två av pedagogerna då eleverna spelar efter noter under lektionerna. En uppvärmning lärs ut på gehör av en av pedagogerna. Den tredje pedagogen lär ut rytmer på gehör från den aktuella låten, i noterna står ackordsbeteckningar och rytm-beteckningar men inte noter.

Generella skillnader

”Learning by doing genomsyrar lektionen” är en av mina anteckningar från en av de enskilda lektionerna. Under lektionen då anteckningen fördes lät pedagogen eleven prova mycket själv. Pedagogen i fråga var lyhörd och märkte vilka delar som inte gick lika lätt att spela och kunde då bryta ned momentet i mindre delar och sedan bygga upp momentet och den aktuella låten igen. Under samma pedagogs grupplektion var inte Deweys citat lika närvarande. Eleverna fick prova själva men lektionen styrdes till större del mer från pedagogens håll än under den enskilda lektionen. Under en av observationerna på en grupplektion antecknades att pedagogen inte använde ackordens namn, begrepp som dur och moll samt omläggningar. Däremot spelade eleverna rätt ackord efter ett siffersystem, exempelvis blir tonikan i tonarten nummer ett och nummer fem blir dominantackordet. Eleverna spelade efter detta system utan att veta att ackordet var ett durackord i tersläge utan de visste hur ackord nummer ett såg ut i den aktuella låten. Systemet fungerade mycket effektivt även när de bytte låt och applicerade samma system på en ny tonart. Detta skiljde sig från en av de andra pedagogerna som genomgående talade om vilket ackord den enskilde eleven skulle spela och i vilken omläggning. Den tredje pedagogen talade om för eleven vilka toner eleven skulle spela och pekade i notsystemet vilka toner det var. Den största skillnaden vad gäller antal moment och vilka moment som användes beroende på undervisningsform är enligt anteckningarna från samtliga observationer att momenten är fler än under grupplektionerna än under de enskilda lektionerna. Under de enskilda lektionerna arbetade pedagogerna och eleverna med en låt eller stycke under en längre tid och hann därför inte med lika många moment.

Elevens inflytande

Under samtliga observationer på grupplektioner fick eleverna vid något tillfälle inflytande på lektionen. Inflytandet vid två av fallen var att eleverna fick välja vilken låt de ville spela av två möjliga, som pedagogen spelade upp för dem. Vid ett tillfälle fick en elev i gruppen välja vilken låt de skulle börja med att spela, en låt de redan kunde. Vid ytterligare ett tillfälle var det en elev i en av grupperna som gärna ville spela en låt från en annan lärobok, en med svårare låtar. Pedagogen gick med på det och spelade upp två låtar från läroboken till elevernas förtjusning. Under samma lektion lärde pedagogen ut en ny låt till gruppen genom solfège, en elev frågade vart de övriga tonerna satt på kroppen och vad de hette. Pedagogen

gick igenom samtliga toner i skalan, genom solfége. Eleverna började ställa fler frågor, exempelvis om ackord vilket resulterade i att lektionen tog en annan riktning än vad pedagogen planerat. Elevernas inflytande på lektionen blev i det här fallet relativt stort. På två av tre enskilda lektioner fick eleverna välja vilken låt de ville spela då pedagogerna spelade upp två förslag på låtar för vardera elev. För övrigt var det inget moment på någon av de tre enskilda lektionerna som bestämdes av eleverna.

Redskap och material under lektionen

Gemensamt för samtliga lektioner var att det fanns minst två akustiska pianon eller digitala elpianon i lokalerna där lektionerna hölls. En av pedagogerna använde sig av olika läroböcker för grupplektionen och för den enskilda lektionen, under den enskilda lektionen fick eleven även ett notpapper med en ny låt som inte fanns i den aktuella läroboken. En av pedagogerna använde sig enbart av enskilda notpapper till varje låt eleverna spelade, oberoende grupplektion eller enskild lektion. Den tredje pedagogen använde sig av samma lärobok för både gruppen och den enskilde eleven. Samtliga pedagoger använde sig av språket, rösten, rytmikmetoden och sången som redskap samt visuella, auditiva och kinestetiska redskap under lektionerna. Under samtliga grupplektioner och under två av de tre enskilda lektionerna användes tavlan som redskap.

5.3 Analys av resultat

Resultaten från de olika undersökningssätten varierar. Vid intervjun framkom det ofta tankar om att pedagogerna inte gjorde någon didaktisk skillnad beroende på undervisningsform, vilket skilde sig från observationernas resultat. Störst är skillnaden mellan hur pedagogerna och observationerna såg på sångens roll i undervisningen. Resultatet kan tolkas och analyseras som att pedagogerna vet vad de anser vara viktigt för undervisningen, däremot är det inte alla moment och redskap de använder. Sången är ett sådant exempel, samtliga pedagoger ansåg detta vara användbart i undervisningen men enbart en pedagog använde redskapet under de observationer som genomfördes. Även rytmikmetoden är ett sådant exempel, valet av redskap varierade men samtliga pedagoger såg de fördelar som fanns med respektive redskap även om de använde dem till mer eller mindre stor del i undervisningen.

Även de visuella, auditiva och kinestetiska momenten i undervisningen hamnar inom det sociokulturella perspektivet som redskap, både materiella och intellektuella. Frågor som uppkommer kring detta ämne berör pedagogernas didaktiska val. Vad är det som avgör vilken av de tre lärstilarna som tas tillhanda mest i undervisningen? Enligt observationerna visar undersökningen att vilken väg pedagogerna valde skiljde sig beroende på undervisningsform, däremot anser pedagogerna själva att de använder redskapen på samma sätt oberoende av undervisningsform. Ytterligare frågor som väcks är om pedagogernas didaktiska val bestäms utifrån dem själva och deras preferenser eller om skillnaderna avgörs beroende på gruppen och den enskilde individen. Detta kopplas även till resultatet om hur pedagogerna själva lär in på bästa sätt och hur de lärt sig spela piano som nybörjare. Är de didaktiska valen medvetna val eller påverkas vi som pedagoger av vår egen inläring och uppväxt?

