

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

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
2022

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Annika Falthin

Jonas Björk & Olle Broström

Närhet och distans i instrumentalundervisning på kulturskolan

Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie har varit att med hjälp av kvalitativa intervjuer undersöka hur sex musiklärare inom 'en-till-en' undervisning förhåller sig till att skapa och upprätthålla en relation gentemot deras elever i kulturskolan. Tidigare studier föreslår att lärare måste upprätthålla en komplex tvådelad relation som både tillhandahåller den auktoritära- och den personliga lärarrollen. Detta sätt att betrakta lärarrollen kallas för *Persona*, ett begrepp som är centralt i uppsatsen. Lärarnas utsagor har analyserats med hjälp av tematisk analysmetod och temana som skapades presenteras och kopplas samman med den teoretiska utgångspunkten att lärare har två roller att upprätthålla vad gäller relationen gentemot eleven. Resultatet visar att den personliga relationen är av stor vikt för informanterna då den synliggör elevens styrkor och svagheter; således kan lärarna individanpassa undervisningen för eleverna. Denna relation skapas och upprätthålls via lärarens intresse för eleven. Detta intresse yttrar sig bland annat genom mellanmänskliga samtal under lektionerna. Dock så bör inte detta intresse vara lektionens enskilda fokus. Utifrån intervjuerna framgår det att lärarna även måste tillhandahålla mer auktoritära och opersonliga lärarroller för att eleven faktiskt ska lära sig något. Dessa två lärarroller ska alltså inte ses som dikotomier, utan ska istället användas som komplement för varandra.

Nyckelord: *Relationskompetens, Persona, Professionalitet, En-till-en undervisning, Kulturskola, Närhet och distans*

Abstract

The purpose of this study has been to, with the help of qualitative interviews, examine how six music teachers in 'one-to-one' tuition relate to creating and upholding a relationship in regards to their students in music schools. Earlier studies suggest that teachers must uphold a complex two-parted relationship that involves the teacher both as an authority and in a more personal role. This way of observing the teacher role is called *Persona*, a term central in this essay. The statements of the teachers have been analysed with the help of thematic analysis and the themes which were created are presented and connected with the theoretical perspective that teachers have two roles to uphold when it comes to the relationship towards the student. The result of the study shows that the personal relationship is of great importance for the informants as it throws light upon the students strengths and weaknesses. This makes it possible for the teachers to customize the education to fit the student. The relationship is created and upheld on the basis of interest that the teachers have for their students. This interest makes itself shown, among other ways, through interpersonal conversations during the lessons. The teachers interest in their student shouldn't be the single focus of the lesson

though. Based on the interviews, it appears that the teachers also must provide more authoritarian and impersonal teacher roles in order for the student to actually learn anything. These two teacher roles should in other words not be seen as dichotomies, but should instead be used as a complement to each other.

Keywords: *Relationship skills, Persona, Professionality, One-to-one tuition, Primary and secondary relations*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Uppsatsens disposition	2
2. Bakgrund och Teoretiskt ramverk.....	3
2.1 Litteraturöversikt	3
2.1.1 Kulturskolan.....	3
2.1.2 'En-till-en' undervisning.....	4
2.1.3 Genusproblematik i musikundervisning	7
2.2 Teoretiska utgångspunkter	9
2.2.1 Professionalitet.....	9
2.2.2 Relationskompetens.....	10
2.2.3 Primära och sekundära relationer	13
2.2.4 Persona	13
2.2.5 Analytiska utgångspunkter	14
3. Metod	15
3.1 Intervju och genomförande	15
3.2 Informanter	16
3.3 Transkription	18
3.4 Analys	18
3.5 Etiska överväganden.....	19
4. Resultat	20
4.1 Den första lektionen	20
4.2 Läxor	22
4.3 De mellanmänskliga samtalen.....	25
4.4 Personlig eller offentlig roll.....	28
4.5 Lärarnas förhållningssätt till genusfrågor.....	30
4.6 Distansundervisning	32
4.7 Professionalitet	35
4.7.1 Närhet och distans	35
4.7.2 Konsekvenserna av en personlig relation.....	37
4.7.3 Konsekvenserna av ett distanserat förhållningssätt.....	38
5. Diskussion	41
5.1 Resultatdiskussion	42
5.1.1 Genusfrågornas påverkan i undervisningen.....	43
5.1.2 Läromiljö	44
5.1.3 Upprätthållandet av professionalitet	45

5.2 Pedagogiska implikationer	46
5.3 Metodanalys och Vidare forskning.....	46
Referenser	48
Bilaga 1	52

1. Inledning

Året 2018 påbörjade vi vårt andra år på lärarutbildningen vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. På höstterminen startade kursen Musikdidaktik, musik- och medieproduktion igång och som ett delmoment i denna kurs skulle vi få våra första övningselever.

