

**FG1296 Självständigt arbete, avancerad nivå inom lärarprogram  
(musik som ämne 1), 15 hp**

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan  
2020

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

---

Handledare: Ronny Lindeborg

Anders Englin & Samuel Lindell

# **Individualisering i gruppundervisning**

Om piano- och gitarrlärares didaktiska strategier

## Sammanfattning

Syftet med studien är att utifrån ett sociokulturellt perspektiv undersöka hur piano- och gitarrlärare ser på och upplever sig arbeta med individualisering i gruppundervisning. Metoden som använts är enskilda intervjuer i semistrukturerad form.

Resultatet från studien visar att de intervjuade instrumentallärarna diskuterar flera olika typer av strategier för individualisering som de säger sig arbeta med i gruppundervisning. Varierande kunskapsnivå inom elevgruppen är något som samtliga informanter menar kan vara en svårighet med undervisningsformen och fem av de sex intervjuade lärarna uppger också att de delar in sina elevgrupper efter kunskapsnivå. Informanterna är eniga om att gruppundervisning ger goda förutsättningar för samspel, dock upplever de att undervisningsformen försvårar arbetet med elevers instrumenttekniska färdigheter. Några av informanterna uttrycker också att de använder olika didaktiska strategier för individualisering i gruppundervisning som innefattar vad vi tolkar som kamratlärande och scaffolding.

Analys av insamlad empiri kopplad till studiens teoretiska utgångspunkter antyder att tillgång till gemensamma kulturella redskap, lärare och elever emellan, kan gagna elevers musikaliska utveckling. Vidare diskuteras en möjlig komplexitet i de avvägningar en lärare behöver göra i samband med tillämpning av didaktiska strategier som syftar till att möjliggöra scaffolding elever emellan. Dessutom diskuteras huruvida lärande i grupp kan ha möjligheter att ge elever större musikaliska upplevelser än vad som är möjligt i individuell undervisning.

**Sökord:** Gruppundervisning, instrumentalundervisning, individanpassad undervisning, individualisering, sociokulturellt perspektiv

## **Förord**

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Ronny Lindeborg för ditt engagemang och dina hjälpsamma råd. Vi vill också tacka våra informanter för att ni så generöst delade med er av er tid, era tankar och era erfarenheter. Utan er hade studien inte varit möjlig att genomföra.

Anders Englin och Samuel Lindell, 2 december 2019

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning och bakgrund</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2 Teoretiska utgångspunkter och begrepp</b> .....	<b>2</b>
1.2.1 Det sociokulturella perspektivet.....	2
1.2.2 Utbildning och lärande i en kulturell kontext.....	2
1.2.3 Verktyg, tecken och kulturella redskap.....	3
1.2.4 Situerat lärande och social interaktion .....	4
1.2.5 Den proximala utvecklingszonen och scaffolding.....	5
<b>1.3 Tidigare forskning</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Metod</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1 Urval</b> .....	<b>12</b>
<b>2.2 Analysprocessen</b> .....	<b>12</b>
<b>2.3 Etiska överväganden</b> .....	<b>13</b>
<b>3. Resultat och analys</b> .....	<b>13</b>
<b>3.1 Individualiseringsstrategier</b> .....	<b>14</b>
3.1.1 Nivåindividualisering .....	14
3.1.2 Ansvarsindividualisering.....	15
3.1.3 Innehållsindividualisering .....	16
<b>3.2 Musikaliskt och socialt samspel</b> .....	<b>17</b>
3.2.1 Instrumenttekniska färdigheter i samspel – en didaktisk utmaning?.....	18
3.2.2 Kamratlärande och scaffolding genom didaktiska strategier.....	20
3.2.3 Instrumentspecifika förutsättningar .....	22
<b>3.3 Lärares egenskaper i gruppundervisning</b> .....	<b>23</b>
<b>3.4 Elevers olika kulturella kontexter</b> .....	<b>24</b>
<b>4. Diskussion</b> .....	<b>26</b>
<b>4.1 Resultatdiskussion</b> .....	<b>26</b>
4.1.1 Individualiseringsstrategier och elevers kunskapsnivåer .....	27
4.1.2 Lärares egenskaper i gruppundervisning.....	28
4.1.3 Gemensamma kulturella redskap .....	29
4.1.4 Situerat lärande i grupp som kulturell kontext.....	30
<b>4.2 Metoddiskussion</b> .....	<b>32</b>
<b>4.3 Vidare forskning</b> .....	<b>33</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>34</b>
<b>Bilaga 1: Intervjuguide</b> .....	<b>36</b>

# 1. Inledning och bakgrund

I det här kapitlet presenteras bakgrunden till varför vi valt att studera individualisering i gruppundervisning, följt av studiens syfte och de tillhörande forskningsfrågorna. Därefter presenteras för uppsatsen relevanta teoretiska utgångspunkter och begrepp samt tidigare forskning inom ämnet.

Genom åren har vi båda två upplevt undervisning i grupp, såväl i elevens roll som i lärarens. En lärare behöver identifiera den enskilda elevens kunskapsnivå och behov och därefter göra sina didaktiska val. Vi har båda erfarit att det kan finnas en utmaning i att anpassa lektionsinnehåll till grupper av elever där kunskapsnivåerna och behoven hos individerna är olika. Kanske är det en eller några elever som lär sig långsammare än de andra och därför riskerar att halka efter. På samma sätt kan någon elev befinna sig på en högre kunskapsnivå än de andra och riskera att tröttna för att det går för långsamt fram. Vi har också deltagit eller undervisat i sammanhang där det snarare varit en fördel att undervisningen skett i grupp, där samspelet både musikaliskt och socialt har fungerat bra.

Undersökande av gruppundervisning får extra relevans för oss eftersom vi å ena sidan, från personliga kontakter anställda i Kulturskolan, fått höra att gruppundervisning blivit allt för dominerande i vissa kulturskolor. Å andra sidan föreslår Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) att undervisningen i första hand ska bedrivas i grupp. I regeringens proposition (Prop. 2017/18:164) föreslås, visserligen i linje med Kulturskoleutredningens betänkande, att nationella mål för Kulturskolan ska införas. Dock kritiserar regeringen målen för att mer handla om att detaljstyra hur verksamheten ska organiseras snarare än att sätta upp mål för den. Bland annat kritiseras just det föreslagna målet att undervisningen i första hand ska bedrivas i grupp.

Med utgångspunkt från våra erfarenheter och reflektioner ville vi undersöka hur instrumentallärare jobbar med individualiseringsstrategier i gruppundervisning. Eftersom vi snart är färdigutbildade lärare i gitarr (Anders) respektive piano (Samuel) har vi valt att studera undervisning i dessa två instrument. I arbetet med den här uppsatsen har vi fördelat arbetet oss emellan på detta vis: inledning och bakgrund har vi delvis skrivit tillsammans men Anders har stått för en större del av teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Metodkapitlet har Samuel i princip skrivit på egen hand. Ansvar för resultat och analys delades till en början upp helt jämnt med anledning av att vi gjort tre intervjuer vardera där vi naturligt nog hade bäst insyn i de intervjuer vi själva genomfört. Efter den här processen gjorde Samuel den större delen av en analytisk omarbetning av hela resultatdelen för att presentera resultatet på ett mer överskådligt sätt. I arbetet med diskussionsdelen gavs Anders initialt det större ansvaret, delvis som en följd av närheten till den tidigare forskningen. I ett senare skede omarbetade vi tillsammans delar av diskussionen. Genom hela processen har vi haft nära kontakt och kontinuerligt delat med oss av våra texter till varandra.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utifrån ett sociokulturellt perspektiv undersöka hur piano- och gitarrlärare ser på och upplever sig arbeta med individualisering i gruppundervisning. Som en konsekvens av studiens syfte har vi ställt oss följande forskningsfrågor:

- Vilka didaktiska strategier förordar piano- och gitarrlärare för individualisering i gruppundervisning?
- Vilka möjligheter och begränsningar ser lärarna med undervisningsformen?

## 1.2 Teoretiska utgångspunkter och begrepp

Här presenteras de teoretiska utgångspunkterna för vår undersökning. Med hjälp av litteratur förklaras det sociokulturella perspektivet och flera av dess relevanta begrepp. Vi anser att det sociokulturella perspektivet på lärande lämpar sig för att studera just gruppundervisning eftersom detta perspektiv betonar kommunikation och samspel mellan människor som väsentligt för lärande (Säljö, 2014).

### 1.2.1 Det sociokulturella perspektivet

Den sovjetiske psykologen Lev Vygotskij (1896–1934) ses ofta som grundaren av det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling (André & Salmijärvi, 2009). Svenske Roger Säljö (1948–) företräder också det sociokulturella perspektivet och är inspirerad av Vygotskij. Vi har även tagit del av det som Jerome Bruner (1915–2016) kallar för *kulturpsykologiskt* perspektiv. Bruner anses haft stor betydelse för att sprida och delvis utveckla Vygotskijs tankar (Säljö, 2015).

I det sociokulturella perspektivet är samspelet mellan individ och kollektiv i fokus (Säljö, 2014). Man undersöker hur individer och grupper använder sig av fysiska och kognitiva resurser. Människan ses som en biologisk varelse med av naturen förutbestämda uppsättningar av tillgångar och begränsningar. Biologiskt sett har vi inte utvecklats nämnvärt de senaste årtusendena. Trots detta har stora förändringar skett i våra färdigheter och kunskaper. Denna utveckling har alltså inte skett i biologisk bemärkelse, utan genom att människor tillsammans under tusentals år byggt upp kulturella redskap med vilka vi betraktar och bearbetar vår omvärld och på så sätt drivit den kulturella utvecklingen framåt (a.a.).

### 1.2.2 Utbildning och lärande i en kulturell kontext

En vanlig uppfattning är att lärande förutsätter undervisning och att lärande är samma sak som att studera (Säljö, 2013). Detta menar Säljö (2013) är en problematisk uppfattning då han menar att lärande kan ske överallt, hela tiden. Den *primära socialisationen* sker i familjen och vänskretsen, något som påverkar alla människor. Den *sekundära socialisationen* sker i skolan,

som självklart är en viktig del av individers lärande och utveckling, men när man sätter likhetstecken mellan *undervisning* och *lärande* stämmer inte ekvationen. I dagens samhälle finns även många fler former av socialisering och kulturellt utbyte som exempelvis bred tillgång till internet, tv och musik. Lärande sker alltså alltid i en kulturell kontext (a.a.)

På vilka sätt vi lär oss beror också på den specifika kulturella kontext vi lever i (Säljö, 2014). Ett tydligt exempel på detta är skillnaden mellan talspråks- och skriftspråkskulturer: i en kultur utan skriftspråk var man tvungen att lägga ner mycket tid på att memorera, exempelvis samhällets lagar och regler. Tid som när skriften uppfanns istället kunde läggas på lärande och förvärvande av ny kunskap (a.a.).

Vi är alla biologiskt utrustade för, och har behov av att ta in nya intryck från omvärlden (Säljö, 2013). Dessa biologiska drag är också en förutsättning för att vårt samhälle ska utvecklas. Nya generationer tar till sig en samhällskultur genom att konkreta praktiker i samhället görs tillgängliga. På det här viset förs tidigare generationers kulturella arv vidare, samtidigt som nya generationer för utvecklingen framåt i sin tur. I vårt komplexa samhälle kan dock olika individer utvecklas i olika riktningar och ta till sig olika slags kulturella redskap och färdigheter (a.a.).

Utbildning sker alltid i en kultur och syftet med utbildningen är att förbereda för kulturen (Bruner, 2002). Undervisningen kan enligt Bruner (2002) inte utformas som om så inte var fallet. Vidare menar han att skolan spelar en viktig roll i människors skapande av *självet*. Två egenskaper som framhålls som allmängiltiga för *självet* är handlingsförmåga och bedömningsförmåga. När människor handlar bedöms handlingen, av en själv eller någon yttre bedömare, som lyckad eller inte. Skolan är en av de första yttre bedömarna av våra handlingar som vi möter i livet och själva bedömningarna görs utifrån kriterier som färgats av kulturen (a.a.).

Vidare presenterar Bruner (2002) en tes om *externalisering*, alltså produktion av verk, som han menar med fördel kan skapas av en lärogemenskap. Verken eller produkterna kan verka solidaritets- och identitetsskapande för en grupp samtidigt som de kan underlätta reflektion över en arbetsprocess eftersom de utgörs av något självständigt som kan ses från ett utifrånperspektiv. Dessa verk, som alltså är människors tankeprocesser i externaliserad form, kan också synliggöra arbetsfördelningen inom en grupp där det kan bli tydligt vilka olika kvalitéer varje gruppmedlem har (a.a.).

### 1.2.3 Verktyg, tecken och kulturella redskap

Verktyg och tecken kan enkelt beskrivas som att verktyg används för att *göra* och tecken används för att *tänka* (Strandberg, 2017). Dessa medierande artefakter, exempelvis penna, miniräknare (exempel på verktyg); ord och siffror (exempel på tecken) bär på historisk erfarenhet som vi människor kan låna för att utföra och förstå (a.a.). Det symboliska språk

som människan har tillgång till är ett exempel på medierande redskap som hjälper människan att förstå något utan att hon behöver ha egna erfarenheter av det (Säljö, 2015). Dock kan samma redskap användas både som fysiskt verktyg och som symboliskt tecken, och många artefakter utgörs av bådadera, till exempel linjalen som är ett fysiskt objekt med språkliga tecken (a.a.).