På detta tema hamnar även diskussionen kring notbaserad eller gehörsbaserad undervisning. I undersökningen framkommer det att samtliga pedagoger har lärt sig spela piano genom både

not- och hörsinlärning. Hur de använder dessa redskap i undervisningen skiljer sig, dels enligt intervjuerna men även mellan observationsresultaten för grupp och enskild undervisning. Även detta kan kopplas till föregående tankar kring pedagogernas didaktiska val.

I resultatet framkommer även tankar som bygger på språkets indikativa funktion. Detta i form av **P2**:s tanke kring hur språket används vid exempelvis ackordspel. Pedagogen brukar inte benämna hur eleverna ska spela ett ackord, i detta fall *tersläge*. Språkets indikativa funktion kommer till tals då begreppet *tersläge* skulle uppmärksamma *hur* eleven ska spela ett visst ackord. Pedagogen vill att eleven ska "bara göra" vilket även kan speglas i Deweys kända citat "Learning by doing".⁸⁵

Pedagogernas tankar kring elevens inflytande hamnar inom diskussion kring den proximala utvecklingszonen. Även tankarna kring skillnader i nivå och motorik i grupperna hamnar inom ZPD. Då elevens lärande inom utvecklingszonen inte enbart sker i en grupp och genom kamratlärandet kan detta även kopplas till den enskilda undervisningen.

Samtliga informanter föredrog gruppundervisning framför enskild undervisning. Enligt intervjuerna berodde inte detta på själva undervisningen. Det kan därför anses bero mer på gruppens egenskaper, som att skapa en samvaro, gemenskap och dra nytta av den kamratinlärning som sker vid lärande i grupp. Kamratlärandet tar sig även i uttryck när pedagogerna framförde tankar kring att progressionen i undervisningen går fortare framåt i en grupp, att mer musik kan skapas fortare. Gruppen och undervisningen kan även ses som en egen kultur. Till detta hör även de tankar pedagogerna framförde kring att barns lärande oftare sker i grupp än enskilt i andra sammanhang. Diskussionen kring gruppen som en egen kultur tar även in tanken om att det är lättare att skapa och hålla igång musiken i en grupp jämfört med en enskild lektion.

5.4 Sammanfattning av resultat

Att sången har betydelse för inlärningen är ett enhälligt resultat från samtliga pedagoger, däremot skiljer det sig hur de använder det. Samtliga informanter belyste att sången tillför något till elevernas spel. En informant hävdade att sången fungerar bättre som metod vid gruppundervisning än vid enskild undervisning. Under observationerna framkom det att endast en pedagog använde sig av sång som metod under de lektioner som observerades, då under en grupplektion. Gemensamt för samtliga observationer var att pedagogerna själva använde sången som metod för att lära ut eller sjunga till elevernas pianospel.

Samtliga informanter hävdade att en kombination mellan visuellt, auditivt och kinestetiskt lärande är att föredra men det skiljer sig lite vad de diskuterar kring mest under intervjun. **P1** och **P2** föredrog att börja med auditiv inlärning och använder sig sedan av det visuella i form av noter. Däremot börjar **P3** med notskrift i form av noter som siffror och övar sedan gehöret. Enligt informanterna skiljer sig inte detta beroende på undervisningsform. Enligt observationerna använde pedagogerna mer av det auditiva som redskap under

⁸⁵ Backman-Bister. 2014, s. 7.

grupplektionerna och det visuella redskapet blev mer påtagligt under de enskilda lektionerna. Kinestetik som redskap användes till lite större del under de enskilda lektionerna. En av pedagogerna övade aktivt elevernas muskelminne och gehör genom att eleverna skulle tänka och känna hur vissa toner lät och kändes när de spelade dem.

Rytmikmetodens redskap användes till olika stor grad under lektionerna. Gemensamt för intervju och observation är att improvisation anses vara mycket användbart i all undervisning. Enligt intervjuerna är synen på solfége enig, pedagogerna anser redskapet vara mycket effektivt vid inläring av exempelvis nya låtar, däremot skiljer det sig till vilken grad pedagogerna väljer att använda redskapet. Metrik anses vara användbart i undervisningen. Pedagogerna använder samtliga redskap till större grad under de grupplektioner som observerades än under de enskilda lektionerna.

En enad åsikt hos pedagogerna är att eleverna behöver få öva både notläsning och sitt gehör. Detta sker mest fördelaktigt genom en kombination av dessa två i undervisningen.

Pedagogerna har lite olika syn på hur man går tillväga för att nå bästa resultat, från vilken vinkel man börjar men de har en samlad syn på att arbeta från olika håll för att nå bästa resultat. En metod fungerar inte på alla. En pedagog använder siffror som noter och börjar sedan öva elevernas gehör, en annan pedagog börjar från elevernas gehör och kopplar sedan detta till noter och ytterligare en pedagog vill framförallt att eleverna ska koppla tonerna till en känsla mer än till en viss bokstav kopplat till ett notsystem eller tangent. Enligt observationerna koncentrerar sig pedagogerna mer på notläsning under de enskilda lektionerna och använder gehörsinläring mer under grupplektionerna.

Pedagogerna gör olika didaktiska val vad gäller ackordsspel. En pedagog använder sig av siffersystem som ackordsbeteckningar, en använder notsystemet och auditiva instruktioner till större del än de andra och en använder enbart auditiva instruktioner när eleven spelar ackord. Grupplektionerna innehöll i regel fler men mindre omfattande moment än de enskilda lektionerna.