Övningselever är elever som skolan tilldelat oss i syfte att vi ska öva och få handledning på en-till-en undervisning på vårt huvudinstrument. I Jonas fall innebar det gitarrelever och för Olle pianoelever. Vid denna tid var vi 21 respektive 23 år gamla och vi hade antingen ingen eller knapphändig tidigare erfarenhet som instrumentlärare i en-till-en undervisning. Det vi ansåg som svårast var att finna sin roll som lärare. Det uppkom en oändlig mängd frågor som egentligen inte rörde instrumenten: Tycker min elev att jag är jobbig om jag tjar om läxan? Anstränger jag mig för mycket för att bli omtyckt av min elev? Vill jag sträva efter att bli omtyckt? Kan man umgås med sin jämnåriga elev om man får en bra relation? Ska jag ge utrymme under lektionstiden för att skapa en bra relation?

Den kunskap vi hade fått ta del av under första året på utbildningen kändes stundtals mer som ett hinder snarare än en tillgång. Vi hade förvisso läst begreppet "professionell närhet och distans" och vår uppfattning var att slutsatsen landade i något mellanting. Alltså något i stil med att vi som lärare förväntas skapa en personlig relation med eleven i syfte att med största möjliga marginaler bedriva lyckad undervisning. Vi kan båda själva relatera till situationer när vi som elever avfärdat en lärare enbart för att vi inte fungerat socialt med denne. Samtidigt så måste vi i lärarrollen upprätthålla en professionell distans för att inte kränka elevens integritet och för att på något vis bevisa sig själv som trovärdig inom rollen som pedagog. Men var finns detta gyllene mellanting? Vad innebär en professionalitet i undervisningsrummet? Alla elever är väl individer, eller? Finns det någon grundregel som alltid går att förhålla sig till för att hitta dit? Troligtvis inte. Dessa frågor var det som fick oss intresserade att undersöka hur andra lärare förhåller sig till att skapa en relation som främjar deras undervisning, i syfte att vi själva ska utvecklas som lärare och bidra med kunskap inom området.

Vi befinner oss i skrivandets stund på vårt femte och sista år på lärarutbildningen på musikhögskolan i Stockholm. Eftersom vi båda är intresserade av att arbeta inom kulturskolan efter våra studier valde vi att inte skriva om en-till-en undervisning inom andra skolformer såsom gymnasieskolan. Fastän det hade varit intressant att studera den enskilda undervisningen på gymnasieskolan hade det inneburit att ta gymnasieskolans styrdokument och betygsättning i beaktning vilket inte ansågs som relevant för vårt ändamål med just denna studie.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att försöka förstå hur instrumentlärare förhåller sig till sina elever i en-till-en undervisning för att skapa och upprätthålla en professionell relation och hur relationens kvalitet gentemot eleverna påverkar elevernas utveckling.

För att kunna uppfylla syftet har följande forskningsfråga ställts:

Hur upprätthåller lärare en för undervisningen gynnsam relation gentemot sina elever?

1.2 Uppsatsens disposition

Efter inledning och syfte följer ett bakgrundskapitel där tidigare studier och forskning inom ämnen som anses relevanta för denna studie tas upp. Detta kapitel är uppdelat i underrubrikerna *Litteraturöversikt* och *Teoretiska utgångspunkter*. Under den förstnämnda rubriken benämns områden av vikt för att förstå den värld där undersökningen är genomförd. Kapitlet inleds med en redovisning för kulturskolans utformning, följt av studier inom en-till-en undervisning och avslutas med genusproblematik i musikundervisningen. I den andra delen av kapitlet beskrivs begreppen professionalitet, relationskompetens, primära och sekundära relationer och persona som utgör studiens teoretiska utgångspunkter. I tredje kapitlet, metod, förklaras hur arbetsprocessen sett ut steg för steg och avslutas med de etiska överväganden vi i vår studie tagit i beaktning. Därefter, i kapitel fyra, redovisas resultatet av undersökningen utifrån teman som framkommit av analysen. I det avslutande kapitlet förs en diskussion om studiens resultat i förhållande till tidigare studier och avslutas med föreliggande studies potentiella pedagogiska implikationer, metodkritik och vidare forskning.

Eftersom vi varit två skribenter i detta arbete har en viss uppdelning av arbetet blivit oundviklig. Det den ena skrev lästes dock alltid igenom, kritiserades och redigerades av den andre. Vi har nästintill alltid skrivit tillsammans. Med det menas att vi suttit bredvid varandra och förvisso skrivit på olika kapitel, men kunnat bolla saker med varandra när så behövts och gett så mycket synpunkter på varandras texter att texterna tillslut inte längre kunde ses som skrivna utav enbart en av oss. Av denna anledning kommer här ingen redogörelse för vem som skrivit vilket kapitel, eftersom det inte är så vår arbetsprocess sett ut. Själva genomförandet av undersökningen har vi gjort tillsammans.