En utgångspunkt för att förstå det inbördes förhållandet mellan verktyg och tecken är att bland annat diskutera dem utifrån likheter och skillnader (Vygotiskij, 1978). En stor likhet är att de båda har medierande funktioner i kulturella aktiviteter. En skillnad är att verktyg är något externt, en förlängning av en mänsklig önskan och något som direkt påverkar objekt för aktivitet. Tecken fungerar istället internt genom att de påverkar den som använder dem (a.a.).

Under arbetet med denna uppsats har ett dilemma kring begrepp som verktyg, tecken, artefakter och redskap uppenbarats, en problematik som vi misstänker härrör från översättningar. Vi som skriver har fattat ett beslut att, inspirerat av Säljö (2015), använda begreppet kulturella redskap när vi talar i breda termer om redskap som har medierande funktioner i kulturella aktiviteter, oavsett om redskapen är materiella, immateriella eller både och. Detta för att öka den här uppsatsens läsbarhet. Längre fram i uppsatsen när vi presenterar tidigare forskning används begreppet kulturella redskap även om kulturella verktyg är det begrepp som använts i originaltexten. I de fall där vi har ändrat från kulturella verktyg till kulturella redskap har författarens definition av begreppet kontrollerats för att säkerställa att vi menar samma sak.

#### 1.2.4 Situerat lärande och social interaktion

Vygotiskij menade att lärprocesser alltid är situerade, alltså att de inte kan kopplas bort från de kulturella kontexter där de förekommer (Strandberg, 2017). En människas internaliserade förmågor kommer från början från socialt samspel med andra människor (a.a.). Vid internalisering övergår interpersonella processer till att bli intrapersonella (Vygotiskij, 1978).

Lärande i ett situerat perspektiv har tydliga likheter med det sociokulturella perspektivet, inte minst när det gäller synen på att människan lär sig genom socialt samspel (Säljö, 2015). Enligt detta perspektiv är inte kunskap enbart lagrad i intellektet för att när som helst kunna plockas fram och appliceras på sammanhang då den behövs, en individs kunskaper hör samman med mänskliga aktiviteter. Kunskap och kompetens är kontextuell och inte bara något som härrör från undervisning och formell utbildning (a.a.).

Att det naturliga sättet för människor att lära sig är genom interaktiva processer, menar också Bruner (2002). Ett exempel på en bra lärmiljö är enligt Bruner en grupp där de lärande, efter bästa förmåga, hjälper varandra att lära. Han föreslår att kunnigare individer kan tillhandahålla stöttning eller en "byggnadsställning" till de mindre kunniga genom *scaffolding*, ett begrepp som vi förklarar närmare i 1.2.5. En lärare kan också vara del



av en sådan här lärogemenskap, dock utan att ha kunskapsmonopol eller ge avkall på hela sin auktoritet (a.a.). Vidare menar Bruner (2002) att modellen där en lärare endast överför information till en elev saknar möjligheter att stärka dennes självförtroende, samarbetsförmåga och omdöme. Eftersom institutionaliseringen av undervisning flyttat lärandet från de situationer där kunskapen ska tillämpas, riskerar undervisningen att bli just en sådan enkelriktad överföring av lärostoff (a.a.).

### 1.2.5 Den proximala utvecklingszonen och scaffolding

Att anpassa undervisning till ett barns utvecklingsnivå kräver att två olika kunskapsnivåer identifieras (Vygotskij, 1978). Den ena kallas den faktiska utvecklingsnivån och syftar på det som ett barn redan har lärt sig och behärskar på egen hand. Den andra nivån gäller det som barnet kan klara med assistans från en vuxen eller en kamrat. Två barn som klarar av samma saker på egen hand, och i det hänseendet alltså har samma faktiska utvecklingsnivå, kan nå olika långt i att utföra uppgifter med assistans av till exempel en lärare. Området mellan den faktiska utvecklingsnivån och nivån som är nåbar med hjälp av andra är den proximala utvecklingszonen (a.a.). En fördel med att identifiera denna är att det kan synliggöra ett barns riktning för den kommande utvecklingen och tillsammans med den faktiska utvecklingsnivån således ge en mer komplett överblick över ett barns utveckling.

Idén om att mer kunniga individer kan tillhandahålla stöttning eller en “byggnadsställning”, som vi kort nämner i 1.2.4, går också under benämningen *scaffolding* som åsyftar vissa typer av fysiska och/eller intellektuella interaktioner som sker mellan en lärande och någon mer kunnig under tiden lärandet pågår (Säljö, 2015). Den mer kunniga individen använder *scaffolds*, eller stöttor, vilka är möjliggörande för att den lärande i stunden ska klara av att utföra en uppgift som hen inte klarar på egen hand (Hagerman, 2016). I takt med att den lärande approprierar den nya kunskapen kan dessa stöttor gradvis tas bort av den mer kunniga parten, detta i syfte att den lärande i slutändan ska kunna behärska den nya färdigheten helt på egen hand.

Begreppet scaffolding är förknippat med teorin om den proximala utvecklingszonen (Smidt, 2013; Säljö, 2015). Den lärande individen behöver ha nått en viss faktisk utvecklingsnivå inom det aktuella området för att kunna nyttja de stöttor som erbjuds (Säljö, 2015).

## 1.3 Tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras tidigare forskning som på olika sätt berör vårt ämne. Vi har tagit del av en rad olika avhandlingar, examensarbeten och forskningsartiklar som behandlar områden som individualisering, kamratlärande, institutionaliserad undervisning och olika former av gruppundervisning.

Individualisering kan definieras som ”en anpassning till elevernas läggning, mognad, förmågor, förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov.” (Vinterek, 2006, s. 9). Behovet av individualisering kan uppstå i många olika sammanhang och situationer. Behovsskalan sträcker sig från de mest komplexa behov och intressen till de mest triviala, som att vissa elevers behov av gemenskap kan komma i konflikt med andra elevers behov av att arbeta enskilt. Läraren kan därför välja att anpassa formen av individualisering efter sammanhang och elevens behov:

- *Hastighetsindividualisering* – eleven får ta sig an uppgifter eller lektionsmoment i sin egen takt
- *Nivåindividualisering* – eleven placeras i en grupp/årskurs som bättre passar dennes kunskapsnivå
- *Värderingsindividualisering* – elevens prestationer bedöms i relation till eleven själv, snarare än i relation till gemensamma mål
- *Innehållsindividualisering* – lektionsinnehållet anpassas efter elevens behov och/eller intressen
- *Omfångsindividualisering* – omfånget av lektionsinnehållet anpassas efter vad eleven bedöms klara av
- *Metodindividualisering* – läraren anpassar sin metodik efter elevens preferenser
- *Miljö- och materialindividualisering* – anpassning av miljö- och materialmässiga aspekter i fysisk bemärkelse
- *Ansvarsindividualisering* – förskjutning av ansvar för individualisering till elev och föräldrar, ofta genom individuella val (Vinterek, 2006)

En individualiserad undervisning kan också innebära att individualiseringen appliceras i olika hög grad, återigen beroende på sammanhang och situation. Vilken typ av individualisering och till vilken grad den används bör vara kopplat till dess syfte – är det den enskilda elevens behov eller samhälleliga intressen som är i fokus? Prioriteras elevens egen personlighetsutveckling eller att eleven lättare ska kunna införskaffa kunskap? Läraren bör också göra avvägningar kring vilka slags behov man bör tillgodose och hur dessa ska prioriteras. Hänsyn bör också tas till förhållandet mellan kortsiktiga och långsiktiga behov (Vinterek, 2006).

Den absolut vanligaste typen av individualisering i grundskolan idag tycks vara *ansvarsindividualisering* (Vinterek, 2006). Eleven ska alltså själv ta ansvar för sitt eget lärande genom att bedriva eget arbete som passar den egna kunskapsnivån, sin egen utvecklingspotential och samtidigt göra det i en takt som passar eleven själv. Denna typ av individualisering är den som ökat mest i skolan sedan 1960-talet, medan förekomsten av övriga individualiseringstyper i princip ligger på samma nivå nu som då. Detta trots att många forskare är överens om att arbetssättet med ökat elevansvar korrelerar med ett försämrat studieresultat. Vinterek (2006) menar att en balans mellan *individuell anpassning* och *individuella val* är att föredra. Om undervisningen baseras endast kring

elevens individuella val, är det en förutsättning att eleven själv vet vad som innehållsmässigt och metodmässigt gagnar den egna kunskapsutvecklingen. Gällande *nivåindividualisering* visar tidiga individualiseringsprojekt från 60-, 70- och 80-talet att differentiering av eleverna genom nivåindelning inte nämnvärt inverkar på elevernas studieresultat. Istället verkar undervisningens innehåll och utformning vara de viktigaste faktorerna för en positiv kunskapsutveckling (a.a.).

Läraren kan genom att ikläda sig olika roller skapa förutsättningar för individanpassning. Det visar Backman Bister (2014) i sin avhandling, där hon beskriver resultatet av de fallstudier där hon observerade och videofilmade lektioner med högstadiel elever i ensemble. Detta följdes upp av semistrukturerade intervjuer med deras lärare. Analysen av empirin är gjord ur ett kulturpsykologiskt perspektiv. Lärarna i studien ikläder sig olika roller beroende på vad sammanhanget kräver och deras strategier för individanpassning tar sig olika uttryck beroende på vilken roll de antar. En av dessa roller kallar Backman Bister (2014) *läraren som handledare*. Den innebär att lärarna sätter upp tydliga grundläggande ramar och regler genom att lektioner startar och avslutas på samma vis. Uppgifter är också tydligt beskrivna. Eleverna får dock genomföra uppgifterna på valfritt sätt och nivå. Det är alltså eleverna själva som står för individanpassningen – även kallat *differentiering genom resultat*. En annan generell didaktisk strategi är att låta eleverna använda sig av *kamratlärande*, där lärarna skapar förutsättningarna genom att organisera undervisningen men också genom att uppmuntra kamratlärande via didaktiska val. Resultatet av studien visar även hur lärare kan individanpassa genom användning av musikkulturella redskap. Detta kan yttra sig genom att lärarna använder olika typer av notation av musik beroende på vad eleven föredrar. Eleverna kan också själva få välja kulturella redskap som hjälpmedel i sitt lärande. Något som ligger till grund för dessa olika didaktiska strategier är dock ”att inta ett dialogiskt förhållningssätt gentemot eleverna och bygga gemenskapen i klassrummet på ömsesidigt lärande” (a.a., s. 144).

Kamratlärande diskuteras också av Mars (2016) som menar att det inte alltid fungerar. En mer kunnig elev kanske behärskar kulturella redskap som skiljer sig från de som behärskas av en som är mindre kunnig, och då fungerar inte kamratlärandet. Läraren å andra sidan, som troligen har goda ämneskunskaper och en hel uppsättning kulturella redskap att ta till för att hjälpa olika elever i olika situationer, är sannolikt mer kapabel att kunna föra elever in i en proximal utvecklingszon. Den som ska lära ut behöver alltså kunna välja medierande redskap efter behov och individ, därav behöver kunskapen hos en lärare vara mångdimensionell (a.a.).

Institutionaliserad instrumentalundervisning verkar fokuseras kring att eleverna ska producera toner enligt angivna tonhöjder och tonlängder som finns i en notbild (Rostvall & West, 2001). Undervisningen kan då, enligt Rostvall och West (2001), ses som en *reducerad praktik* av det omgivande musiklivet i samhället. I studien observerades och analyserades totalt elva instrumentlektioner i gitarr och brassinstrument, varav två var grupplektioner och nio var

individuella lektioner. Studiens fokus riktades bland annat mot interaktionen mellan elever och lärare. Lektionerna hölls på kulturskola och i studiecirkel. Resultatet av studien visade att lärarna aldrig refererade till de musikaliska erfarenheter och intressen eleverna hade utanför de enskilda lektionerna och att lärarna inte tog notis om elevers egna initiativ. Maktbalansen mellan lärare och elev beskrivs som att den ofta var asymmetrisk. Exempel på detta var att flera av lärarna spelade fel, fel som deras elever sedan upprepade. Lärarnas fel påpekades inte heller av de själva. Andra exempel är att en lärare kallade en elev vid fel namn flera gånger utan att märka det och en annan kallade en låt för helt fel namn utan att sedan uppmärksamma sitt fel när eleven talade om vad låten faktiskt hette. Dessutom var lärandet extremt begränsat till lektionerna på så vis att det som behandlades i undervisningen var reducerat till återskapande av enstaka toner, helt befriat från frasering och interpretation. Vidare framgick att elever som har tillgång till lärande på annat håll, via exempelvis föräldrar som kan hjälpa till eller ett eget band att spela med, har andra möjligheter att kontextualisera sina lärares ibland fragmentariska och otillräckliga instruktioner (a.a.).

Hur gruppundervisning kan bedrivas undersöks av Erik Berggren (2018) som i sitt examensarbete intervjuar fyra gitarrlärare i Kulturskolan i Stockholms län. Analyser av intervjuerna har gjorts ur ett kulturpsykologiskt perspektiv. Han kommer fram till att lärarna försöker lokalisera elevernas proximala utvecklingszon och att de medierar kunskap med hjälp av olika kulturella redskap. Han diskuterar också att enskild undervisning och gruppundervisning kan vara bra för olika ändamål. För att främja elevens självförverkligande framstår enskild undervisning som det bästa valet eftersom det då är lättare att utifrån elevens önskemål anpassa repertoar och arbeta med teknik. Även i gruppundervisning försöker lärarna individanpassa genom exempelvis olika förenklingar. En fördel med gruppundervisning är att eleverna tränas i samspel och kan ges möjlighet att prova på olika musikaliska roller i en ensemble. En nackdel med gruppundervisning som lyfts av flera av hans informanter är att det i gruppundervisning kan vara svårare att arbeta med speltekniska detaljer. Grupplektioner beskrivs också av flera av de intervjuade gitarrlärarna som ”stökiga” (a.a.).