I intervjuerna framkom det att samtliga informanter vill att eleverna ska ha inflytande på lektionsmaterialet. Däremot sker detta enligt intervjuerna, till större grad på de enskilda lektionerna än på grupplektionerna. Under samtliga observationer fick eleverna på något sätt inflytande över lektionsplanering eller material. Däremot blev inflytandet större under grupplektionerna än under de enskilda lektioner, dock med mindre moment.

Gemensamma redskap och material i lektionssalen under samtliga observationer var minst två akustiska pianon eller elpianon samt pianostolar. Pedagogerna använde språket som verktyg till stor del, tavlan, separata notblad och läroböcker. En pedagog använde rytmikmetoden till större grad än de övriga pedagogerna. Även redskap såsom improvisation, solfége, rytmik och sång användes under samtliga eller några av observationerna.

Enligt informanterna har gruppen en stor betydelse för elevernas inläring. Informanterna belyser vikten av att se varje individ i gruppen och att det är lättare att få eleverna att skapa musik tillsammans, det musikaliska samspelet. Gruppen skapar en sammanhållning som ger eleverna ett sammanhang för gemenskap. Det finns även en tanke om att gruppen möjliggör för en snabbare progression i undervisningen då eleverna kan spela en stämma var och

tillsammans spela ett helt stycke eller låt som annars kräver kunskap i att spela två stämmor, en med vardera hand.

Samtliga informanter föredrar att undervisa i grupp framför enskilda lektioner. De ser större fördelar med gruppundervisning men belyser ändå de problem som kan uppstå i en gruppsituation och hur dessa lättast löses genom enskilda lektioner.

6 Diskussion

Frågor kring varför en pedagog väljer ett visst redskap och varför denne väljer att börja från en viss ände är mycket relevant för detta arbete och en intressant aspekt att ta ställning till när detta ämne diskuteras. En vidare önskan är att genom denna undersökning hjälpa mig själv i mitt framtida yrke som pianopedagog men även hjälpa andra inom samma profession. Detta genom att medvetandegöra de likheter och skillnader som finns i de didaktiska val som pedagogerna anser sig göra men även genom att belysa de skillnader som uppstår mellan resultat från genomförda intervjuer och observationer. Diskussionen avser inte ge någon sanning om hur pedagoger gör olika eller samma val beroende på undervisningsform. Däremot avser diskussionen i kombination med frågeställningarna att synliggöra några aspekter som kan anses relevanta för yrket som pianopedagog. Diskussionen kopplad till undersökningens valda perspektiv (se kap. 6.1) är indelad i tio underrubriker utefter varje styckes tema. Därefter diskuteras resultatet kopplat till frågeställningarna (se kap. 6.2) och slutligen sammanfattas tankar kring framtida arbeten (se kap. 6.3).

6.1 Resultat kopplat till sociokulturellt perspektiv

6.1.1 Elevens inflytande

Vikten av hur stort inflytande eleven ska ha över lektionsinnehållet varierar beroende på både elev och pedagog men jag tror att det är viktigt att vara lyhörd. Under observationerna framkom det att gruppen fick större inflytande på lektionen än den enskilde eleven, något som samtliga informanter hävdade var tvärtom. Detta gav sig uttryck genom de små delar av inflytande som eleverna bad om att få. De enskilda eleverna fick besluta om större delar i undervisningen, som vilken låt eller stycke de skulle få i läxa, vilket går helt i linje med det informanterna sa i intervjuerna. Det sammanlagda inflytandet var däremot störst under observationerna på grupplektioner, vilket motsäger det informanterna sa. Under observationerna märkte jag en stor glädje när de ”små” förslagen gick igenom från elev till pedagog. Det kunde handla om att få förklarad för sig vad ett ackord var eller få en låt uppspelad av pedagogen. Dessa små inslag av inflytande gav stor glädje i gruppen. I min inledande text tog jag upp ett scenario där en enskild elev fick inflytande över lektionsinnehållet och jag ställde då frågan hur pedagoger löser ett sådant scenario i en grupplektion.⁸⁶ Svaret på detta verkar vara de små medlen. Liksom **P1** sa kan den enskilde

⁸⁶ Nilsson. 2005, s. 2.

eleven få mer direkt inflytande på de stora momenten som exempelvis låtval medan gruppen måste enas. Som **P1** även belyste finns det många olika sätt att få inflytande på en lektion, vilket framkom under observationerna. Jag tror att i en grupp måste man arbeta mer på ytan med fler moment medan man med en enskild elev kan djupdyka mer direkt. Jag tror även att en anledning till att eleverna under de enskilda lektionerna inte fick så stort inflytande under själva lektionen och inte heller frågade och bad om inflytande kan vara att pedagogen redan har en bra bild av vad eleven vill spela, lära sig och lär på bästa sätt. Detta möjliggör för pedagogen att i förväg kunna planera lektionens moment och innehåll utefter den enskilda eleven då pedagogen redan kunnat införskaffa mycket förståelse och kunskap om elevens egna preferenser.

6.1.2 Lektionsplanering

Ovanstående ämne leder in på lektionsplaneringens aspekter kopplat till enskild- eller gruppundervisning. Informanterna hade delade åsikter om vilken undervisningsform som kräver mest planering. **P3** hävdade att båda undervisningsformerna kräver lika noggrann planering men varje ny lektion bygger på föregående lektion. Det går helt i linje med Coats tankar kring lektionsplanering. Enligt Coats är det av större vikt att individanpassa varje lektion utifrån elevens egna problemområden och möjligheter än att detaljplanera varje lektion.⁸⁷ Jag tycker det är en intressant aspekt som både Coats och **P3** tar upp att detaljplaneringen inte är det viktigaste när det kommer till lektionsplanering. Coats skriver att elever behöver lära sig hur de ska lösa ett problem, inte ett speciellt stycke.⁸⁸ Detta kopplar jag till hur pedagogerna använder olika metodik och didaktik beroende på undervisningsform men även beroende på varje elev och grupp.