2. Bakgrund och Teoretiskt ramverk

Detta kapitel är indelat i två delar. Först redovisas tidigare litteratur som i huvudsak berör en-till-en undervisning vilket följs av våra teoretiska utgångspunkter.

2.1 Litteraturöversikt

I detta kapitel redovisas litteratur som i relation till vår studie kan anses som relevant för en-till-en undervisning med barn och unga. Eftersom studien har bedrivits med utgångspunkt i kulturskola följer inledningsvis ett kapitel om kulturskolans uppkomst och förutsättningar. Vidare följer ett kapitel om en-till-en undervisning och vad det får för konsekvenser för elevers lärande följt av hur genus kan te sig inom undervisning.

2.1.1 Kulturskolan

Den svenska kommunala musikskolan startades under 1940-talet med syfte att utveckla instrumentkunskaper hos ungdomar oberoende av kulturell, ekonomisk och social bakgrund (Kultuskolerådet, u.å.). Målet var till en början att skapa en trivsamt fritid för Sveriges ungdomar, men utvecklades senare till att den kommunala musikskolan skulle bli en av förutsättningarna för kommunernas musikliv. I musikskolan finns inga nationella läroplaner eller kursplaner, utan kulturskolan drivs helt på kommunal nivå (Kuuse, 2020). Ändå anses kulturskolan ha en stark ställning i landet med skolor i 278 av landets 290 kommuner och ses som en stor bidragande faktor till Sveriges framstående musikexport (Kultuskolerådet, u.å.). Den kommunala musikskolan fick sitt genomslag under 1960-talet och etablerades internationellt som en konsekvens av behovet "att rekrytera nya musiker samt att samordna redan befintliga lokala musikverksamheter" (Kuuse, 2020. s.75), men det fanns även ökat intresse för musikutbildning i Sverige då musiken ansågs som ett medel att bryta geografiska och socioekonomiska barriärer (Stålhammar, 1995 i Kuuse, 2020). I slutet av 1980-talet skapades en reform i musikskolan för att även omfatta annan verksamhet på estetisk grund. Denna reform gav musikskolan namnet kulturskola och pågår än idag. Eftersom kulturskolan styrs på kommunal nivå betyder det att den kan se väldigt olika ut beroende på i vilken kommun man befinner sig (Kultuskolerådet, u.å.). I Sundsvall och Degerfors är undervisningen exempelvis gratis, medan det i Danderyd tillkommer en terminsavgift på 1720 kr (TT, 2017). För att sammanfatta kulturskolans mål kan sägas att den ska stärka estetiska läroprocesser och det lokala kulturlivet. Det ska vara en skola för alla ungdomar (Kultuskolerådet, u.å.). I kulturskola sker olika typer av undervisning. Det finns ensemblekurser och orkesterkurser, men också kurser i olika instrument, både enskilt och i grupp (Nacka, u.å.; Musikania, u.å.; Stockholms Stad, u.å.). Då kulturskolan styrs på

kommunal nivå, kan kursutbudet och innehållet se olika ut beroende på var i landet man befinner sig. En-till-en undervisning bedrivs exempelvis i Nacka kommun med 25-minuters lektioner 27 gånger per läsår, medan det i Stockholms kommun enbart erbjuds undervisning i grupp. Eftersom kulturskolan är fristående från kunskapskrav och styrdokument är det upp till den enskilde läraren att i samråd med eleven bestämma lektionernas innehåll (Kuuse, 2020).

2.1.2 'En-till-en' undervisning

Gaunt (2010) tar i sin studie upp många fördelar med 'en-till-en' undervisning. Enligt henne känner studenterna i en-till-en undervisning att lärarens fokus kan riktas helt på individen och dennes behov. Vissa studenter kan också känna att en-till-en undervisning tar bort tävlingsaspekten som annars kan uppkomma vid undervisning i grupp. I en-till-en undervisning tillåts istället eleverna arbeta i sin egen takt utan att jämföras med andra. I studien uttryckte många elever att motivation var något de hade svårt med. Detta kan enligt Gaunt (2010) antas bero på att studien var utförd på elever i högre utbildning, där alla spenderade många timmar i övningsrummet varav flertalet handlade om övning på tekniska detaljer som inte ger direkta tecken på utveckling. Eleverna förklarar att lärarna i dessa situationer kunde utgöra en stor hjälp då en lyckad lektion kunde få dem att känna sig inspirerande och återigen sugna på att kliva in i övningsrummet. En dålig lektion kunde dock enligt studien leda till motsatt effekt (Gaunt, 2010).