Gruppundervisning i högre musikutbildning undersöktes av Daniel (2004), som menar att gruppundervisning på piano oftare förekommer i nybörjarundervisning än på mer avancerade nivåer. I undersökningen intervjuades pianostudenter som vid tillfället gick eller redan genomfört högre utbildning i London respektive Melbourne och Sydney. Dessa studenter visade sig ha ytterst få erfarenheter av gruppundervisning. Individuell undervisning verkade vara helt dominerande och de uttryckta för- och nackdelarna med denna verkade vara baserade på subjektiva upplevelser. Utöver intervjuer gjordes också en enkätundersökning med sex pianolärare i USA som arbetade med gruppundervisning. Analys av enkäterna visade att lärarna ansåg att fördelarna med gruppundervisning i piano på en avancerad nivå vida övervägde nackdelarna.

Efter att ha analyserat litteratur samt intervju- och enkätdata utformade Daniel (2004) ett gruppundervisningsupplägg för piano i högre musikutbildning. Upplägget provades under

fyra läsår på alla studenter med piano som huvudinriktning på James Cook University i Queensland, Australien. Riktningen för upplägget beskrivs: ”Ett av de grundläggande målen är att utveckla ett strukturerat, fokuserat och progressivt studieprogram, i en miljö som alltid ska vara interaktiv och engagerande, för att undvika att bara skapa en ’master class’ -miljö” (Daniel, 2004, s. 30, vår översättning). Grupperna var om tre-fyra personer och indelningen skedde bland annat med hänsyn till studenternas kunskapsnivå. Enkäter genomfördes med de berörda studenterna efter varje läsår och resultatet av undersökningen pekade bland annat på att lärare i gruppundervisningen med fördel kunde uppmuntra sina studenter att interagera med varandra. Studenterna uttryckte att det var lärorikt att spela för varandra, höra de andra studenterna spela, få råd av varandra och att höra råden deras studiekamrater fick. Det uttrycktes också att det här undervisningsupplägget kunde göra studenterna mindre beroende av hjälp från lärare. Studenterna kunde utveckla sin bedömningsförmåga och det gick att hitta motivation till hårt arbete i viljan att hålla jämna steg med sina kamrater (Daniel, 2004).

I en annan studie av Daniel (2006) jämfördes individuell undervisning med gruppundervisning med hjälp av videoupptagning. Också i denna studie undersöktes pianoundervisning på relativt avancerad nivå. Resultatet av studien indikerade att studenterna tog ett betydligt större ansvar för lärandet i gruppundervisningssituationerna. I den enskilda undervisningen var det läraren som styrde. Bland annat kom det fram att läraren under de individuella lektionerna var minst 16 gånger mer benägen att bidra med kommentarer och förslag än under grupplektionerna, trots att mängden tid som utgjordes av att studenter spelade procentuellt sett var ungefär samma mellan de två undervisningsformerna. Som en följd av undersökningen ifrågasattes den individuella undervisningens ställning i förhållande till andra former av undervisning (Daniel, 2006).

Ytterligare en studie över gruppundervisning i högre musikutbildning har gjorts av Bjøntegaard (2014). På Norges Musikhögskola i Oslo hade en lärare i blåsinstrument kortat ned sina elevers individuella lektioner med 15 minuter per vecka för att få tid över till att undervisa i mindre grupper, ett upplägg som blev föremål för undersökning. I undersökningen delades de deltagande studenterna ibland in i grupper där alla i gruppen var på samma utbildningsnivå och ibland inte. Läraren hade formulerat ett antal regler som gällde för dessa lektioner:

- Varje student förväntas formulera åtminstone en stöttande positiv kommentar och en stöttande konstruktiv kommentar till den student som spelar
- Alla gruppmedlemmar ska vara jämlika inom gruppen
- Läraren ska alltid vara den sista som ger kommentarer
- Grupplektionerna ska skilja sig från de individuella lektionerna vad gäller struktur och innehåll (Bjøntegaard, 2014, s. 6–7, vår översättning)

Resultatet av studien visade att de deltagande eleverna och läraren uppskattade att både ha grupplektioner och enskilda lektioner varje vecka. Studenterna uttryckte att det var lärorikt att få ge kommentarer till sina kamrater och att få spela upp för fler människor än endast sin

lärare varje vecka. För att det här upplägget skulle vara lyckat var alla inblandade överens om bland annat att läraren var tvungen att skapa en positiv atmosfär inom gruppen och visa sig jämlik med sina studenter. Dessutom hade studenterna ett ansvar att till exempel vara väl förberedda och visa sig intresserade och respektfulla gentemot sina medstudenter (Bjøntegaard, 2014).

Gruppundervisning i piano för barn har undersökts av Pike (2014) i en fallstudie som fokuserar på hur lärare arbetar. Två olika lärare, båda med mångårig lärarerfarenhet, observerades under varsin termin då de undervisade barngrupper i piano. Den ena läraren benämns dock som ”novis” eftersom hon helt saknade erfarenhet av pianoundervisning med barn i grupp. Den andra läraren hade istället mångårig erfarenhet av gruppundervisning och benämns därför som ”expert”. Resultatet av studien pekade bland annat på att läraren på novisnivå verkade undervisa gruppen som om det rörde sig om individuell undervisning och utnyttjade alltså inte gruppdynamiska faktorer eller ensemblespelsmöjligheter. Eleverna blev socialt åtskilda från varandra och interaktion dem emellan uteblev. Expertläraren å andra sidan lyckades forma en lärmiljö där eleverna skapade relationer och tillsammans utforskade musik och löste problem på lektionerna, kompletterat med övning hemma. Pike (2014) föreslår att gruppundervisning kan ge goda lärsituationer genom varierade kamratakiviteter som inte går att erbjuda i individuell undervisning.

## 2. Metod

För insamlingen av empirin till studien valde vi att använda oss av kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Då studien har sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv ansåg vi att semistrukturerade intervjuer sannolikt skulle ge oss den bästa överblicken över hur individualisering och kulturella redskap spelar in i gruppundervisning ur lärarnas perspektiv. Med valet av metod kunde vi också få en djupare inblick i varje enskild informants livsvärld, det vill säga hur personen upplever och förhåller sig till sin vardag (Dalen, 2007, s. 12). Intervjuerna var av semistrukturerad natur för att möjliggöra flexibilitet och djupdykningar i vissa ämnen under intervjuernas gång, utifall vi som intervjuare ansåg att detta var nödvändigt eller skulle vara empirin till gagn (Bryman, 2011).

Som ramverk för intervjuerna utarbetade vi en intervjuguide med våra frågeställningar indelade i olika teman. När vi formulerade dessa teman använde vi oss av *områdesprincipen* (Dalen, 2007). Denna innebär att vi började med frågor som ligger i periferin av de mer centrala teman som ska belysas. När väl det centrala temat avhandlats ska frågorna i slutet återigen öppnas upp för att handla om mer generella saker. Denna utformning syftar till att få informanten att känna sig bekväm och få tid på sig att reflektera kring ämnet generellt, vilket förhoppningsvis gör det lättare att svara på mer specifika och kanske krävande frågor (a.a.). De fem teman vi formulerade till intervjuguiden ser ut på följande vis:

- Gruppundervisning som undervisningsform
- Instrumentspecifika förutsättningar
- Individualisering (centralt tema)
- Lärares roll
- Lärande i en kulturell kontext

Vi konkretiserade även hjälpfrågor till våra teman som förslag till frågor som skulle kunna användas under pågående intervju (se Bilaga 1: Intervjuguide).

För att vår insamlade empiri skulle vara så reliabel som möjligt, reflekterade vi över hur vi skulle ställa våra frågor till informanterna men även vilka typer av frågor vi skulle ställa. Bland annat funderade vi över hur vi skulle förhålla oss till öppna och slutna frågor. Eftersom vi valt att göra semistrukturerade intervjuer tillåter detta en viss frihet i just denna aspekt (Bryman, 2011). Vi kom slutligen fram till att använda både öppna och slutna frågor för olika syften och sammanhang. När vi inledde ett tema under intervjuerna började vi med en eller flera öppna frågor för att inte begränsa informanten i sin egen reflektion kring temat i fråga, för att sedan ställa mer slutna frågor för att få informanten att konkretisera sina uttalanden. Detta upplägg kring våra teman syftade till att vi som intervjuare, tillsammans med informanten, skulle kunna utforska varje tema utan att informanten skulle uppleva sig hämmad i sina tankar och reflektioner. Vi tror också att upplägget gjorde vår insamlade empiri mer reliabel, då vi som intervjuare inte i för stor utsträckning påverkade vilken riktning informanterna valde i sina svar. När vi utformade vårt upplägg kring detta utgick vi från Brymans (2011) tankar kring öppna och slutna frågor. Han menar att det finns för- och nackdelar med båda typerna av frågor. Öppna frågor leder inte informanternas tankar åt något särskilt håll och på så vis kan man se hur de tolkar en viss fråga och vad som är viktigt för informanten i den frågan. Slutna frågor ökar däremot jämförbarheten i de insamlade svaren, och kan också vara klargörande för båda parter – både beträffande vad intervjuaren menar med en viss fråga men också vad informanten menar med ett visst svar (a.a.). Med detta i åtanke ansåg vi att en hybrid mellan öppna och slutna frågor torde vara mest lämplig för vår metod.

Vi reflekterade även kring hur vår egen förförståelse skulle kunna påverka informanternas uttalanden och därmed reliabiliteten i vår empiri. Frågan blev än viktigare när man beaktar det faktum att det var vi själva som skulle genomföra intervjuerna. Dalen (2007) menar att denna förförståelse alltid kommer spela in i mötet med informanterna. Det viktiga blir då istället att använda sin förförståelse på ett sätt som förbättrar den egna förståelsen av informanternas uttalanden. Det innebär exempelvis att man som intervjuare inte bara lyssnar passivt när informanterna förmedlar sina tankar, utan är aktivt lyssnande och deltagande. Ens egen förförståelse är en viktig komponent i förståelse av informanternas uttalanden, både i stunden men även i senare tolkning och bearbetning av det insamlade materialet. Det ideala vore att samtidigt befinna sig i rollen som expert inom området och i rollen som utomstående undersökare när man genomför intervjuerna (a.a.).

## 2.1 Urval

Vi intervjuade sex instrumentallärare – tre gitarrlärare och tre pianolärare – vilka alla till vardags undervisar grupper av elever. Eftersom intervjuerna var i semistrukturerad form gjorde vi så att Anders intervjuade gitarrlärarna och Samuel intervjuade pianolärarna, vilket möjliggjorde att vi kunde bidra med instrumentspecifik kompetens till varje intervju och på så sätt få ut mer av informanterna. Tillsammans med vår handledare kom vi fram till att genomföra sex intervjuer, då mängden arbete det skulle kräva stämde bra överens med studiens tidsbegränsning. I samband med detta gjorde vi även en tidsplan för när varje större moment i studien skulle vara avklarat (Bryman, 2011). Vi försökte även att få en så jämn könsfördelning som möjligt bland våra informanter, något vi också lyckades med (tre kvinnor och tre män). Könsfördelningen blev dock ändå snedvriden ur en aspekt – de tre kvinnorna var pianolärare och de tre männen gitarrlärare.

## 2.2 Analysprocessen

När vi genomfört intervjuerna och transkriberat inspelningarna började arbetet med att bearbeta råmaterialet. Denna process inleddes med att vi försökte ta reda på huruvida informanternas uttalanden var lämpliga att sortera enligt de teman vi formulerat i vår intervjuguide. Vi skrev därför förkortade beskrivningar av de individuella informanternas yttranden för att få en tydligare överblick över materialet. Denna typ av *meningskoncentrering* (Kvale & Brinkmann, 2009), som alltså hjälpte oss att se essensen av uttalandena, gjorde att vi insåg att en annan strukturering av resultatdelen var nödvändig. Intervjuernas avslutande fråga (kallad Tema 6 i intervjuguiden), där informanterna fick chansen att lyfta någon fråga eller något ämne som de eventuellt upplevde att vi som intervjuare missat, gav svar som varierade de olika informanterna emellan. Under de andra temana kunde svaren dock också variera och spänna över olika ämnesområden.

När vi, i det här skedet av vår analysprocess, skulle strukturera vårt resultat använde vi oss av begrepp från det sociokulturella perspektivet för att hjälpa oss med förståelsen av vårt råmaterial. Scaffolding och kulturella redskap är exempel på begrepp som fick agera analytiska verktyg i arbetet med att ta fram den struktur som nu finns i vårt resultatkapitel. Som en konsekvens av vår analys av råmaterialet utkristalliserade sig dessa fyra nya huvudteman som alltså skiljde sig mot de vi använde i intervjuguiden:

- Individualiseringsstrategier
- Musikaliskt och socialt samspel
- Lärarens egenskaper i gruppundervisning
- Elevers olika kulturella kontexter



## 2.3 Etiska överväganden

Eftersom studien innefattar att vi träffar och intervjuar andra människor följde vi Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer. Vi var noga med att informera informanterna om studiens syfte och hur den skulle gå till. Vi gjorde också tydligt att deras medverkan var högst frivillig och att de när som helst under tiden undersökningen gjordes kunde avbryta sin medverkan. Studiens informanter är också anonymiserade genom att de fått fingerade namn och genom att inga personuppgifter är synliga. Alla personuppgifter vi inhämtade under studiens gång, exempelvis för kontakt med informanterna, behandlades konfidentiellt. Samma sak gäller även för de inspelningar vi gjorde för inhämtning av empiri. Dessa uppgifter och inspelningar destruerades efter det att studien blivit godkänd. Våra etiska överväganden utgick ifrån följande principer; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2011).