6.1.3 Grupp eller enskilt?

Samtliga informanter anser gruppundervisningen vara den mest fördelaktiga undervisningsformen. Med det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs tankar om kamratlärande i bakhuvudet kan gruppundervisningen mycket väl anses vara den mest fördelaktiga för elevers inläring. **P1** sa ”Vi spelar piano, det är vår grej” under intervjun då gruppens betydelse för inläringen diskuterades. Gruppen skapar en gemenskap och ett sammanhang. I en tidigare undersökning har det framkommit att en intervjuad pedagog brukar be eleverna att fråga varandra innan de frågar pedagogen själv, detta för att de ska lära av varandra.⁸⁹ Vilket direkt kan kopplas till Vygotskijs tankar kring kamratlärande och den proximala utvecklingszonen. **P2** belyste att gruppen är det naturliga sättet för barn att lära sig. Det får mig att tänka på att gruppens främsta egenskap och uppgift kan vara att göra musiken rolig, att lära och skapa musik tillsammans. Samtidigt som gruppen kan skapa en känsla av tillhörighet där gruppen bildar och gör någonting tillsammans. Eleven lär sig att vara med i den kultur som klassrummet har. Däremot anser jag detta vara ett intressant resultat då det motsäger de tidigare undersökningar som presenterats i detta arbete. I både Lidman och

⁸⁷ Coats. 2006, s. 4.

⁸⁸ Ibid, s. 4.

⁸⁹ Sköldenström. 2013, s. 20.

Johanssons undersökning och i Sköldenströms undersökning framkom det att den enskilda undervisningen skulle kunna vara av mest fördel för elevens inläring.⁹⁰

Det framkom i intervjuerna att under de enskilda lektionerna kan pedagogerna rätta fel mer direkt, gå in på specifika områden och vara mer noggrann. Samtidigt finns problemet hur samspel kan skapas på lektioner med enskilda elever. Som tidigare nämnts behöver inte samspel enbart ske mellan pedagog och elev eller mellan elever utan samspelet kan även ske mellan eleven och det eleven ska lära.⁹¹ Både **P2** och **P3** belyste att gruppen möjliggör att hålla igång musiken under hela lektionen. Som det sociokulturella perspektivet menar utvecklas människor i samspel med andra och det är tillsammans med det runtomkring oss som människan kan förstå hur allt fungerar. Vilket skulle kunna peka mot att gruppundervisning är enligt det valda perspektivet den mest fördelaktiga undervisningsformen. Jag väljer däremot att i kombination med ovanstående påstående om att samspel inte enbart behöver ske mellan elever i en grupp och den proximala utvecklingszonens mening om att lärandet hos individen kan ske mellan eleven och gruppen, att se det som att samspelet även kan ske mellan pedagog och elev. Därmed behöver inte gruppundervisning vara den mest fördelaktiga undervisningsformen enligt det sociokulturella perspektivets mening. Även **P2** och **P3** belyste detta genom att de vid en enskild lektion använde sig av samspel i undervisningen genom att själva spela med till det eleven spelade, exempelvis genom att eleven spelade melodispel och pedagogen ackompanjerade. Pianot är ett brett instrument, dels genremässigt men i detta sammanhang framförallt genom att pianot kan fungera som melodiinstrument, kompinstrument, soloinstrument och så vidare. Att pianot kan användas för att låta eleverna spela olika stämmor, både av motoriska skäl och för att skapa samspel framkommer både i mitt arbete likväl som i Lidman och Johanssons undersökning, då i form av att ge eleverna olika läxor och uppgifter.⁹² Både **P1** och **P2** belyste vikten av att individanpassa undervisningen och se varje elev. Både **P1** och Coats hävdar att eleverna ska få spela ensamma under något lektionsmoment, i **P1**:s fall brukar pedagogen låta en elev spela själv medan de andra sjunger detta skedde med improvisation som redskap under en av observationerna.⁹³ Detta möjliggör för eleven att bli sedd av både pedagogen och de andra eleverna vilket kan skapa en känsla av *jag kan* samtidigt som pedagogen även får ökad kunskap om just den elevens nivå och problemområden.

6.1.4 Individualisering

Samtliga pedagoger har en relativt enad syn på de flesta momenten och redskapen som undersökts i detta arbete. Jag tror i led med Coats tankar kring hur pedagoger lär ut på det sätt de själva lär in bäst, att de didaktiska och metodiska val som görs beroende på undervisningsform till allt större del beror på pedagogens egna preferenser än undervisningsformen.⁹⁴ Detta tror jag samverkar med vikten av att individanpassa lektionsinnehållet och att se varje individ i gruppen liksom att se varje elev som har enskild

⁹⁰ Lidman & Johansson. 2005, s. 28 & 29; Sköldenström. 2013, s. 21.

⁹¹ Backman bister. 2014, s. 66.

⁹² Lidman & Johansson. 2005, s. 28.

⁹³ Coats. 2006, s. 111.

⁹⁴ Ibid, s. 95.

undervisning. Vikten av individanpassa lektionsmaterialet och didaktiken belyses i såväl Holmberg och Nordqvists arbeten som av Coats.⁹⁵ Dessa tankar framkommer även i mitt arbete då två pedagoger belyste vikten av att se varje individ i en grupp. I kombination med Coats påstående om att elever behöver lära sig hur de ska lösa problem, inte ett speciellt stycke, tror jag detta är två av de främsta aspekterna som bör tas i beaktning vid undervisning både i grupp och enskilt.⁹⁶ Att vara lyhörd och se varje situation med nya ögon tror jag är ett av de främsta redskapen man kan använda som pedagog inom instrumentalundervisning.