Grunden i elevers motivation eller brist där på ligger ofta i det som kallas för 'jag-kan-känslan' (Schenck, 2000). Denna Jag kan-känsla går att likställa med den egna uppfattade självförmågan och det är till fördel för lärare att i den mån möjligt få elever att känna att de behärskar det rådande ämnet i syfte att vidhålla deras motivation och engagemang. Ett sätt att påverka elevernas jag kan-känsla är att förutsätta dem med utmaningar som de har en stor chans att lyckas behärska, men som samtidigt inte är för enkla. Konsekvensen av att ge för enkla utmaningar till eleverna kan leda till att de upplever tristess och deras 'jag kan'-känsla förblir opåverkad (Schenck 2000). Self-efficacy är ett snarlikt teoretiskt begrepp till 'Jag kan'-känslan. Forskning inom området föreslår att läraren har möjlighet att påverka elevernas självförmåga (se Hendricks, 2015). Bandura utvecklade fyra begrepp som behandlar olika aspekter av self-efficacy: *Enactive mastery experience* som syftar till lyckade tidigare åtaganden, *vicarious experience* som syftar till bevitnandet av sina kamrater eller förebilders lyckade åtaganden, *verbal/social persuasion* som syftar till uppmuntran från andra och *physiological and affective states* som syftar till det psykiska och emotionella tillståndet. (Bandura, 1977, 1997 i Hendricks, 2015). I vissa fall kan dock lärarens uppmuntran bli ett hinder för elevens möjlighet att bli autonom. Gaunt (2010) beskriver att studenter ibland kunde se sin lärare som en nödvändighet för att motivation skulle finnas. I det första mötet med en ny lärare beskriver studien hur studenter kunde hamna i en beundran för läraren på

grund av dennes ämnesspecifika kunskaper. För vissa kunde detta leda till en ökning i motivation, men för andra kunde det leda till att motivationen istället minskade då det kunde vara överväldigande med allt vad de ville lära sig samt insikten om vad de ännu inte kunde. Detta problem blev mindre vanligt desto mer eleverna mognade. Det fanns en differens bland studenterna i studien angående deras synpunkter om relationen till sin lärare i en-till-en undervisning. De flesta hävdade att relationen är av signifikans, men vissa ansåg att relationen bör hållas professionell och försökte därför undvika att skapa en djupare relation till läraren. Andra ansåg att en djupare relation kunde vara gynnsam för lärandet (Gaunt 2010). Detta stämmer även överens med lärarnas tankar inom ämnet (Gaunt 2008, i Gaunt 2010). Det var lärarna som bestämde vilken typ av relation läraren och studenten skulle ha. Fastän studenterna hade olika åsikter om vad de ansåg var den mest gynnsamma typen av relation, var det ingen som uttryckte att de var missnöjda med relationen de hade. Detta kan anses vara en biverkan av den tidigare nämnda beundran elever ofta kan känna för läraren. De lutar på att läraren vet vilken typ av relation som är mest gynnsam för deras utveckling (Gaunt, 2010).

I lärarens personlighet har det bland studenterna i Gaunts (2010) studie visat sig finnas ett antal kvalitéer som anses som mer eller mindre gynnsamma för lärandet. Bland de gynnsamma kvalitéerna hör att ha en kritisk, krävande attityd gentemot studentens insats, ett intresse av studentens privatliv, en empatisk inställning och ett sinne för humor. Bland de icke gynnsamma kvalitéerna hör att vara avlägsen och reserverad, att vara oförsiktig och att vara icke konstant i sitt sätt att vara och agera. Vidare förklaras dock att dessa kvalitéer inte kan ses som antingen gynnsamma eller ogynnsamma då en student exempelvis kände att läraren som inte brydde sig om elevens intressen medförde att eleven kände sig obekvämt, medan det för en annan elev ledde till att eleven ansträngde sig mer och fick en ökad motivation. Gaunts (2010) forskning kan ställas i kontrast till Sosniak & Bloom (1985) som påstår att alla elever, oavsett utbildning, går igenom tre steg i sin utveckling och olika typer av lärarroller anses som positiva i de olika stadierna. Det första stadiet riktar sig till yngre elever och där är den bästa läraren en lärare eleven kan känna sig bekväm med, en lärare som bryr sig om eleven och ger positiv support. Dessa empatiska egenskaper anses alltså hålla mer värde än ämneskunskap för elever i yngre åldrar (Sosniak & Bloom, 1985). I det andra stadiet av en elevs utveckling är bra läraregenskaper bland andra att vara strikt och krävande. Läraren ska sätta höga krav för elevens speltekniska precision och musikaliska bedrifter. I detta stadie är ämneskunskaperna av större vikt än i föregående stadium. I det tredje och sista stadiet är det viktigt med lärare som är de bästa inom fältet, alltså lärare med hög ämneskunskap och som ställer extraordinära krav på eleven. Enligt Sosniak & Bloom (1985) skiljer sig alltså kvalitéerna på en bra lärare beroende på var i utvecklingen eleven befinner sig. Detta är även något som får bihåll från en studie av Dijk, M., Geert, P. & Kupers, E. (2014).