En annan etisk avvägning vi gjorde handlade om att väga *individskyddskravet* mot *forskningskravet*. Samtidigt som individerna som medverkar i studien inte får kränkas eller skadas på något sätt, behövde vi väga det mot den angelägenhet forskning i allmänhet kan ha för samhället och dess medborgare i form av förbättrad hälsa, miljö och livskvalité. Studien måste alltså hålla god kvalité samtidigt som den skyddar de deltagande individerna (Vetenskapsrådet, 2017). Samhällsnyttan med just denna studie är dock något begränsad, eftersom studien är på en relativt liten skala med begränsat urval, vilket gjorde att skyddandet av informanterna vägde över något. Överväganden enligt individskyddskravet blev aktuella främst i början av följande kapitel där vi presenterar bakgrundsfakta kring informanterna. Här var vi relativt restriktiva med vilken sorts data vi presenterade för att inte röja de deltagande individernas identiteter.

## 3. Resultat och analys

Här presenteras resultatet från vår insamlade empiri. Avsnittet är indelat i fyra huvudteman som vi utformat utifrån informanternas svar. De sex instrumentallärare vi intervjuade har givits andra namn för att behålla deras anonymitet. Pianolärarna benämns ”Jenny”, ”Lisa” och ”Maja”, medan gitarrlärarna benämns ”Peter”, ”Bo” och ”Martin”. Vi inledde intervjuerna med att ställa ett antal bakgrundsfrågor för att få en tydligare bild av informantens bakgrund som lärare.

Jenny har gått en instrument- och ensemblelärarutbildning på en musikhögskola, med piano som huvudinstrument. Hon har varit fast anställd som pianolärare i snart 20 år. Just nu jobbar hon på Kulturskolan. Lisa är utbildad vid en musikhögskola med pianoinriktning på sin lärarutbildning. Hon har jobbat som fast anställd piano- och ensemblelärare i nästan 20 år. Hon jobbar just nu på Kulturskolan och på ett estetgymnasium. Maja utbildade sig vid en

musikhögskola, även hon med inriktning piano. Där gick hon en kandidatutbildning med ett extra påbyggnadsår. Det året var det fokus på gruppundervisning. Hon har undervisat som pianolärare i över 30 år och har erfarenhet av elever i alla åldrar. Dessutom har hon undervisat musik i klass.

Peter har gått två år på folkhögskola, följt av tre år på en lärarutbildning, då han också parallellt med studierna arbetade som lärare. Han har även jobbat på en musikhögskola i nästan 25 år. Utöver detta har han drivit en egen musikskola. Bo är utbildad vid en högskoleförberedande musikerutbildning där han studerade i två år. Därefter läste han till gitarrlärare på en musikhögskola. Han har bland annat jobbat på två musikhögskolor och inom den kommunala musikskolan. Martin är utbildad vid en musikhögskola där han gick lärarprogrammet. Han har jobbat på en privat musikskola och jobbar just nu på Kulturskolan som gitarrlärare.

Nedan följer resultatet av undersökningen, indelat enligt våra fyra huvudteman. Under varje tema presenteras vår analys av resultatet från intervjuerna. Presentationen av resultatet innehåller löpande beskrivande text av empirin, blandat med citat från informanterna själva.

### 3.1 Individualiseringsstrategier

Vid analysen av den insamlade empirin blev det tydligt att informanterna uttrycker att de använder sig av flera olika typer av individualiseringsstrategier. Vi har i vår analys definierat och kategoriserat dessa olika typer enligt Vintereks (2006) modell. De tre typer av individualiseringsstrategier vi kan se att informanterna diskuterar är *nivå*-, *ansvars*-, och *innehållsindividualisering*.

#### 3.1.1 Nivåindividualisering

Ett av de tydligaste resultaten från undersökningen är hur mycket informanterna använder sig av *nivåindividualisering*. Fem av de sex intervjuade lärarna uppger att de i någon mån nivåindelar sina grupper. De menar att gruppundervisning endast är en önskvärd undervisningsform om eleverna i gruppen befinner sig på liknande kunskapsnivåer. Informanterna ser dock lite olika skäl till varför just nivåindelning av elevgrupper är viktigt. Bo säger att det är svårt att anpassa undervisningsmaterial till gruppen när eleverna befinner sig på olika nivåer och ”därför är det viktigt att de är så nivågrupperade som möjligt”. Detta kan jämföras med Peter som uttrycker att det *i längden* blir ansträngande för läraren att behöva ta med sig olika undervisningsmaterial till individerna i en grupp:

Peter: Om man har tre i en grupp och det är tre olika nivåer så kan det vara svårt i längden. Kanske inte första gången eller andra gången, för då kanske man kan anpassa så att man har tre olika spelstämmer. Men alla måste känna att de är med och spelar på något sätt, annars blir det inte meningsfullt för de här personerna.

Vidare säger Bo att i en grupp där nivåindelningen är lyckad kan eleverna inspireras av varandra och det kan låta ”maffigt” i rummet. Om någon däremot känner att den inte hänger med alls kan det istället bli väldigt jobbigt. Både Bo och Peter menar att det finns problem med att nivågruppera eleverna. De har märkt att grupperna ofta blir könsmässigt homogena, vilket båda säger att de upplever som menligt för gruppdynamiken.

Även pianolärarna Jenny, Lisa och Maja diskuterar nivåindelning av elevgrupper. För Lisa handlar individualisering om mötet med varje enskild individ i gruppen. Hon är mån om att hon ser alla i ögonen, tilltalar var och en och lyssnar på alla en och en, när de musicerar. Eleverna ska känna sig sedda. Det kan dock vara en utmaning när eleverna är på olika nivåer rent musikaliskt, upplever hon:

Lisa: Det är lätt att man mest hjälper den som har det svårast i gruppen än att gå till den som har lättare för sig. Det är en konstant inre dialog med mig själv, ”hur ska jag prioritera nu, vem ska jag gå till nu?”. Men jag försöker ju ge lite extrauppgifter till de som ligger före. Till exempel att lägga till ackord till en låt, även om det inte var tänkt så från början. Och sen så får man justera grupper efter varje skolår, eller ibland efter varje termin när grupperna blir ojämna, det är väldigt mycket meck med det schemamässigt. Men ibland får man bara tugga i sig att det är ojämnt när det inte går att justera grupperna, då får de hålla på med olika saker inom gruppen helt enkelt.

Lisas förhållningssätt kan jämföras med hur Jenny ser på nivåindelning. Hon tycker också att nivåindelning är viktigt, men ser inte att eleverna i en grupp kan hålla på med olika saker på lektionerna. När eleverna är tre eller fler i en grupp upplever Jenny att hennes didaktiska strategier inte fungerar eftersom varje moment då tar mycket längre tid – hon hinner knappt med att göra det mest nödvändiga under ordinarie lektionstid. För att det ändå ska fungera så måste alla i gruppen spela samma låt. Så på grund av tidsbristen finns det inte utrymme för någon individuell lösning, vilket kan vara ett problem om eleverna i gruppen är på olika nivåer. Även Maja, liksom Lisa, uttrycker att det kan vara svårt att tillräckligt utmana elever som ligger på en högre nivå relativt resten av gruppen i en gruppundervisningssituation.

Samtliga informanter tycker dock att gruppundervisning fungerar bra med nybörjarelever eftersom eleverna då oftast är på ungefär samma nivå. Ju äldre eleverna blir desto större blir nivåskillnaderna, i många fall.

### 3.1.2 Ansvarsindividualisering

Två av informanterna, Jenny och Maja, beskriver hur de använder sig av vad vi förstår som *ansvarsindividualisering*, alltså att ansvaret för elevens inläring helt eller delvis läggs på eleven själv, något som ofta sker genom individuella val. De två informanterna använder sig dock av ansvarsindividualisering i olika stor utsträckning, där Jenny är lite mer restriktiv i sin tillämpning:

Jenny: ...det är en blandning av morot och piska. Det är viktigt att ha en dialog när de blir äldre så att de [eleverna] är med och känner att de är delaktiga i vad vi gör på lektionerna. Men samtidigt kan det vara skönt för dem att jag faktiskt säger vad jag tycker och står för det. För att det går inte hela tiden att välja, ingen människa orkar det. Att de ska välja varje lektion vad de ska göra. Det blir för mycket en valsituation kan jag tycka ibland. Jag måste ju ha en plan för vad jag tycker de behöver lära sig. Och där har jag en individuell plan för var och en. Det måste man ha, annars blir det för flummigt, om man säger så. De flesta eleverna gillar faktiskt det.

För att denna typ individualisering ska fungera är det dock en förutsättning att det finns ett förtroendekapital lärare och elev emellan, menar Jenny. Även Maja är inne på att dialogen mellan lärare och elev är viktig, speciellt ju äldre eleverna blir på grund av att deras preferenser vad gäller låtmaterial blir snävare med åldern.

Maja: Om vi pratar elever som har spelat några år, så är en individanpassning att fråga vad eleverna vill spela. Och ofta så hittar man någon slags konsensus. Jag tycker att det svåra är när de inte vet vad de vill spela, vilket är ganska vanligt. Då får man spela låtar för dem, och så får de rösta. En annan individanpassning som är ganska enkel, det är ju när de kommer själva och vill spela något särskilt. Och då är det oftast låtar som de har hört. Då är det väldigt enkelt att individanpassa.

Maja menar alltså att när eleverna själva kommer med förslag på låtar att spela, är det viktigt att ta vara på den viljan och energin. En annan metod hon använder för att utröna vad eleverna gillar att spela är att låta dem fylla i ett häfte varje gång de övar på en låt hemma, något som de sen tar med till lektionen. Då är det bara för Maja att titta i häftet för att se vad eleverna tycker mest om att spela, något som både kan användas för att utforma undervisningen så att det blir lustfyllt för eleverna, men också för att kunna se vad de behöver öva mer på under lektionstid. Det är hela tiden en balansgång mellan vad eleverna *vill* göra och vad de *bör* göra.

### 3.1.3 Innehållsindividualisering

En annan individualiseringsstrategi som flera av informanterna lyfter är hur de anpassar lektionsinnehållet för att passa alla elever i en grupp, även kallat *innehållsindividualisering*. Jenny, Peter, Maja och Bo diskuterar detta men på lite olika sätt. Jenny arrangerar om låtmaterialet för att passa varje individ i gruppen så att alla ska få en lagom stor utmaning. Hon beskriver hur hon jobbar, här i kontexten av terminsuppspel:

Jenny: För att få någonting som är roligt att öva på och spela upp så har jag arrangerat en del för det finns inte så mycket för sex händer. Det finns inte mycket bra för fyra händer heller. Så det har varit mycket jobb med det. Visst kan man återanvända en del av det men det går ju inte hela tiden. Så det här att hålla igång en konsertverksamhet kräver ju mycket merarbete från mig.

Samuel: När du arrangerar, tänker du på varje grupp specifikt, att varje elev ska få något som passar dennes nivå?

Jenny: Ja, det blir ju en del så. Där har du också en del av individualiseringen, om jag har en väldigt svag elev i en grupp får den eleven den lättaste stämman. Bara att spela ihop med de andra är krävande nog.

När hon arrangerar gör hon det alltså utifrån vilken nivå varje enskild elev ligger på så att alla elever får en lagom stor utmaning inför konserten. Det är ganska tidskrävande, men hon menar att det är värt ansträngningen för att varje elev ska få med sig en bra upplevelse från konserten, som också är avslutet på terminen. Peter diskuterar också hur han anpassar låtmateriale beroende på elev. För honom är det självklart att människor vill känna sig trygga och inte vara rädda för olika saker, exempelvis att göra fel eller inte räckta till. Här kan lärarens val av musikaliskt materiale vara en påverkande faktor. Som exempel tar Peter att om han till en grupplektion lyckas välja en låt som är lagom svår för alla och accepteras av gruppen kommer eleverna bli pigga, glada och de kommer orka jobba längre. Peter säger också att detta kan kompliceras av att eleverna till exempel är på olika nivåer, vilket gör att han måste anpassa materialet så det finns spelstämmer med olika svårighetsgrader.

En annan utmaning som kan uppstå med individanpassning är de tillfällen då en elev vill spela en viss låt trots att hen kanske inte riktigt har den tekniska kapacitet som krävs för att kunna spela låten fullt ut. Maja menar dock att det finns många olika sätt att spela ett materiale, något hon kan utforma efter varje enskild elevs nivå genom att arrangera låtarna på olika sätt så att eleverna får olika roller att fylla. Det kan handla om konstnärliga avvägningar. Då har hon en dialog med eleverna och berättar om varför hon gör de val hon gör, exempelvis gällande vem som ska spela vad på en konsert. Majas uttalande kan jämföras med Bo som ibland tacklar denna typ av utmaning på ett annat sätt:

Bo: Det blir ju individuellt anpassat, även om alla får samma uppgift, eftersom eleverna löser uppgiften med olika utgångspunkter. Vi har alla olika erfarenheter. Och då blir det ju individuellt, även om alla har samma uppgift. Förstår du vad jag menar?