6.1.5 Notbaserad- eller gehörsbaserad undervisning

Samtliga pedagoger i undersökningen är uppvuxna med både notbaserad- och gehörsbaserad undervisning. Detta kan vara en anledning till att de använder både auditiva och visuella moment under sina lektioner och enligt intervjuerna ser detta som en central del, att kombinera det skriftliga och det muntliga språket. Detta går i sådana fall i led med Coats tankar om att pedagoger lär ut på det sätt de själva bäst lär in.⁹⁷ Genom att samtliga pedagoger har kunskaper och erfarenheter av både notbaserad- och gehörsbaserad undervisning tror jag att detta är en anledning till att de ser fördelarna med att kombinera de två redskapen. Även detta kan grundas i Coats påstående.⁹⁸ Pedagogerna använder även noter på lite olika sätt vilket jag tycker är en intressant aspekt. Vikten av att vara medveten om hur det egna notsystemet påverkar elevernas fortsatta musikaliska resa belyser Backman-Bister i sin avhandling. Pedagogen måste vara medveten om att eleverna i ett senare skede bör översätta det egna notsystemet till praxis för det aktuella instrumentet.⁹⁹ **P2** och **P3** sa att eleverna kommer att lära sig att läsa noter och ackord senare. De tyckte därför att det var viktigare att nå ett musikaliskt resultat i ett tidigare skede då eleverna inte hade kunnat spela samma stycken eller låtar om de var tvungna att läsa noter från ett traditionellt notsystem. Enligt intervjuerna är både **P2** och **P3** medvetna om detta och använder det egna notsystemet och ackordssystemet som ett redskap för att leda eleven framåt. Detta går även hand i hand med **P2**:s tankar kring hur mycket information om exempelvis ackordets omläggning som eleven behöver få i ett första skede, det vill säga språkets indikativa funktion. Det blir ett redskap och en väg in till den notbaserade undervisningen.

Hur pedagogernas kultur och uppväxt har påverkat deras didaktik är ett intressant resultat som kan diskuteras ur ytterligare en vinkel än i det föregående styckets inledning. Att samtliga pedagoger kommit i kontakt med både notbaserad och gehörsbaserad undervisning under sina tidiga år som pianister verkar ha gett samtliga tankar om vikten av att ge eleverna möjlighet att använda sitt gehör men även öva notläsning till olika stor grad. Detta får mig att dra paralleller till min egen uppväxt och de didaktiska val jag gör idag. Som klassisk pianist har jag framförallt varit notbunden, både i mitt eget pianospel men jag ser även det som ett viktigt redskap i min egen undervisning. Under min utbildning på Kungl. Musikhögskolan har jag genom kurser och egna reflektioner ändrat min didaktik till en didaktik där gehörsspelet får en allt större del i min undervisning av nybörjare. Jag har kunnat använda båda delar och därmed

⁹⁵ Holmberg. 2013, s. 25; Nordqvist. 1999, s. 33; Coats. 2006, s. 3 & 4.

⁹⁶ Coats. 2006, s. 4.

⁹⁷ Ibid, s. 95.

⁹⁸ Ibid, s. 95.

⁹⁹ Backman-Bister. 2014, s. 154.

kunnat nå de problem som kan uppstå från flera vinklar för att därigenom hitta det sätt som fungerar bäst för just den aktuella eleven. Detta får mig att reflektera om, i kombination med de resultat detta arbete gett, att man som pedagog måste göra medvetna val i sin didaktik. Med grund i Coats påstående om att pedagoger lär ut på det sätt de själva bäst lär in och med vetenskapen om att detta påverkat de pedagoger som deltagit i detta arbete kan parallellt dras att kultur och uppväxt påverkar de didaktiska val en pedagog gör.¹⁰⁰ Det är därmed av stor vikt att vara medveten om detta i de didaktiska val man gör, att vara öppen för att ifrågasätta sina val och reflektera över varför dessa val gjorts samt att kunna se vikten av hur, i detta fall, notläsning och gehörsspel i symbios kan ge ett effektivt resultat. Nordqvist och Holmbergs undersökningar beskriver detta som att varje moment i undervisningen bör anpassas efter den aktuella eleven och att detta kräver att pedagogen gör medvetna val inför varje lektion.¹⁰¹ Dessa tankar belyser även att en didaktik inte fungerar för alla elever, att vara medveten om de didaktiska val man gör som pedagog och samtidigt vara öppen och lyhörd för att kunna individanpassa undervisningen till största möjliga grad, tror jag är av stor vikt.

6.1.6 Gruppen

Eleven anpassar sig till den kultur gruppen innebär. Gruppen som kultur har tidigare diskuterats men jag anser även att gruppen kan definieras som ett redskap för att skapa samspel och musik. Gruppen kan både skapa en trygghet hos den enskilde eleven men även en känsla av osäkerhet och utsatthet, vilket jag tror i sin tur kan leda till ett minskat lärande hos eleven.¹⁰² Som pedagog tror jag det är av stor vikt att se varje individ i gruppen och som Mars även nämner att skapa en god miljö för lärande, vilket jag kopplar till att skapa en bra kultur för eleverna att vara en del av.¹⁰³ **P1** belyste även vikten av att vara lyhörd och hur gruppen kan minska känslan av utsatthet jämfört med en enskild lektion. Det som är tydligt i mitt arbete likväl som i flera av de tidigare nämnda undersökningarna är vikten av den individanpassade undervisningen och att se varje elev i en grupp. Om detta följs tror jag att både den enskilde eleven och eleverna i en grupp får de mest fördelaktiga förutsättningarna för ett effektivt lärande.