I Gaunts (2010) studie där hon intervjuat 20 studenter hävdar samtliga att lektionsupplägget i stort alltid följer samma progression. Lektionen börjar med en kort uppvärmning eller ett kort samtal, följt av repertoarspel och avslutningsvis detaljrika kommentarer om förbättring samt tekniska övningar kopplade till det musikaliska materialet. Detta är förutbestämd progression av läraren som samtliga studenter var nöjda med. Denna progression bidrog med en bekvämlighet bland studenterna som inte var enväldigt gynnsam. Vissa blev för bekväma och därigenom stimulerades inte dessa studenters kreativitet och autonomi (Gaunt, 2010). Dijk, Geert & Kupers (2017) hävdar dock att lärare utvecklar sin egen personliga *undervisningsstil* som bygger på deras tidigare erfarenheter som lärare samt tidigare erfarenheter då de själva varit studenter. Detta innebär dock inte att läraren ifråga bemöter alla elever på samma sätt, utan snarare att vissa typer av lärare-elev interaktioner blir mer sannolika att förekomma.

Pikes (2021) forskning föreslår att undervisning på distans ofta följde ett annat upplägg. Enligt lärarna i studien hanns inte lika mycket med under lektionerna som det normalt sätt gör i det fysiska mötet. Det blev därav svårt att anpassa lektionsplaneringen och läraren var tvungen att ha en öppenhet gentemot undervisningen och en vilja att prova andra strategier för undervisning. Även Biasutti, Philippe & Schiavio (2021) kom i sin studie fram till att det inte hinns med lika mycket under en-till-en undervisning på distans. Lärarna i studien förklarar att de behövde lägga mer tid på förberedelser och att det var mycket svårare att vara flexibel med lektionsinnehållet. Det var även svårare att som lärare se om eleven förstått undervisningsmaterialet vilket Biasutti, Philippe & Schiavio (2021) förklarar som en av anledningarna till att det tog längre tid för eleverna att uppnå målen för undervisningen. Lärarna beskriver också hur de var tvungna att gå från en icke verbal undervisningsstil till en verbal. De blev alltså tvungna att i större utsträckning förklara med ord vad de ville att eleven skulle göra, istället för att visa som de var vana vid i det fysiska mötet. Lärarna i studien beskriver också hur det i distansundervisning blev svårare att under lektionens gång inflika med kommentarer och synpunkter. De berättar att de på grund av detta i distansundervisning behövde vara mer tydliga i sina instruktioner och ofta lät eleven spela en stor del eller hela stycket för att sedan diskutera efteråt. Pike (2021) förklarar hur både lärare och elever i hans studie kämpade med att hitta lösningar för att kunna återgå till fysiska möten, vilket enligt Pike tyder på att den övervägande delen av både lärare och elever upplevde att det fysiska mötet var att föredra över distansundervisning.

En stor del av att vara musikaliskt verksam som profession handlar enligt studenterna i Gaunts (2010) studie om att musicera och samarbeta med andra. Detta är något det inte ges utrymme för i en-till-en undervisning. Studenter i studien ansträngde sig dock inte för att skapa samarbeten inom ramen för undervisningen. Detta var inte heller något som kom från lärarnas håll, även om lärarna uttryckte sig positivt till de potentiella positiva effekter ett

sådant arbete skulle kunna ge. Studenterna upplevde dock att det fanns mer att hämta ur en en-till-en situation jämfört med gruppundervisning. Dels för att de värderade lärarens musikaliska åsikter högre än sina kurskamraters, dels för att lärandet i en-till-en undervisning blir fokuserat på enbart en student och studenten inte behöver ta in andra studenters lärande i undervisningen. Många studenter poängterar dock att gruppundervisning hjälper studenten att få andra perspektiv och att ifrågasätta sin egen införskaffade musikaliska kunskap.

I Gaunts (2010) studie var där enbart ett fåtal lärare som diskuterade övning med eleverna. Samtalen handlade då om i vilken del av det musikaliska arbetet fokuset borde ligga. I övrigt var det eleverna själva som fick lägga upp sin övning på det sätt de ansåg som gynnsamt. Barry (2007), som undersökt college-studenters övning kom dock i sin studie fram till att lärare i hög grad diskuterar övning med studenter. Denna diskussion kunde handla om att få studenterna att sjunga och stava ut rytmen innan de spelade, öva i långsamt tempo och visualisera materialet. Barry (2007) menar också att studenter tenderar att öva på samma vis som lektionen är uppbyggd. Det vill säga att om lektionen börjar med en uppvärmning för att sedan gå över i repertoarspel, är det sannolikt att det är så studenten kommer lägga upp sin egen övning utanför lektionstid. Det som faktiskt gjordes under lektionerna visade sig ha en högre effekt på elevernas övning än vad läraren faktiskt sa om övning (Barry, 2007).