Anders: Ja... Jag tror det. Får alla i gruppen samma uppgift, men de löser den på olika sätt?

Bo: Ja, alla kommer att lösa den på olika sätt, beroende på deras tidigare erfarenheter, eller hur mycket de är insatta i genren, och så vidare. De löser den individuellt, trots att uppgiften är densamma. Så tänker jag.

Bo menar dock att detta ställer krav på att materialet ska vara utformat så att det finns något för alla att jobba med. Ibland kan Bo också utforma grupplektioner på så sätt att han med hela gruppen går igenom några olika moment för att sedan ge eleverna varsitt av de momenten i läxa, beroende på vad han anser att varje enskild elev behöver.

### **3.2 Musikaliskt och socialt samspel**

Genom analys av resultatet tycker vi oss se att informanterna diskuterar olika aspekter av musikaliskt och socialt samspel och hur dessa kan påverka deras didaktiska strategier när de undervisar i grupp. De diskuterar bland annat hur gruppundervisning som undervisningsform påverkar förutsättningarna för arbetet med elevernas instrumenttekniska färdigheter, hur olika didaktiska strategier som vi analyserar som kamratlärande och scaffolding kan användas i

elevgrupper och om det finns några instrumentspecifika förutsättningar som är av betydelse för lärarnas didaktiska val.

### 3.2.1 Instrumenttekniska färdigheter i samspel – en didaktisk utmaning?

En tydlig trend är att nästan alla informanter uttrycker att gruppundervisning gör det svårare att jobba med elevernas instrumenttekniska färdigheter, eller ”teknik”. Jenny uttrycker det tydligast:

Jenny: Jag tycker att det är direkt svårt att ha tre elever i piano samtidigt. Jag har försökt placera digitalpianona så att jag skulle kunna ha uppsikt över tre elever samtidigt, men det går inte. Jag har försökt sätta dem på alla möjliga olika sätt för att kunna se sex händer samtidigt, men det går inte hur jag än gör. Och det gör att jag får lämna deras handställning och teknik, det tycker jag är frustrerande. Att jag inte kan hjälpa till med det då, utan... eller också så springer jag runt i 90-graders vinkel och försöker rätta till här och var där det behövs. Och det är inte någon särskilt bra undervisningssituation. De elever som inte har några större svårigheter verkar ändå vad jag kan bedöma komma igång efter ett tag. Jag är ju väldigt noga med femfingerposition, för det är den grunden man måste ha för att kunna fortsätta och bli bra på piano. Men de elever som har det svårt motoriskt, där känner jag att jag inte alls räcker till. Och det är rätt frustrerande.

Hon menar att även de elever som har det svårare motoriskt kommer igång med sin teknik efter ett tag, men vid det laget ligger de oftast efter i gruppen, vilket leder till att hon ibland måste ändra på undervisningsgrupperna och sätta elever med liknande svårigheter i samma grupp. Det kan underlätta för Jenny genom att hon får en bättre undervisningssituation, men då kan det istället bli besvärligt socialt. Hon uttrycker att många barn tycker att det är jobbigt att byta grupp eftersom de är vana vid ett visst sammanhang och det sammanhanget kan i vissa fall vara en viktig fast punkt i vardagen för barnet. Eftersom social trivsel är en viktig faktor för hur elever presterar kan ett byte av grupp snarare stjälpa eleverna än att det hjälper dem. Det ska även nämnas att Jenny inte har möjlighet att ha individuell undervisning på sin arbetsplats på grund av resursmässiga begränsningar, trots att hon upplever flera begränsningar med att undervisa piano i grupp.

Analys av den insamlade empirin tyder också på att informanterna ser en utmaning i att undervisa instrumenttekniska färdigheter och att samtidigt kunna fokusera på det musikaliska och sociala samspelet, där de anser att individuell undervisning passar bättre för det förstnämnda och att gruppundervisning passar bättre för det sistnämnda. De flesta informanter lyfter detta på ett eller annat sätt. Majoriteten av informanterna vill heller inte utesluta varken undervisning i grupp eller individuell undervisning om de själva får utforma sitt eget upplägg för instrumentalundervisning, eftersom de alltså anser att de båda undervisningsformerna är bra för olika ändamål. När Maja får frågan om hur hon själv hypotetiskt skulle vilja lägga upp sin egen pianoundervisning utan resursmässiga begränsningar svarar hon så här:

Maja: Jag skulle nog säga två lektioner i veckan, en individuell och en i grupp. Och gruppen kan gärna vara stor, behöver inte bara vara två-tre elever i gruppen. [...] Och då är inte så tokigt att vara två lärare.

Men jag tänker att när man har en individuell elev så kan man ju jobba med detaljer lite mer, och jobba lite mer grundligt med teknik, vilket kan vara lite sårbart i en grupp när man har någon som ständigt håller handen fel. Man kan ju inte hålla på att säga till om det hela tiden. Utan då måste man hitta gruppövningar där alla gör samma sak. Men ibland skulle man önska att man hade den möjligheten. Det blir ju en kostnadsfråga för föräldrarna eller skolan.

Hon säger också att det "blir mer musik i rummet" när gruppen är större, vilket kan ge en större musikalisk upplevelse för eleverna. Bo är också inne på samma spår, men värderar individuell undervisning högre än gruppundervisning. Han menar att läraren i en högre utsträckning kan skraddarsy innehållet i individuell undervisning jämfört med i gruppundervisning. Han säger dock att gruppundervisning har sina fördelar, men att det mer handlar om det musikaliska och sociala samspelet. Som exempel på sådana fördelar tar han att eleverna kan lära sig att vänta på sin tur och att lämna plats åt andra när det behövs, både i det sociala samspelet men också i själva musicerandet. Likt Bo föredrar Lisa också individuell undervisning framför gruppundervisning, men säger också att undervisning i grupp har sina fördelar. Om hon själv fick bestämma kring sitt eget undervisningsupplägg skulle hon främst vilja ha individuell undervisning, men möjlighet till gruppundervisning då och då. Hon menar att om flera av hennes elever håller på med ungefär samma sak vore det en fördel om man kan samlas i grupp och ha en längre lektion för att kunna göra en djupdykning i något moment. Men hon uttrycker, till skillnad från resten av informanterna, att när hon har enskilda lektioner så finns samspelets aspekten där ändå genom att hon själv musicerar tillsammans med eleven.

Även Martin diskuterar utmaningar i relationen mellan det instrumentalkonstruktiva och det musikaliska och sociala samspelet. Likt Maja vill han också använda sig av flera olika undervisningsformer om han skulle ha möjlighet till det:

Martin: Då skulle jag helst vilja ha det tredelat på något sätt. Jag vet inte hur man löser det här logistiskt men det här är drömscenariot: den första delen är enskilda lektioner, andra delen är mindre grupper med kanske tre, max fyra elever och tredje delen är någon typ av orkesterspel, alltså större grupper med kanske tio, tolv elever. Då täcker man det tekniska, och man kan gå in på personliga svårigheter och vad varje elev behöver för att fungera i grupp.

Han utvecklar resonemanget med att förklara att i en större grupp kan eleverna få uppleva en större social och musikalisk gemenskap och en motivation till att vilja bidra i gruppen. Vidare jämför han gitarrundervisning med undervisning i piano. Han har en känsla av att gitarren kan fungera bättre som ensembleinstrument än piano men vill understryka att gitarren kan vara en utmaning för nybörjare då tekniken är svår. Att jobba in en god teknik kräver tid och därför menar Martin att enskild undervisning ur den aspekten är att föredra.

Maja föredrar att undervisa i grupp när hon har elever som trivs med att vara i grupp. I välfungerande grupper tycker hon att hennes roll utvidgas, hon blir inte "bara" lärare, utan kan jobba mer som en medmusiker som samspekar med eleverna rent musikaliskt:

Maja: Jag älskar ju att undervisa i grupp, när det fungerar. Alltså när det är elever som trivs med att vara i grupp. Jag tycker att jag som lärare får en annan roll. Jag tycker om att se mig som samspelande, alltså att vi spelar tillsammans. Det beror ju naturligtvis på var man är i processen i en repertoar till exempel. Men jag jobbar ju gärna med att repetera så att man känner att man får ett ägandeskap med den repertoar man jobbar med, vilket gör att när man har spelat en låt många gånger, då sitter det förhoppningsvis. Och då kan man samspela på ett väldigt härligt sätt. Då glömmer jag bort att jag är lärare, och jag tycker det är så kul. Det blir en väldigt god energi i rummet, och framförallt så märker man ju att spelet blir väldigt fritt.

Hon uttrycker också att hon kan höra skillnad på klang och tonbildning hos elever som undervisats i grupp och elever som haft individuella lektioner, där grupp eleverna ofta är mer frimodiga i sitt spel, de tar mer plats rent musikaliskt. Det kan bli en begränsning att vara själv med en lärare på sina lektioner, eleven är mer sårbar och kan därför ha svårare att ta plats i sitt eget musicerande. Hon lyfter dock att det finns baksidor med att undervisa i grupp, främst när det kommer till elever som har någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, eller elever som helt enkelt behöver lugn och ro för att tillgodogöra sig information. Då upplever hon att det sociala och det musikaliska samspelet blir lidande. Maja menar att gruppundervisning kan vara olämpligt för dessa elever.

Jenny uttrycker precis samma sak som Maja angående elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och skulle därför vilja ha möjlighet till individuell undervisning med de elever som inte klarar av samspelet i en grupp. Hon säger dock att det finns fördelar med gruppundervisning, som till exempel att det är lättare att ordna samspel och till exempel spela fyrhändigt när man undervisar elever i grupp. Hon uppskattar också möjligheten som finns i grupp med att eleverna lätt kan hänga med i ett musikaliskt flöde. Man kan öva början och avslut tillsammans och kommer eleverna av sig får de möjlighet att öva på att hitta in i den pågående musiken igen, eftersom musicerandet i grupp möjliggör att det musikaliska flödet fortsätter. En metod som möjliggör detta är att hon och eleverna hittar en ”gemensam andning” som gör det lättare att sätta igång ett musikaliskt flöde. Hon menar att om samspelsmetodiken i gruppen fungerar bra, får eleverna god träning i sin musikalitet. Om lärare och elever alltså har tillgång till och använder sig av gemensamma *kulturella redskap* i form av tecken kan detta vara en faktor som möjliggör ett gott musikaliskt samspel inom gruppen.

En informant som avviker något från det dominerande resonemanget om utmaningar gällande instrumentalkonstnärliga färdigheter och samspel är Lisa, som beskriver hur hon använder just gemensamma teknikövningar för att ordna samspel som en inledning eller avslutning på sina pianolektioner i grupp. I dessa övningar ingår dock även andra aspekter som komp och improvisation.

### 3.2.2 Kamratlärande och scaffolding genom didaktiska strategier

Tre av informanterna – Lisa, Jenny, Martin och Peter – beskriver hur de använder sig av vad vi tolkar som *kamratlärande* och *scaffolding* i sin undervisning. Lisa menar att en fördel med



gruppundervisning är att eleverna i grupp ofta blir kompisar, vilket öppnar upp fler didaktiska möjligheter för henne. Eleverna kan exempelvis få förklara saker för varandra på lektionstid vilket enligt Lisa gör att de inte bara lär sig av varandra utan även lär sig själva genom att verbalisera sin egen kunskap. Utöver det låter hon eleverna ibland få spela upp för varandra, även om de spelar samma stycke, eftersom varje elev ofta närmar sig ett stycke på sitt eget vis. Hon menar dock att man som lärare måste vara försiktig med hur man tillämpar denna typ av didaktik – om eleverna inte är tillräckligt bekväma med varandra eller om en eller flera elever i gruppen har en blyg personlighet kan denna form av kamratlärande få negativ effekt för gruppen.

Martin berättar hur han ibland involverar sina elever i varandras lärande i gitarrundervisningen. Likt Lisa låter han eleverna förklara saker för varandra så att de ges möjlighet att verbalisera sina tankar och sitt kunnande. Han lyfter dock ytterligare en aspekt som Lisa inte diskuterar, nämligen att han medvetet låter mer kunniga elever hjälpa mindre kunniga elever:

Martin: De som ligger lägre i nivå kräver mer assistans för att utvecklas medan de som det går snabbare framåt för behöver stimulans för att inte tappa framåtandan. Det jag försöker göra är att ge de elever som det går lite bättre för, de som närmar sig högre nivåer snabbare, lite mer ansvar på lektionen. Jag anser att det finns någonting att lära sig där. Vi säger att vi ska lära oss en låt. En elev kan låten toppenbra. Den andra sätter den inte. Då fokuserar vi på den eleven som inte kan låten så bra och kanske ställer frågor till eleven som kan låten lite bättre och frågar: ”hur tänker du?” eller ”hur spelar du?” eller ”berätta för oss hur du spelar den här delen?”. Då får den eleven alltså verbalisera sina tankar, vilket jag tror gör att de får en ytterligare förståelse för vad de faktiskt gör.

Den mer kunniga elevens verbalisering av den egna kunskapen kan alltså vara till nytta för båda parter, menar Martin. Instruktionerna från den mer kunniga eleven förstår vi som *scaffolds*, eller ”stöttor” – något som den mindre kunniga eleven erbjuds använda sig av för att appropriera ny kunskap som hen inte hade klarat av att tillgodogöra sig på egen hand. Han är dock selektiv med i vilka situationer han låter eleverna hjälpa varandra så att ingen elev känner sig utsatt. Detta förutsätter, enligt vår analys, att Martin gör ett didaktiskt val gällande lektionsinnehåll som ligger inom elevernas proximala utvecklingszon, något som inte framgår i vår empiri. Martin talar också om ”det positiva gruppsycket”, ett slags gruppsyck som han menar kan verka motiverande på så sätt att vissa elever som tycker undervisningen är rolig och stimulerande förhoppningsvis kan få med sig andra i gruppen.