6.1.7 Språkets indikativa funktion

Språkets indikativa funktion kommer till tals i form av **P2**:s resonemang kring vilket språk och vilka ord pedagogen väljer i en viss situation. I detta fall gällande ackordspel. Istället för att benämna i vilken omläggning eleverna ska spela ett visst ackord, i detta fall *tersläge* gör pedagogen det didaktiska valet att låta eleverna spela utan för mycket verbala instruktioner. Pedagogen i fråga anser att den funktionen och informationen inte är nödvändig för elevernas inläring. I ett tidigt skede kommer detta endast skapa förvirring hos eleven och inte tjäna någon nytta, pedagogen vill att eleven ska "bara göra" vilket kan kopplas till Deweys citat "Learning by doing". Hur eleven spelar ett ackord och vad dess omläggning heter kommer eleven att lära sig med tiden då dess utveckling sker inom pianospellet.

¹⁰⁰ Coats. 2006, s. 95.

¹⁰¹ Holmberg. 2013, s. 25; Nordqvist. 1999, s. 33.

¹⁰² Nederman. 2011, s. 23; Lif. 1998, s. 107.

¹⁰³ Mars. 2016, s. 82.

6.1.8 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonens beskrivning tas i uttryck i detta arbete genom de tankar pedagogerna påtalar kring hur undervisningens repertoar bestäms till större grad tillsammans med eleven vid enskild undervisning. Även de tankar som uppkommer kring nivåskillnader i grupperna då eleverna exempelvis är på olika nivå motoriskt hamnar under ZPD. Dock kan ZPD även kopplas till den enskilde individens undervisning då elevens lärande inom utvecklingszonen inte enbart sker i samband med gruppen utan även kan ske mellan elev och pedagog.

6.1.8 Lärstilar

Samtliga pedagoger anser att en blandning av visuella, auditiva och kinestetiska redskap är att föredra i båda undervisningsformerna. Skillnaden blir tydligast när gehör och noter diskuteras, då i form av visuella och auditiva moment. Hur pedagogerna arbetar med detta kan kopplas till Lif's fyra metoder för ton- och notinläring. **P2** arbetar enligt Lif's tredje metod då noter och gehör lärs in gemensamt. **P1** föredrar att närma sig detta genom att börja med elevernas gehör och sedan koppla det till noter. **P1** tillämpar då den andra metoden, då eleven först lär sig språket och sedan att skriva det. **P3** börjar däremot i den andra änden då eleverna först lär sig noterna, i form av siffror för att sedan koppla ihop det med sitt gehör. Pedagogen använder till viss del det som Lif kallar för den fjärde metoden då notinläringen går före gehöret.¹⁰⁴ Enligt pedagogerna skiljer sig inte detta beroende på undervisningsform vilket går emot de observationer som genomförts. Generellt användes auditiva redskap mer under grupplektionerna och visuella mer under de enskilda lektionerna. Även kinestetiska moment är av stor vikt enligt **P2** oavsett undervisningsform och begreppet "Learning by doing" är aktuellt genomgående, framförallt under de grupplektioner som observerades.

6.1.9 Rytmikmetoden

Även när rytmikmetoden diskuterades ansåg samtliga pedagoger att redskapen är relevanta oavsett undervisningsform. Improvisation framstod som särskilt viktig och användes av samtliga pedagoger, vilket även speglades under observationerna. **P3** tycker att improvisationen är lättare att använda på en enskild lektion, däremot var det endast en pedagog som använde improvisation under en enskild lektion. Solfége, vilket är Lif's första metod för ton- och notinläring ansågs vara en viktig del i undervisningen.¹⁰⁵ Däremot använde endast en pedagog solfége under observationerna, då under en grupplektion. Hur mycket pedagogerna använder redskapen från rytmikmetoden verkar bero på dess säkerhet inom området vilket även påpekades under intervjun med **P3**. Att använda hela kroppen för att lära in är något som **P1** påtalade, det är en av anledningarna till varför solfége används. Detta går helt i linje med rytmikmetodens mening då denna generellt syftar till att använda hela kroppen och flera sinnen för att lära.¹⁰⁶ Resultaten angående metrik är inte lika tydliga, samtliga anser det vara ett användbart redskap, exempelvis genom att gå notvärden i rummet med en grupp men ingen av pedagogerna använde metrik på ett sådant uppenbart sätt under

¹⁰⁴ Lif. 1998, s. 25 & 26.

¹⁰⁵ Ibid, s. 25.

¹⁰⁶ Hanken & Johansen. 2018, s. 103.

observationerna. Däremot var det mer tydligt framträdande under grupplektionerna än under de enskilda lektionerna. Detta kan ses som att pedagogerna vet de pedagogiska fördelar som kan uppnås genom ett visst redskap men de väljer efter sina egna preferenser, där de känner sig ”hemma” och kan använda redskapet.

6.1.10 Generella skillnader

Ytterligare en intressant aspekt är att resultaten skiljde sig mer mellan intervju och observation än när pedagogerna själva fick svara på vilka skillnader som fanns. Störst var skillnaden mellan hur informanterna såg på sångens roll i undervisningen. Samtliga informanter ansåg att sången var en viktig del. Två av informanterna sa att de använde sången mycket i sin undervisning medan en av informanterna inte använde sig av sången som redskap under instrumentallektionerna men såg fördelarna med det. Att sången är en viktig del i undervisningen var ett enhälligt svar från samtliga pedagoger, vilket tidigare nämnts. **P1** sa att ”Det blir ju ett direkt facit [...]” och **P2** uttryckte det som ”Sången är ju det bästa medlet”, även Dijkman belyser detta. Genom att sjunga lär sig barn lättare, det kommer inifrån och som **P1** sa, det blir ett facit på hur det ska låta. Enligt Dijkman kan även rytmer bli lättare genom att använda språket, dess funktion blir då varken indikativ eller semiotisk men verkar som ett redskap som kan hjälpa rytmiseringen.¹⁰⁷ Att sången även kan hjälpa eleverna att hålla en gemensam puls och inte spela fortare än de andra eller spela fortare än eleven själv sjunger benämns inte enbart i **P1**:s resonemang kring sången i undervisningen utan även i Rimshults undersökning.¹⁰⁸ En aspekt som inte uppkom i intervjuerna men däremot i Rimshults examensarbete och enligt GIML är att sången även kan hjälpa frasering och uttryck hos eleverna.¹⁰⁹ Detta tycker jag är en mycket intressant och användbar aspekt av sången som redskap. Under observationerna fördes anteckningar kring detta och det var endast en av pedagogerna som aktivt använde sången, detta i form av att eleverna själva blev ombudade att sjunga med till det de spelade på pianot. Även detta kan kopplas till mitt tidigare påstående om hur och till hur stor del pedagogerna använder ett visst redskap till viss del beror på hur bekväma de själva känner sig med att använda redskapet, detta i kombination med en individanpassad lektion. Pedagogerna som inte sjöng under lektionerna kan mycket väl ha använt redskapet tidigare och märkt att det inte passade den aktuella eleven och därav gjort det didaktiska valet att inte använda sången i undervisningen. Att pedagogerna själva sjunger även om eleverna inte gör det framkom även i Rimshults undersökning, detta kan ses som en hjälp och ett sätt att använda sången som redskap även om den inte kommer från eleven själv.¹¹⁰