2.1.3 Genusproblematik i musikundervisning

SAOL (2015) definierar genus som begrepp inom feministisk forskning som "socialt kön". Det sociala könet är ett sätt att beskriva de sociala normerna som tillämpas män och kvinnor i samhället (Genusfolket, 2020). De sociala normerna kan variera beroende på åldersgrupp, kultur och samhälle och är baserade på den sociala kontext som råder (Frelin, 2008). De förmågor och kvalitéer som tillskrivs människor baserat på deras biologiska kön kan dessutom vara av både positiv och negativ karaktär, men oavsett i vilken kategori föreställningarna faller in, finns en risk att de som blir utsatta för denna form av stereotypisering känner sig marginaliserade till en könsidentitet snarare än till en individ (Frelin, 2008).

Det har utifrån forskning föreslagits att även musikinstrument är associerade med kön. Graham (2005 i Abeles, 2009) bedrev en studie som undersökte om och i så fall vilka instrument som var manligt respektive kvinnligt kodade. Informantgruppen var baserad i USA och bestod av 235 band- och orkestermedlemmar av blandat kön varav alla studerade på universitet. Både musikstudenter och icke-musikstudenter var representerade. Informantgruppens uppdrag var att varje medlem skulle ranka 16 olika musikinstrument baserat på hur kvinnligt eller manligt kodade de ansågs vara. Flöjt ansågs av informanterna

vara det mest kvinnligt kodade instrumentet och tuba det mest manligt kodade instrumentet. Resultatet stod i samklang med vad tidigare studier inom området föreslagit.

I en annan studie från USA undersöker nybörjarelevers val av instrument (Fortney, Boyle & DeCarbo, 1993). Informantgruppen bestod av 990 musicerande ungdomar från 13 olika skolor i Florida och representerade olika kön, etniciteter samt socioekonomisk status. Informanternas uppgift i denna studie var att berätta vilket instrument de spelade och varför, de skulle även berätta om vilket instrument de minst skulle vilja spela. Resultatet visade en stark korrelation mellan elevers val av instrument och instrumentets könsstereotyper. Flöjtisterna bestod till 90% av kvinnor och trumpetarna bestod till 90% av män. Det visade sig även att de instrument de manliga musikerna minst ville spela var de som var kvinnligt kodade.

Av den anledning att normer inte är konstanta utan förändras beroende på kultur och sammanhang är detta inte nödvändigtvis applicerbart i nutidens Sverige eftersom studierna är utförda i USA för 12, 16 respektive 28 år sedan. Det finns till synes ingen undersökning gjord i Sverige som behandlar korrelationen mellan instrumentens könsstereotyper och genus som motsvarar den akademiska nivån av de föregående studierna. Dock så undersöks denna korrelation i examensarbeten utförda i Sverige. Tyvärr har undersökningarna tillhandahållit för få informanter för att generera ett resultat som är tillräckligt trovärdigt att ställa som mot- eller för-argument till de ovannämnda studierna. Instrumentens könskodning och dess påverkan på utbildningen förkommer dock i studier genomförda i Sverige, där ibland *På samma villkor i den enskilda undervisningen* (Gustafsson, 2010).

Gustafssons studie (2010) hanterar hur musklärare med en-till-en undervisning ser på sina elever utifrån ett genusperspektiv. I studien reflekterar två lärare om för- och nackdelar med att de undervisar i instrument som är "icke könstypiga" för dem. Den kvinnliga läraren Anna berättar att hon inte kan uppnå den "häftighetsstämpeln" som manliga lärare kan som undervisar i samma instrument. Vilket instrument det är framgår inte. Den manliga läraren Martin nämner att tjejerna han undervisar som befinner sig i högstadie-åldern inte vågar öppna upp sig för honom och att det kan bero på att han är man.

Ur ett allmänt perspektiv så spelar inte elevernas kön någon roll i hur de blir bemötta på lektionstiden, uttrycker de fem lärare som är presenterade i studien (Gustafsson, 2010). Det tilläggs av samtliga lärare att deras bemötande gentemot sina elever istället är anpassat efter individen. En av informanterna, Anna, benämner senare att killar och tjejer har olika förutsättningar vilket ändå påverkar bemötandet. Det hon syftar till är att tjejer behöver generellt mer instruktioner innan de börjar spela och att killar vågar testa sig fram i större utsträckning utan instruktioner. Detta kan ställas i kontrast med en studie av Ritchie & Williamon (2011) som visar på det motsatta. Nämligen att tjejer inom musikutövandet har en

större tillit till sin egen förmåga. I studien undersöktes studenters tillit till sin egen förmåga både hos studenter med en musikutbildning och hos studenter utan musikutbildning. Inom båda grupperna fick tjejerna i studien ett generellt högre resultat.