Peter pratar om vikten av att alla elever känner att undervisningen är meningsfull. En risk med gruppundervisning är att elever som tycker uppgiften är för lätt kan tröttna. Likt Martin involverar han då de elever som nått en högre kunskapsnivå, vilka kan ges utökat ansvar på lektionen och får vara med och bidra till att andra i gruppen kan klara uppgiften.

### 3.2.3 Instrumentspecifika förutsättningar

Generellt visar resultatet på ganska få instrumentspecifika aspekter gällande gruppundervisning i piano respektive gitarr. Vi kan också konstatera att samtliga gitarrlärare jämförde gruppundervisning i gitarr med piano, medan ingen av pianolärarna gjorde någon som helst jämförelse med gitarr. Några instrumentspecifika förutsättningar framkom dock. Maja och Lisa menar att man som pianolärare är utrustningsberoende i sin undervisning – val av didaktisk strategi påverkas alltså av hur undervisningssalen är utrustad. Maja beskriver det tydligast:

Maja: En nackdel med pianot kan vara att man hamnar i en miljö där man kanske inte har de instrumenten som behövs. Man kan ju inte bära med sig pianon som lärare, utan man måste ju komma till ett rum där det finns. Och ibland finns det bara ett piano, då blir det ju svårare men lektionen måste ändå genomföras. Då får man anpassa repertoaren till det. Och att sitta fyra stycken vid ett piano, det kan bli trångt. Det är en begränsning med instrumentet.

Lisa är inne på samma spår och uttrycker att hon känner sig begränsad i hur hon kan bedriva sin undervisning om hon inte har tillgång både digitala och akustiska pianon. Detta på grund av att de, enligt henne, kan fylla olika funktioner i undervisningen. Till exempel är digitala pianon bra för att eleverna kan få möjlighet att sitta själva och öva med hörlurar under en grupplektion, medan akustiska pianon är bättre för att öva på anslagsteknik. Utöver detta tycker hon dock att en fördel med pianot är att det är mångsidigt i sin natur – det är både ett ackompanjemangsinstrument och ett soloinstrument. Maja diskuterar också att en stor fördel med pianot som instrument är dess lättillgänglighet. Alla tangenter är utplacerade på ett logiskt sätt och det krävs inte mer än att trycka ner dem för att skapa toner. Detta är en aspekt som kan vara tacksam vid nybörjarundervisning – eftersom tonerna är lätta att producera öppnar det upp många olika möjligheter till musicerande och eget skapande redan från början. När eleven har kommit en bit på vägen och måste börja ta hänsyn till de faktorer som spelar in när man ska musicera, som till exempel rytm, timing, gehör, klang och så vidare, kan detta dock bli ett hinder. Eftersom tonerna är så lätta att producera är det lätt att missa de här aspekterna, menar Maja, och det kan vara en utmaning att som lärare medvetandegöra eleverna kring det.

Gitarrlärarna verkar uppleva att gitarren är ett mindre tillgängligt kulturellt redskap för musikaliskt samspel än pianot. Alla tre uttrycker att gitarr, i jämförelse med piano, är tekniskt svårt att lära sig som nybörjare. Bo menar att det är svårare att lära sig var tonerna sitter beroende på att samma ton kan finnas på flera ställen på gitarrhalsen. Han säger dock att en fördel gitarren har gentemot pianot kan vara att det går att lära sig vissa mönster som enkelt kan flyttas längs halsen för att till exempel kunna byta tonart.

### 3.3 Lärarens egenskaper i gruppundervisning

Informanterna lyfter många olika förmågor eller ”egenskaper” som de anser är viktiga för en instrumentallärare som undervisar i grupp. De tre gitarrlärarna diskuterar vikten av att läraren skapar god stämning och en trygg miljö för att elevernas lärande ska främjas. Peter berättar att han har kommit fram till att om han i sin lärarroll fokuserar på *relation* snarare än *prestation* blir undervisningen bättre och eleverna blir mer inspirerade till att lära sig mer. Martin resonerar på liknande sätt:

Martin: Jag tycker det är superviktigt att i början etablera en bra stämning i gruppen så att det blir någonting kul för eleverna att se fram emot varje vecka. Det finns få saker som är värre än att sitta i en utsatt situation med människor du inte vill vara med. Så det är en viktig egenskap som lärare. En annan viktig egenskap tror jag är att inspirera eleverna till nyfikenhet. Att det inte spelar så stor roll om du spelar rätt eller fel, så länge du är nyfiken på att veta mer. Då tror jag att eleverna utvecklas som mest.

En annan läraregenskap som Martin tycker är viktig är flexibilitet, både socialt och ur ett didaktiskt perspektiv. Han menar att en viss typ av didaktisk strategi aldrig kan fungera på alla grupper och alla elever. Man måste också vara ödmjuk inför det faktum att man som lärare inte kan räkna med att det sociala samspelet kommer fungera lika bra i alla grupper, både elever emellan men också mellan lärare och elev. Även Bo lyfter flexibilitet som en viktig läraregenskap för att undervisa i grupp. Flexibilitet tillsammans med närvaro menar han är viktiga egenskaper för att kunna förstå vad varje elev behöver och för att i stunden kunna anpassa lektionsinnehållet efter dessa behov. I detta ingår att få varje elev att känna sig sedd. Om en elev inte klarar av en uppgift måste läraren försöka hjälpa till i stunden och inte bara strunta i problemet, menar Bo.

Likt gitarrlärarna lyfter även Jenny hur viktigt det är att som lärare skapa en trivsamt undervisningsmiljö för eleverna. Hon tar även upp andra enligt henne önskvärda läraregenskaper, såsom tålamod och ärlighet:

Jenny: Det viktigaste är nog att försöka se till så att eleverna trivs i lektionssituationen, att de mår gott under lektionen. Och det är många saker jag kan göra där. Det gäller att jag lyssnar, att jag inte själv visar att jag är stressad, för det kan jag ofta vara. Som när man har två och en halv minut kvar av lektionen och vet att man har något som tar fem minuter att gå igenom, så är det ofta. Minuterna kan vara rätt pressande. Men att eleverna mår gott, känner sig trygga och omhändertagna i lektionssituationen tycker jag är viktigt. Men där handlar det också om att jag måste vara läraren i rummet. Och det är en trygghet att jag bestämmer, inte att de inte får säga vad de tycker eller så, men att jag faktiskt bestämmer i slutändan. Förhoppningsvis är det bra beslut jag tar. Sen kan jag ju också säga när jag gjorde något fel, att jag glömde något förra veckan till exempel, absolut.

Samuel: Att man kan visa sig svag, man är ingen perfekt människa.

Jenny: Precis. Och om jag spelar fel eller dåligt, att man kan erkänna det, för det gör man ju ibland. Men ibland så går det bra också (skratt). Men det är en fråga om förtroende – att när jag säger att något har gått

bra så är jag ärlig, de ska kunna lita på det. Att aldrig säga något utan att mena det. Jag tycker det är väldigt viktigt att vara ärlig.

Till skillnad från resten av informanterna vad gäller frågan kring lärarens egenskaper diskuterar Lisa och Maja egenskapen att kunna ikläda sig olika roller i undervisningen vid behov och menar att det är en av de viktigaste egenskaperna som instrumentallärare. Maja pratar om att man ibland är instrumentallärare, ibland medmusiker, och ibland behöver agera som en förälder eller medmänniska.

Maja: Jag har varit med om lektioner där en enskild elev har kommit in och gråtit och varit jätteledsen, för att det har varit någon form av mobbning eller så. Och då pratar man ju. Då kanske det inte blir något spel.

Vidare uttrycker Maja att det är viktigt att som lärare ha en grundtrygghet i att hantera människor. Ibland kan till exempel yngre barn ha mycket energi och vara lite busiga, då gäller det att kunna ta vara på den energin och fokusera den till något positivt istället. Hon tycker inte att man som lärare behöver vara rädd för att visa känslor, men man bör heller inte tappa humöret när man säger ifrån. Lisa diskuterar på liknande vis och tycker det är viktigt att man som lärare spelar tillsammans med eleverna. På så sätt skickar man signaler till dem att man är på samma nivå och att även läraren kan lära av eleven. Hon vill också att eleverna ska uppleva henne som vänlig, uppmuntrande och stödjande. Hon menar dock att man ibland kan behöva markera och vara tydlig mot elever som är för stökiga. Men hon tycker överlag att det kan vara svårt eftersom hon helst vill vara snäll och vänlig hela tiden.

### **3.4 Elevers olika kulturella kontexter**

I detta tema diskuterar informanterna delvis kring elevers *formella* och *informella lärande*. Det vi och informanterna menar i våra intervjuer är att det formella lärandet är det som sker inom ramen för institutionaliserad undervisning, exempelvis i grundskola, högskola och kulturskola. Det informella lärandet är helt enkelt allt annat lärande, vilket kan ske i alla möjliga kontexter och när som helst.

Informanterna förhåller sig på lite olika sätt till deras elevers kulturella kontexter som de befinner sig i och hur dessa kontexter kan påverka elevernas lärande. Maja brukar exempelvis fråga eleverna rakt ut vad de gör på musikundervisningen i den vanliga skolan, eftersom det ibland kan vara ett tillfälle för henne att ta vara på vad eleverna lärt sig i den kontexten. Hon menar också att lärande kan ske när som helst och var som helst:

Maja: Jag tycker att lärandet i sig sker hela tiden och i vilka miljöer som helst. Den lilla stund jag träffar dem är bara en injektion eller en samlingsplats. Man hoppas i alla fall att det blir så. Jag skulle ju önska att jag inte behövdes egentligen. Jag vill ge eleverna verktyg för att själva ta itu med saker som man vill spela, ofta är det ju saker man hör som man vill spela.

Hon tycker också att det därför är viktigt att komma bort från mästare-lärlingsperspektivet, hon vill snarare skapa förutsättningar för att eleverna själva ska kunna lära sig saker utifrån sina egna preferenser. På så sätt tycker hon att hon förbereder eleverna för att i framtiden kunna tillägna sig kunskap utan att en lärare hjälper dem på traven.

Både Jenny och Lisa diskuterar hur de förhåller sig till kunskap som deras elever förvärvar på internet. Jenny uttrycker att det eleverna lär sig via internet kan vara ett bra komplement till det de jobbar med i pianoundervisningen, men att hon brukar hålla isär de båda delarna. Det hon ser att eleverna gör på internet kan vara väldigt roligt, men det är ofta otillräckligt för att på allvar behärska de många aspekter som utgör att musicera som pianist. Hon brukar göra så att eleverna får spela upp vad de själva lärt sig på internet på lektionerna, för att sedan oftast fortsätta med ordinarie undervisning. Hon lär också eleverna att värdera det de hittar på internet. Ibland kan noter de hittar där fungera bra att jobba med. Men ibland är det dåliga noter, då kan det vara så att det snarare stjälper än hjälper. Lisa pratar också om att ibland särskilja innehållet i den ordinarie undervisningen från material som eleverna själva hittar på internet och tar med sig till lektionerna:

Lisa: De lär sig grejer på internet, det gör de. Man får se till att titta på vad de har tittat på så man förstår hur de har gjort. Ibland skiljer jag på det vi gör på lektionerna och det de hittar på nätet, så att de får hålla på med det själva, det är lite olika. Sen har jag fått göra så att jag startar nybörjarkurser med inriktning jazz. Och då är det ju aldrig helt och hållet nybörjare, för att det är ju ingen som skulle vara intresserad av jazz om man aldrig har tagit i ett piano. Men då har de i alla fall ofta suttit med YouTube och lärt sig själva. Och de är ofta jättemotiverade, men de har ingen grundteknik eller någonting. Utan man får ta vissa grejer från början, men så får man ändå se till att man gör någonting som låter schysst så de fortsätter och tycker att det är kul.

Oavsett om Lisa väljer att införliva det eleverna hittar på egen hand på internet i den ordinarie undervisningen eller inte, uppmuntrar hon ändå elevernas informella lärande och tycker att det som de lär sig utanför lektionstid är något positivt som kan befrukta det de gör på lektionerna och vice versa. Peter diskuterar också kring elevers informella lärande och menar att elever lär sig mest av det informella lärandet. Han tar upp det sociala i att spela musik med vänner som ett exempel på en informell lärandesituation som är mycket starkare än att lära sig i skolan. Att lära sig för livet snarare än att lära sig för betyg är något han försöker uppmuntra elever till. Om en elev frågar: ”får vi göra såhär eller måste vi göra sådär?” brukar Peter svara med att förklara att de inte *måste* göra något särskilt utan att det viktigaste är att de utvecklas och att det i sin tur kommer hända om eleverna gör något de upplever att de har glädje av.