¹⁰⁷ Dijkman, Syng med oss!.

¹⁰⁸ Rimshult. 2010, s. 20.

¹⁰⁹ Ibid, s. 19; The Gordon Institute of Music Learning.

¹¹⁰ Ibid, s. 22.

6.2 Resultat och diskussion kopplat till syfte och frågeställningar

För att besvara frågeställningarna måste frågorna ställas från två olika vinklar. Enligt pedagogernas svar i intervjuerna görs ingen direkt skillnad beroende på undervisningsform. Enligt observationerna görs det däremot skillnad. Vad detta beror på är osäkert att yttra sig om till någon särskild grad av säkerhet, speciellt då undersökningen skulle behövt mer omfattande empiri för att med någon högre grad av säkerhet kunna fastställa detta. Men framförallt med tanke på de tre lärstilarnas och sångens roll i undervisningen som tidigare diskuterats märks en större skillnad mellan undervisningsformerna. De redskap som diskuterats framgår tydligare under de grupplektioner som observerades på men mina egna åsikter och tankar kring detta är att pedagogen i grupp måste anpassa sin didaktik efter samtliga individer i gruppen, alla lär olika. Under en enskild elevs lektion har pedagogen troligen provat och kommit fram till hur just den eleven lär bäst, vilka metoder som lämpar sig bäst på den lektionen tillsammans med pedagogens egna preferenser. Därav att vissa lärstilar och redskap används mer än andra.

En elevs lärande kan genom det sociokulturella perspektivet ses som och speglas genom hur och på vilka sätt eleven använder de redskap som lektionen ger. Enligt denna undersökning verkar redskapen framförallt väljas utefter pedagogernas preferenser och deras önskan att individanpassa undervisningen till största möjliga grad. Att dra någon konkret slutsats om vilka redskap och didaktiska val som fungerar mest fördelaktigt beroende på undervisningsform är inte möjligt då resultaten visar på att detta till större grad beror på den aktuella gruppen eller enskilde eleven än grupp- och enskild undervisning som helhet.

6.3 Tankar kring framtida arbeten

Då jag inte innehar någon akademisk kunskap kring psykologi och i det här fallet gruppsykologi valde jag att detta inte skulle få så stor grund i detta arbete. De gruppsykologiska faktorerna tror jag kan påverka lektionerna, pedagogernas didaktiska val och elevernas inläring och det anses därför vara en intressant aspekt av ämnet som skulle kunna leda till vidare forskning. Ytterligare en tanke kring framtida forskning innefattar det språk pedagogerna använde och hur stor del av lektionen, procentuellt, som pedagogerna använde talet som redskap, även detta beroende på undervisningsform. Detta var en tanke jag hade innan undersökningen genomfördes men då den frågeställningen i kombination med de valda frågeställningarna hade gett mig en större undersökning än vad detta arbete klarar gjordes avvägningen att inte genomföra mätningen. Dock anser jag att det är ett intressant ämne att undersöka och skulle vilja ägna framtida forskning åt detta en tanke.

Självklart är varje situation och varje elev unik vilket medför att inga direkta slutsatser kan dras då observationen enbart är utförd på en enskild och en grupplektion hos vardera pedagog. För ett mer konkret resultat skulle observationerna behöva genomföras på fler lektioner av vardera undervisningsform. Jag anser däremot att jag har fått ökad inblick och förståelse för hur och varför pedagoger gör de didaktiska val de gör beroende på undervisningsform.

Referenser

Backman-Bister, Anna (2014). *Spelets regler – En studie av ensembleundervisning i klass*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.

Bergvall, Ida (2011). *Didaktik – vad är det?* Uppsala: Studentportalen.

Björkegren, Susanne (2012). *Improvisation för klassiska musiker – Tabu, onödigt, användbart eller vitalt?* Examensarbete. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.

Bjørndal, Cato R. P. (2018). *Det observerande ögat – Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. 2a. uppl. (Översättning) Björn Nilsson. Stockholm: Liber.

Coats, Sylvia (2006). *Thinking as you play – Teaching Piano in Individual and Group Lessons*. Bloomington: Indiana University Press.

Forsgren, Sanna (2018). *Klassiskt, jazz och lärande – Jämförelser mellan två musikgenrer inom pianoundervisning*. Självständigt arbete. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.

Gardner, Howard (1994). *De sju intelligenserna*. 2a uppl. Jönköping: Brain Books.

Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (2018). *Musikundervisningens didaktik*. 2a utg. 4e uppl. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Holgersson, Per-Henrik (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning – en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. Diss. Stockholm: KMH-förlaget.