Utifrån Gustafssons (2010) studie framgår det att lärarens kön kan vara av stor relevans för interaktionen mellan lärare och elev. Två av de tre kvinnliga lärarna i studien nämner att de kan hända att de hamnar i en "mammaroll" som syftar till att de som kvinnor lättare intar en "omsorgsroll" gentemot eleverna. Ingen av de två manliga lärarna nämner att de behöver ingå i en "papparoll", däremot så nämner en av dem, Erik, att han tror att eleverna dras till lärare av samma kön.

Hur musiken kan uttryckas hos respektive individ är inte befriat från genus. Borgström Källéns (2020) undersökning i hur sociala normer ter sig ur ett genusperspektiv i gymnasieskolan föreslår att det biologiska könet medför vissa musikaliska kvalitéer och i de fall de bryts anses detta vara icke-normativt. I fallen att tjejerna spelade gitarr förväntades de av sina klasskamrater primärt behärska komfigurer och att ackompanjera sång, medan killarna som spelade gitarr tillämpades mer stereotyp maskulint kodade egenskaper såsom teknik, sound och solon. Inom sång antogs tjejerna sjunga mer polerat och präglad av skolade wailningar, i kontrast till killarna, som förväntades ha en "råare" sångteknik (Borgström Källén, 2020).

2.2 Teoretiska utgångspunkter

Detta kapitel som utgör studiens teoretiska ram behandlar litteratur som tar upp professionalitet, relationskompetens och det som benämns som primära och sekundära relationer. Avslutningsvis beskrivs vad som använts som analytiska utgångspunkter.

2.2.1 Professionalitet

Professionalism eller professionalitet kan innebära olika saker, vilket gör begreppet svårt att definiera. Professionalism kan anses vara kontext-baserat, en artists kriterier för att föra sig professionellt skiljer sig markant mot exempelvis en läkares (Frelin, 2010). Detta har lett till att professionalism och vad det faktiskt innebär ofta undersöks av forskare, vilket bidrar till komplexiteten att definiera begreppet då det ständigt befinner sig under transformation (Frelin, 2010). En röd tråd genom flertalet studier som behandlar begreppet professionalism är David Carrs (2000) fem kriterier för vad professionalism är.

De tillhandahåller en viktig samhällsservice, de har en teoretisk såväl som praktiskt grundad expertis, de har en distinkt etisk dimension, de kräver en organisation och reglering för anställning och disciplin samt har de en hög grad av individuell autonomi (Frelin, 2010. s. 181).

Dessa kriterier kan utgöra grunden för professionalism ur en övergripande aspekt och är inte nödvändigtvis bunden till en yrkesroll. Begreppet är av relevans därför att professionalitet och professionalisering av ett yrke kan vara motsättningar till varandra och ha en direkt negativ påverkan på vissa professioner, däribland läraryrket (Hargreaves 2000 i Frelin 2010). Professionalitet är inte ett neutralt laddat ord utan baseras ofta på förutfattade uppfattningar om vad begreppet innebär (Frelin, 2008). Detta kan leda till att professionalisering inom exempelvis en skola kan innebära att för mycket fokus läggs på status och teknikaliteter vilket skulle kunna resultera i att relationen med eleverna marginaliseras och deras förutsättningar för lärande blir lidande (Hargreaves & Goodson, 1996 i Frelin, 2010). Detta har lett till att professionalitet inom läraryrket har betraktats te sig annorlunda än exempelvis professionalitet inom advokatycket (Labaree, 2000). Den skillnad som råder är att advokaten inte är beroende av dennes klients samarbete för att utföra sitt jobb. Däremot så är läraren i fullständig beroende-position av elevens samarbetsvilja för att kunna bedriva lyckad undervisning och måste således utveckla en gynnsam relation med eleverna för att kunna utföra sitt yrke (Labaree, 2000). Professionalitet som lärare utifrån Labarees (2000) perspektiv syftar till att en lärare först och främst måste besitta förmågan att upprätthålla en relation med eleverna för att förutsätta sig själv med möjligheten att utnyttja ämneskunskaperna i undervisningen.

2.2.2 Relationskompetens

Traditionellt betraktat har läraryrket i Sverige varit huvudsakligen baserat på didaktisk kompetens och ledarkompetens (Skolverket, 2018), men som konsekvens av flertalet studier inom området (Cornelius-White 2007; Hattie 2009; Roorda m.fl. 2011) har nu relationskompetens erkänts i Sverige som en central kompetens att besitta som lärare (Skolverket, 2018). Relationskompetens inom pedagogik innebär förmågan att utveckla positiva relationer till både elever, kollegor och föräldrar till eleven. Det innebär också förmågan att kunna reflektera över dessa relationer och att inse sitt ansvar för elevernas framgångar och självkänsla (Aspelin, 2016).