Bo och Martin pratar också om elevers kulturella kontexter, men i lite andra termer. Bo berättar att han inte direkt frågar eleverna vad de gör utanför skolan eller hur livet ser ut för dem. Däremot kan han fråga om sina elevers förkunskaper på andra instrument än gitarr. Som han själv uttrycker det: ”Jag försöker att locka fram kunskaper, som de har på annat håll, och överföra på gitarr.”. Som exempel på ett annat instrument nämner han piano, och att han till exempel kan be elever som även spelar piano förklara skillnaden mellan dur- och mollackord

med pianot som utgångspunkt för att själv sedan visa hur samma sak ser ut på gitarr. Martin diskuterar istället kring vilka anledningar det kan finnas för att en elev tar gitarrlektioner. Ett exempel han lyfter är att vissa elever kan vara en del av det som Martin kallar för en *aktivitetskultur*. Han utvecklar: ” [...] man har massa extra aktiviteter. Man bara *har* det. Det är väldigt vanligt där jag jobbar. Så det finns en mängd elever som är där för att de bara *ska* vara det.”.

## 4. Diskussion

Syftet med den här studien har varit att, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, undersöka hur piano- och gitarrlärare ser på och upplever sig arbeta med individualisering i gruppundervisning. I det här avsnittet diskuterar vi resultatet av vår undersökning och kopplar det till det sociokulturella perspektivet och tidigare forskning. Först diskuteras resultatet av studien och därefter vår metod. Slutligen ger vi förslag på vidare forskning.

### 4.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är strukturerad enligt fyra teman som vuxit fram som en konsekvens av studiens resultat tillsammans med våra teoretiska utgångspunkter och den tidigare forskning vi tagit del av. Innan resultatdiskussionen presenteras följer en kort sammanfattning av resultatet från vår undersökning.

Resultatet av denna studie kan kort sammanfattas med att de intervjuade instrumentallärarna diskuterar olika typer av strategier för individualisering som de säger att de tillämpar i gruppundervisning. Den strategi informanterna diskuterade mest är den vi förstår som nivåindividualisering. En majoritet av informanterna menar att gruppundervisning endast är en önskvärd undervisningsform om eleverna i gruppen befinner sig på liknande kunskapsnivåer. En annan tydlig trend vi kan se i resultatet är att nästan alla informanter uttrycker att gruppundervisning gör det svårare att jobba med elevernas instrumenttekniska färdigheter. Resultatet visar också att hälften av informanterna använder sig av kamratlärande som en didaktisk strategi i sin undervisning. Informanterna lyfter många olika förmågor eller ”egenskaper” som de anser är viktiga för en instrumentallärare som undervisar i grupp. Slutligen förhåller de intervjuade lärarna sig till deras elevers olika kulturella kontexter på lite olika sätt. En majoritet av dem uppmuntrar dock sina elever att tillägna sig kunskap från flera olika håll och ser inte deras ordinarie instrumentalundervisning som den enda källan till lärande.

#### 4.1.1 Individualiseringsstrategier och elevers kunskapsnivåer

Jenny upplever att hennes didaktiska strategier inte fungerar när det är tre eller fler elever i gruppen. Hon menar att en sådan undervisningssituation inte tillåter utrymme för individualisering. Om vi försöker förstå orsakerna till detta genom Vinterek (2006) kan analysen bli att hennes upplevda svårigheter med individualisering härrör från vad hennes syfte är med att individualisera, och att hon prioriterar elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling före deras personliga sociala utveckling. Samtidigt kan vi inte veta vilka behov eleverna i fråga har, eftersom vi endast intervjuat instrumentallärare i studien och inte deras respektive elever. Jenny nämner dock att hon värdesätter den sociala aspekten av gruppundervisning och menar att nivåindividualisering, i form av att hon ändrar om i elevgrupperna, kan få negativa konsekvenser för elevernas möjlighet till kunskapsutveckling. Detta får stöd hos Säljö (2015), som menar att kunskap inte enbart är lagrat i intellektet för att kunna användas när som helst oavsett sammanhang, utan att individers kunskaper hör ihop med mänskliga aktiviteter (a.a.). Att som elev byta grupp kan få negativa konsekvenser för det egna lärandet, då möjligheterna till mellanmänskliga aktiviteter sannolikt försämras, åtminstone till en början.

Flera av informanterna delar medvetet in elever så att undervisningsgrupperna ska bli kunskapsmässigt homogena. De uttrycker dock att den sociala aspekten, som en konsekvens av denna indelning, kan bli lidande. Syftet med indelningen verkar alltså främst vara att eleverna ska få möjlighet till bättre kunskapsutveckling, snarare än personlig utveckling och socialt samspel. Det framgår dock inte om informanterna tar hänsyn till elevernas proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1978), eller om de endast ser till elevernas faktiska utvecklingsnivåer när de genomför dessa gruppindelningar. Informanterna är dock noga med att framhålla att gruppdynamiken och den sociala sammanhållningen är viktig. Detta styrks av att två av gitarrlärarna tar upp att grupperna löper en risk att bli könsmässigt homogena om lärarna endast ser till elevernas kunskapsnivåer vid gruppindelning. Trots det prioriterar flera av våra informanter en jämn kunskapsnivå mellan eleverna i gruppen, vilket också lyfts av Daniel (2004) som en parameter i utformningen av en lyckad gruppundervisning. Enligt Vinterek (2006) har nivåindividualisering dock svagt stöd inom forskning kring individualisering eftersom det inte i någon större utsträckning påverkar elevers studieresultat. Snarare verkar lektionsinnehåll och lärarens didaktiska strategier spela en större roll för elevers kunskapsutveckling. Denna forskning grundas dock på undervisning i allmänhet i grundskolan snarare än frivillig musikundervisning, där våra informanter är verksamma, så relevansen av denna forskning för vår studie kan ifrågasättas. Det bör också understrykas att gruppdynamik och kunskapsnivå under våra intervjuer inte diskuterades som om de vore dikotomier. Snarare vädrades en önskan från lärarna att balansera och förena dessa två genom att få varje elev att känna sig sedd och behövd i gruppen och samtidigt bibehålla god gruppdynamik, vilket i sin tur underlättas om eleverna håller en jämn kunskapsnivå.

Bo lyfter konkreta strategier för individualisering i en kunskapsmässigt heterogen grupp genom att beskriva en läxa där alla i en grupp får samma uppgift. Han uttrycker att det blir en form av individanpassning eftersom eleverna kommer att lösa uppgiften på olika sätt utifrån var de befinner sig i sin utveckling. Vi tolkar detta som att Bo identifierar beröringspunkter mellan elevernas proximala utvecklingszoner vilket gör att han kan välja ett och samma kulturella redskap som kan mediera olika kunskap för olika elever. Med ett sådant här upplägg ser vi möjligheter till samspel och social interaktion, något som enligt det sociokulturella perspektivet är väsentligt för lärande (Säljö, 2014). Vidare tror vi att den individualiseringsstrategi som Bo lyfter, i teorin också kan öka möjligheterna till scaffolding (Säljö, 2015) elever emellan, eftersom alla i gruppen arbetar med samma lektionsinnehåll.

#### 4.1.2 Lärarens egenskaper i gruppundervisning

Lärarens egenskaper i gruppundervisningssammanhang diskuteras av informanterna i olika sociala, mellanmänniska termer såsom trygghet, relationer, förtroende och god stämning. Jenny anser att det är viktigt att som lärare kunna erkänna för eleverna när man gjort fel, något som är tvärt emot fallet med hur lärare betedde sig under lektioner i Rostvall och Wests (2001) undersökning. Ett undervisningsklimat som totalt skiljer sig från lektionerna i den studien är det som vår informant Martin vill nå. Han vill, för att motivera sina elever till övning, visa att han prioriterar deras nyfikenhet och att det inte är så noga om de spelar ett hundra procent korrekt eller inte.

Flexibilitet nämns också som en viktig egenskap för en lärare som undervisar i grupp. Informanterna talar dock om olika typer av flexibilitet. Maja definierar flexibilitet som att hon behöver kunna ikläda sig olika roller, som till exempel lärarroll och föräldraroll. Ibland måste läraren gå ur den undervisande rollen och fokusera mer på gruppens sociala dynamik. Flera av informanterna talar om just det – vikten av att det sociala samspelet fungerar i gruppen. De uttrycker detta i termer av god stämning och relationer, något som kan jämföras med resultatet av Bjøntegaard (2014) där de inblandade ansåg att läraren behövde skapa en positiv atmosfär för att gruppundervisningen skulle vara lyckad. Bo talar istället om flexibilitet gällande lektionsinnehåll. Han tar upp att han försöker identifiera vad eleverna behöver jobba med för att i stunden kunna anpassa lektionsinnehållet. Detta kan ses som ett tecken på att Bo besitter den mångdimensionella kompetens som i Mars (2016) studie föreslås vara en förutsättning för att kunna välja kulturella redskap efter elevers individuella behov.

När elevgruppen fungerar bra upplever Maja att hennes roll som lärare utvidgas till att hon även agerar medmusiker till eleverna. Att relationen mellan lärare och elev med fördel kan vara mer jämlik än i individuell undervisning diskuteras också av Daniel (2006) och Bjøntegaard (2014). Detta förhållningssätt är likt det resultat som Backman Bister (2014) presenterar i sin avhandling, där lärarna iklädde sig olika roller för att möjliggöra olika typer av individualisering, både genom didaktiska strategier och genom hur undervisningen organiserades.



Det bör tilläggas att jämförelsen mellan lärarna i vår studie och de som figurerar i Rostvall och West (2001) inte är helt rättvis. Vår studie är fokuserad kring gruppundervisning medan de flesta observerade lektionerna i Rostvall och West (2001) var enskilda lektioner. I samband med vår studie har lärare i intervjuer berättat hur de själva *upplever* att de arbetar, medan Rostvall och West (2001) å sin sida analyserade lärsituationer där lärarna alltså blev *observerade*. Det kan inte uteslutas att observationerna i sig påverkade de observerade lärarnas, och kanske även elevernas, beteenden och prestationer.

#### 4.1.3 Gemensamma kulturella redskap

Jennys övertygelse om att musikaliskt samspel och flöde i gruppundervisning kan vara musikaliskt utvecklande för eleverna, tror vi kan vara ett resultat av att både lärare och elever är bekanta med och använder sig av gemensamma musikkulturella redskap. När Jenny uttrycker att den musikaliska utvecklingen endast kan ske om samspelsmetodiken är välfungerande menar vi att det kan bero på att lärare och elever ”talar samma språk”, vad gäller de musikkulturella redskap som används i form av tecken. Detta kan vi jämföra med Säljö (2014) som menar att människans symboliska språk kan underlätta förståelsen för saker även om tidigare erfarenheter inom området saknas. I det här sammanhanget handlar det om tecken som historiskt är kopplade specifikt till musicerande, något som läraren här drar nytta av för att samspelet ska fungera och därmed möjliggöra ett musikaliskt flöde. Detta överensstämmer även med Strandberg (2017) som skriver att verktyg och tecken bär på historisk erfarenhet som vi människor kan låna för att utföra och förstå (a.a.).

Jennys uttalande kan även kopplas till vad Strandberg (2017) säger om att en människas förmågor uppstår och formas i socialt samspel med andra människor. Här ser vi analogier till det som sker i gruppundervisning – socialt samspel kan alltså främja musikaliskt samspel, och vice versa, genom att lärarens och elevernas uppfattning sammanfaller beträffande betydelsen av de musikkulturella tecken som används. Analysen korrelerar även med Säljö (2015), som menar att människan lär sig genom socialt samspel.

För att ytterligare belysa betydelsen av gemensamma kulturella redskap i gruppundervisning vill vi diskutera ämnet i termer av scaffolding och bedömning elever emellan. Daniel (2006) och Bjøntegaard (2014) lyfter fram att det kan vara lärorikt för elever att spela upp för varandra och att få bedömning av sina kamrater i gruppen, något som delvis får stöd i föreliggande studie. Martin berättar att han låter elever förklara saker för varandra och att det kan vara lärorikt för den elev som behöver extra hjälp, men även för den mer kunniga eleven som hjälper till och därav kan behöva verbalisera sin kunskap. Denna aspekt av scaffolding kan jämföras med *externalisering* (Bruner, 2002) i den mening att det är en aktivitet som verkar kunna synliggöra den egna kunskapen för den som utför aktiviteten i fråga. Det bör tilläggas att Martin diskuterar risken att elevens bedömning av varandra kan påverka den sociala sammanhållningen negativt, och att han som lärare måste vara

uppmärksam på detta. Det kan ses vara i linje med den strategi som Bjøntegaard (2014) redogör för, i vilken läraren, i sammanhang av elevers stöttande kommentarer till varandra inom gruppen, skulle vara den sista att ge kommentarer. Uttalade regler hade upprättats kring de deltagandes inbördes attityder och respekt kopplat till bedömningen av varandra. Vidare bör dock nämnas att Daniel (2006) och Bjøntegaard (2014) utförde sina undersökningar av gruppundervisning i högre musikutbildning där de sociala förutsättningarna kan antas vara annorlunda i jämförelse med gruppundervisning i kulturskola, inom vilken Martin är verksam.