Holmberg, Pontus (2013). *Pianoundervisning genom genren? – en intervjustudie av lärares syn på sig själva och sin undervisning inom klassiskt piano och afropiano*. Examensarbete. Karlstad: Musikhögskolan Ingesund.

Jacques-Dalcroze, Emile (1997). *Rytm, musik och utbildning; i en översättning av Italo Bartoletto, Malou Höjer & Martin Tegen*. Stockholm: KMH-förlag.

Johansson, KG (2002). *Can you hear what they're playing?: a study of strategies among ear players in rock musik*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lidman, Nils & Johansson, Anders (2005). *Instrumentalundervisning – enskilt eller i grupp?* Examensarbete. Göteborg: Musikhögskolan vid Göteborgs Universitet.

Lif, Gunnar (1998). *Konsten att undervisa musik – 2. Att lära ut*. Stockholm: Gehrman's.

Lilliestam, Lars (1995). *Gehörsmusik: blues, rock och muntlig trädning*. Göteborg: Akademiförlaget.

Maltén, Arne (1992). *Grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Mars, Annette (2016). *När kulturer spelar med klassrummet – En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.

Nederman, Helena (2011). *Vikten av att undervisas tillsammans – En studie av pedagogers syn på gruppundervisning i piano, sett i förhållande till individuell undervisning och målsättningar inom den kommunala musikskolan*. Examensarbete. Lund: Musikhögskolan i Malmö.

Nilsson, Kristina (2005). *Lärandeprocesser inom instrumentalundervisning – fyra instrumentallärares syn på lärande*. C-uppsats. Luleå: Musikhögskolan i Piteå.

Nivbrant Wedin, Eva (2012). *Spela med hela kroppen: rytmik och motorik i undervisning*. 1a uppl. Stockholm: Gehrman.

Nolgård, Daniel (2004). *Jazzpiano*. 2a uppl. Göteborg: Bo Ejeby.

Nordqvist, Mattias (1999). *Undervisning i jazzpiano – Moment och pedagogiska attityder*. Examensarbete. Luleå: Musikhögskolan i Piteå.

Rimshult, Kristian (2010). *Vilken plats har sången i gitarrundervisningen? – En studie av sång som metodiskt hjälpmedel vid instrumentalundervisning*. Examensarbete. Lund: Musikhögskolan i Malmö.

Sködenström, Josef (2013). *Samspel med piano – Gruppundervisning i piano*. Examensarbete. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. 3e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Internetkällor

Didaktik. I *Nationalencyklopedin*.

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/didaktik> (Hämtad 2018-10-01)

Dijkman, Kristin. *Syng med oss, hefte 1!* www.dijkman.no/Forlagwp/?page_id=101 (Hämtad 2018-11-14)

Gardner, Howard. I *Natur & Kulturs Psykologilexikon*. (2018).

<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=Gardner,%20Howard> (Hämtad 2019-01-04)

The Gordon Institute for Music Learning. www.giml.org/mlt/applications/
(Hämtad 2018-11-14)

Metodik. I *Svensk ordbok*. (2009). www.svenska.se/so/?id=33044&pz=7
(Hämtad 2018-10-20)

Pedagogik. I *Nationalencyklopedin*.
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/pedagogik> (Hämtad 2018-10-08)

Bilaga 1 – Intervjufrågor

Intervjufrågor

- Får denna intervju spelas in och användas i mitt examensarbete?
- Vilka åldrar/nivåer undervisar du?
- Har du någon pedagogisk utbildning? Om ja, vilken?
- Vilka åldrar undervisar du både enskilt och i grupp?
- Vilket föredrar du?
- Ställer du olika höga krav beroende på om det är enskilda lektioner eller i grupp? Exempelvis, hur mycket som ska hinnas med under en lektion? Under en hel termin? Hur långt eleven ska ha kommit med notläsningen och så vidare?
- Vad är det största problemet som kan uppstå när man undervisar enskilt eller i grupp? Skiljer sig detta på något sätt beroende på undervisningsform?
- Vilka för- och nackdelar ser du med varje situation?
- Vad har gruppen för betydelse för inläringen?
- Vilket är det viktigaste verktyget i respektive undervisningsform?
- Vilka moment tycker du varje lektion bör innehålla?
- Skiljer sig detta beroende på om lektionen är enskild eller i grupp?
- Ändrar du något beroende på situationen? Exempelvis, lektionstid, planering, lektionsupplägg, sång som redskap eller inte eller moment med samspel?
- Hur noggrann är planeringen i grupp jämfört med enskilda lektioner?
- Hur mycket inflytande får eleven/eleverna?
- Hur mycket teori används i respektive undervisningsform? Exempelvis tekniska moment?
- Hur föredrar du att lära in? Visuellt? Auditivt? Eller Kinestetiskt?
- Hur använder du de tre lärstilarna som redskap? Använder du något mer eller mindre beroende på om det är en enskild lektion eller grupplektion?
- Hur ser du på rytmikmetodens olika delar: solfége, improvisation, metrik, klappa rytmer och så vidare?
- Hur ser du på sångens vikt under lektionen? Skiljer det sig beroende på undervisningsform? Samt hur hjälper sången inlärningsprocessen?
- Hur hanterar du situationen om en elev förstår och en inte gör det?
- Är du uppvuxen med att spela notbaserad eller gehörsbaserad musik på piano? Hur tror du detta påverkar din didaktik som pedagog?
- Använder du dig till övervägande del av notbaserad- eller gehörsbaserad musik? Ändrar detta sig beroende på om du undervisar enskilt eller i grupp?

Bilaga 2 – Observationschema

Observationschema

Pedagog & Datum:	Undervisningsform:	Förgående läxa: Ny läxa:	Lektionens inledning:	Notläsning/Gehör:	Moment med Sång:	Visuella moment:
Auditiva moment:	Kinestetiska moment:	Rytмикметоден:	Elevers inflytande under lektionen:	Redskap och material:	Övrigt:	