Anledningar till de positiva effekterna av scaffolding i gruppundervisning som vi tagit del av från Jenny och Martin tror vi kan vara elevers förståelse och tillgång till gemensamma medierande kulturella redskap och kulturella kontexter. Om en lärare inte lyckas förklara ett lektionsmoment för en elev kan det finnas en chans att en annan elev väljer att förklara via tecken som läraren inte har tillgång till, eller åtminstone inte kan erinra sig vid tillfället. Elever i en grupp som kanske rör sig i kulturella kontexter som liknar varandra kan tros ha tillgång till liknande uppsättning kulturella tecken och därmed kunna förstå varandra bättre. Detta behöver dock inte alltid vara fallet, exempelvis menar Mars (2016) att det ofta är läraren som besitter en bred uppsättning av kulturella redskap för att kunna göra sig förstådd hos eleverna på flera olika sätt. Om dessa redskap ändå inte skulle räcka till kanske lärarstrukturerad scaffolding, som vi förstår som att två av våra informanter i linje med Daniel (2006) och Bjøntegaard (2014) föreslår, kan vara en tillgång. Vi vill som en konsekvens av vår sammanlagda empiri, kopplad till den tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkter vi analyserat, poängtera att vi anar en komplexitet i samband med de didaktiska avvägningar som lärare verkar behöva göra för att kunna involvera elever i sina kamraters lärande. Som vi tidigare lyft i det här avsnittet verkar det sociala samspelet elever och lärare emellan vara en avgörande faktor som läraren behöver ta hänsyn till. Dessutom måste läraren vara uppmärksam på att de stöttor som erbjuds av andra elever i grupper i så fall korrelerar med deras kamraters proximala utvecklingszoner.

#### 4.1.4 Situerat lärande i grupp som kulturell kontext

Samtliga intervjuade lärare ser fördelar såväl med enskild undervisning som med gruppundervisning och förefaller inte vilja avstå helt från någon av undervisningsformerna. Maja och Martin uttrycker att de gärna skulle undervisa grupper med relativt många elever. Maja uttrycker att fler elever i en grupp gör att det blir mer musik i rummet, vilket kan bidra till att lektionen blir mer dynamisk. Martin diskuterar att gemenskapen i en stor grupp kan motivera eleverna till att vilja bidra i gruppen, likt det som beskrivs av Daniel (2004) där de deltagande studenterna ville hålla jämna steg med sina studiekamrater och motiverades av detta. Martins resonemang vill vi koppla till Bruners (2002) idé om att lärandet genom institutionalisering riskerar att reduceras till informationsöverföring. Genom att göra lärandet situerat, som till exempel i en orkester, kanske elevers omdöme och samarbetsförmåga kan stärkas och, enligt Martin, så även deras motivation. Att träna på att spela i olika stämmor inom gruppen och på så vis få till större musikaliska sammanhang lyfts

av flera av de intervjuade lärarna som en positiv möjlighet med gruppundervisning. Här kan en parallell dras till Bruners (2002) tes om externalisering. En sådan koppling skulle innebära att orkesterspel eller helt enkelt att spela några olika stämmor i ett gruppundervisningssammanhang skulle kunna stärka gruppsolidariteten samtidigt som det kan synliggöra gruppmedlemmarnas individuella kvalitéer.

Dock fanns en åsikt hos flera av våra informanter att enskild undervisning är att föredra när det kommer till att arbeta med elevers tekniska färdigheter på instrumentet. Teknik är en komponent i undervisningen, som enligt våra informanter, kräver tid och uppmärksamhet av läraren. Detta stämmer överens med Berggrens (2018) undersökning, där de intervjuade gitarrlärarna också tycker att enskild undervisning är bättre än gruppundervisning när det gäller att fokusera på tekniska moment. Pike (2014) lyfter fram att den mindre lyckade gruppundervisningen i hennes studie bedrevs som om den vore individuell undervisning, där interaktion i gruppen inte uppmuntrades. Kanske går det här att göra kopplingar till våra informanternas upplevelser. Vi menar inte att våra informanter bedriver gruppundervisning som om den vore enskild undervisning, de uttrycker ju allihop att de gärna skulle vilja undervisa både i grupp och enskilt. Däremot kan det, som i Jennys fall, förståeligt nog vara frustrerande att känna att de två olika undervisningsformerna är bra för olika ändamål samtidigt som arbetsplatsen kanske inte ger möjligheter till att undervisa på båda sätten. Kanske kan en sådan begränsning av en lärares didaktiska svängrum göra att läraren upplever den "påtvungade" undervisningsformen som mindre lyckad.

Vidare menar Jenny att gruppundervisning kan vara problematisk eftersom hon inte har möjlighet att ha konstant överblick över exempelvis elevernas handställning. Ändå säger Jenny att för de flesta av hennes elever brukar det lösa sig med tekniken, men att det kan gå olika fort för olika elever. Trots vetskapen om Jennys brist på valmöjligheter gällande undervisningsform kan vi inte låta bli att fundera över hur stor plats speltekniska aspekter som handställning och anslag ges i undervisningen, och hur dessa diskuteras av våra informanter. När vi går till oss själva tänker vi på att olika tekniker har plats i olika genrer och att vissa tekniska färdigheter utvecklas nästan automatiskt, precis som Jenny är inne på. Den som vill lära sig att spela en väldigt snabb rytm med högerhanden på gitarr, kommer förmodligen märka under övningsfasen att vissa typer av rörelser med handen eller armen fungerar bättre eller sämre för ändamålet. Samma sak borde väl rimligtvis gälla för piano, eller i princip vilket annat instrument som helst. Här menar vi att det kan vara relevant att diskutera gruppundervisning i termer av kulturella kontexter.

Martin pratar om att elevernas motivation kan vara stark i gruppundervisning eftersom det kan finnas en vilja hos eleverna att bidra till gruppen. Bo är inne på att det går att skapa större musikaliska sammanhang med en grupp elever än i enskild undervisning. De resonemangen, tillsammans med den enskilda undervisningens påstådda fördelar gällande att jobba med speltekniska detaljer, tolkar vi som anledningar till att samtliga intervjuade lärare svarar att de inte skulle vilja avstå från vare sig den ena eller den andra undervisningsformen. Om vi ställer

dessa påståenden i relation till Rostvall och West (2001), som menar att eleverna de observerat i många fall behöver tillgång till andra kulturella kontexter för att kunna internalisera kunskapen från den enskilda undervisningen, tänker vi oss att gruppundervisning kan fylla funktionen av en kulturell kontext som behövs för internaliseringsprocessen (Strandberg, 2017; Vygotskij, 1978). Gruppundervisningen kan bli en *musikalisk verklighet* istället för det som Rostvall och West (2001) kallar för en *reducerad praktik*. Peter menar att det är i det informella lärandet som elever verkligen lär sig något. Han uppmuntrar elever till att fokusera på sin egen utveckling och brukar säga: ”Det viktigaste är att du lär dig något nytt som du tycker att du har någon glädje utav.” Maja säger: ”...ofta är det ju saker man hör som man vill spela”. Återigen – om vi ska tro Rostvall och West (2001) har inte alla elever tillgång till andra kulturella kontexter än de enskilda lektionerna som kan hjälpa dem att skapa mening av det som gjorts på de individuella lektionerna. Martin uttrycker att flera av hans elever verkar sakna en klar uppfattning om varför de kommer till lektionerna. Då brukar han försöka fokusera på att eleverna ska tycka att undervisningen är rolig. För eleven som, utöver att ta lektioner, även spelar i band på fritiden eller musicerar med andra i hemmet kanske enskild undervisning är ett bra tillfälle för fördjupning i instrumentet. För den elev som inte har några sådana möjligheter kanske gruppundervisning kan vara den enda kulturella kontext de har i sin vardag som innehåller musikalisk interaktion, externalisering av verk (Bruner, 2002) och musikaliska upplevelser av flerstämmighet. I det fallet kanske gruppundervisning kan ha samma motiverande funktion som det Peter syftar på när han talar om informellt lärande: något som eleven tycker sig ha musikalisk glädje av som föder motivation för lärande och i förlängningen också internalisering av kunskap.

## 4.2 Metoddiskussion

Då syftet med studien var att undersöka hur instrumentallärare ser på och upplever sig arbeta med individualisering i gruppundervisning ansåg vi att semistrukturerade intervjuer skulle ge oss en god inblick i informanternas upplevelse av hur deras didaktiska strategier fungerar. Det hade dock varit önskvärt att komplettera intervjuerna med videoinspelade observationer av de intervjuade lärarnas grupplektioner för att exempelvis kunna undersöka hur väl deras uttalanden om hur de arbetar med individualisering stämmer överens med verkligheten. Vi hade även kunnat kombinera detta med att göra intervjuer med eller skicka ut enkäter till de intervjuade lärarnas elever för att kunna analysera deras bild av undervisningen. Detta var dock inte möjligt på grund av studiens begränsade tidsomfång. Vi prioriterade istället ett något större urval av informanter för att kunna göra mer djupgående analyser och jämförelser av lärarnas uttalanden dem emellan. Urvalet är dock fortfarande för litet för att kunna dra några större slutsatser enbart från vår studie. Sammanfattningsvis bör alltså resultatet av studien analyseras i kontexten av *informanternas bild* av deras egna strategier för individualisering i gruppundervisning, och inte hur informanterna *faktiskt arbetar* eller vad utfallet blir av dessa strategier i sin undervisning.

### **4.3 Vidare forskning**

Ett ämne som vi har diskuterat och är intresserade av att veta mer om är de tekniska färdigheterna på instrument kontra de rent musikaliska färdigheterna som till exempel pulskänsla och frasering. Vi har bara skrapat på ytan i denna fråga och vår metod var inte helt anpassad för att få fram tankar kring detta från våra informanter. Det hade också varit intressant att ta del av forskning om huruvida det förekommer olika undervisningskulturer kring undervisning i olika musikinstrument och vilken roll dessa i så fall spelar för individualisering i gruppundervisning. Vi har även under studiens gång reflekterat över hur de olika kulturella kontexter som elever befinner sig i förändras och utvecklas i vår samtid, en fråga som skulle vara intressant att undersöka.

## Referenser

- André, J. & Salmijärvi, S. (2009). *Det sociokulturella perspektivet – en kritisk granskning* (examensarbete). Göteborg: Göteborgs Universitet, Sociologiska institutionen.
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler – en studie av ensembleundervisning i klass* (diss.). Stockholm: KMH, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle.
- Berggren, E. (2018). *För gruppens bästa – hur fyra gitarrpedagoger uppfattar att de arbetar med väl fungerande gruppundervisning på kulturskolan utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv* (examensarbete). Stockholm: Stockholms Musikpedagogiska Institut.
- Bjøntegaard, B. (2014). A combination of one-to-one teaching and small group teaching in higher music education in Norway – a good model for teaching? *British Journal of Music Education*, 32(1), 23–36. doi: 10.1017/S026505171400014X
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv – utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Daniel, R. (2004). Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level. *Music Education Research*, 6(1), 23–43. doi: 10.1080/1461380032000182911
- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191–215. doi: 10.1080/14613800600779519
- Hagerman, F. (2016). *”Det är ur görandet tankarna föds” – från idé till komposition: en studie av kompositionsprocesser i högre musikutbildning* (diss.). Stockholm: KMH, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet – en sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik* (diss.). Luleå: Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för konst, musik och lärande.
- Pike, P. D. (2014). The difference between novice and expert group-piano teaching strategies: A case study and comparison of beginning group piano classes. *International Journal of Music Education*, 32(2), 213–227. doi:10.1177/0255761413508065
- Prop. 2017/18:164. En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna. Hämtad 24 november, 2019, från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2018/03/prop.-201718164/>
- Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling – en studie av frivillig musikundervisning* (diss.). Stockholm: Kungl. Musikhögskolan, Centrum för musikpedagogisk forskning.
- Smidt, S. (2013). *Bruner och de små barnens kommunikationsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Stockholm.
- Strandberg, L. (2017). *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap – om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 5 oktober, 2019, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Hämtad 5 oktober, 2019, från <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society – the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

## Bilaga 1: Intervjuguide

**Syfte:** Syftet med studien är att utifrån ett sociokulturellt perspektiv undersöka hur piano- och gitarrlärare ser på och upplever sig arbeta med individualisering i gruppundervisning.

---

<b>Namn:</b>	<b>Utbildningsbakgrund:</b>
<b>Kön:</b>	<b>Antal år som musklärare:</b>
<b>Ålder:</b>	<b>Antal år på denna arbetsplats:</b>
<b>Telefon:</b>	<b>Andra yrkeserfarenheter av betydelse:</b>

---

**Tema 1:** Gruppundervisning som undervisningsform.

- Vilka möjligheter och begränsningar ser du med undervisningsformen? Allmänna tankar?
- Använder du dig av några didaktiska strategier när du undervisar grupper?

**Tema 2:** Instrumentspecifika förutsättningar.

- Ser du några instrumentspecifika möjligheter och begränsningar med gruppundervisning i gitarr/piano?
- Hur skulle undervisningsupplägget för gitarr/piano se ut om du fick bestämma? Hur skulle du prioritera gällande gruppstorlek, gruppundervisning kontra individuell undervisning och lektionsinnehåll?

**Tema 3:** Individualisering.

- Vilka strategier använder du i gruppundervisning för att varje elev ska uppleva undervisningen som meningsfull? Hur individanpassar du undervisningen?
- Vilka utmaningar upplever du med att didaktiskt anpassa för varje enskild elev i en grupp?

**Tema 4:** Lärarens egenskaper.

- Vilka är lärarens viktigaste egenskaper som pedagog och ledare för en grupp elever?
- Hur jobbar du för att hålla ihop gruppen socialt utifrån elevers olika kunskapsnivåer, sociala egenskaper, behov och intressen? Hur viktig är gruppdynamiken för lärande?

**Tema 5:** Lärande i en kulturell kontext.

- Hur anpassar du ditt ledarskap och dina didaktiska val till de kulturella kontexter som varje elev befinner sig i?
- Hur förhåller du dig till elevernas formella och informella lärande?

**Tema 6:** Finns det någon aspekt som du anser är viktig som jag har glömt att fråga om, eller som vi inte tagit upp? Något du skulle vilja tillägga?