Alla människor är på ett eller annat sätt en del av olika gemenskaper i vilka olika typer av kunskapsutbyte sker (Wenger, 1998). Exempel på en sådan gemenskap kan vara med kollegorna på det nya jobbet, dina gamla klasskompisar som du fortfarande har en nära kontakt med eller de anställda som jobbar under dig, men som du sällan träffar. Enligt Wenger (1998) kan kunskapsutbytet i olika gemenskaper variera beroende på vilken typ av gemenskap det handlar om samt vilken roll en viss person har i denna gemenskap. Han menar att det mest givande kunskapsutbytet av de tre exemplen ovan är med de gamla klasskompisarna, som representerar en gemenskap där alla känner varandra väl och arbetar tillsammans frivilligt. En slutsats som går att hitta av det Wenger (1998) skriver är att gemenskaper är något som ibland

skapas av aktörer för att fylla ett syfte – som i exemplet med kollegorna på jobbet – och ibland skapas naturligt – som i exemplet med de gamla klasskompisarna.

Olika gemenskaper, eller relationer, är alltså en oundviklig del av vårt samhälle och bidrar till kunskapsutbyte och kunskapsutveckling för samtliga deltagare inom den givna gemenskapen (Wenger, 1998). Detta skapar ett komplext dilemma för den praktiserande läraren, då det mest givande kunskapsutbytet sker i de relationer som man samarbetar i frivilligt (Labaree, 2000; Wenger, 1998), vilket inte är en självklar relation som uppstår mellan lärare och elev. Därav kan det argumenteras att rollen som lärare inte är endimensionell i det avseendet att man bara måste vara kompetent inom det ämne man undervisar i, utan det behövs även relationskompetens för att kunna bygga en emotionell relation mellan lärare och elev i syfte att skapa förtroende och bygga motivation att lära hos eleven. Denna relation gynnar även läraren då det blir lättare att förstå vad eleven uppfattar som svårt (Labaree, 2000).

I relationskompetens finns inte förmågor och kunskaper som kan användas på samma sätt vid alla olika situationer. Istället är relationskompetens kontextrelaterat och kräver olika tillvägagångssätt inför olika situationer. Då varje situation är unik måste läraren med sin relationskompetens även anpassa sig efter detta och ha olika bemötanden till olika situationer (Aspelin, 2016). Det är exempelvis logiskt att en elev som brinner av lust att lära får ett annat bemötande gentemot en elev med låg motivation.

Gustafson (2010) har tagit fram 70 olika kameleontidentiteter en lärare växlar mellan beroende på situation. För att bara nämna några kan dessa identiteter bestå i att vara Expert, Samtalsledare, Kompis, Observatör och Relationsreparatör. En lärare behöver i mötet med elever vara resultatnriktad och effektiv samt kunna fatta kloka beslut i olika typer av situationer. För att kunna göra detta krävs att läraren kan växla mellan de olika kameleontidentiteterna utifrån vad situationen kräver (Gustafson, 2010).

På 1920-talet förklarade filosofen Martin Buber (se Aspelin 2016) att allt verkligt liv är ett möte där ett "Du" och ett "Jag" sammanstrålar och att det är i denna sammanstrålning livet sker. Han menar att detta sker i två olika rörelser; genom att *träda i relation* och genom att *upprätta distans* till varandra. Med att *upprätta distans* menas att båda parter är unika och kommer ifrån olika förutsättningar. Där de *träder i relation* hittar de gemensam mark och drar nytta av varandra. När två människor *träder i relation* menar Buber att båda parter existerar på samma villkor (Aspelin, 2016). Ingen av parterna står över den andre och de är båda precis lika viktiga för relationens existens. Aspelin (2016) kopplar ihop Bubers tankar med pedagogik och beskriver att relationskompetens kan förstås genom att pedagogen upprätthåller en spänningsfullhet gentemot eleven där hen träder in och ut ur relationen. När

hen upprättar distans är hen ämnesexperten som står *över* eleven och när hen träder i relation hittar hon samhörighet *med* eleven.

I skolverkets rapport *Lusten och Möjligheten* (2006) undersöktes bland annat vad som karakteriserar en bra lärare ur elevernas perspektiv. Undersökningen genomfördes på så vis att eleverna fick svara på 3 frågor som lyder:

1. "Är läraren bra på att undervisa?"
2. "Är läraren bra på att förklara då du (som elev) inte förstår?"
3. "Ger läraren rättvisa betyg?" (Skolverket 2006, s. 13)

Av lärarna som är representerade i undersökningen undervisade 52% av dem enbart i ett ämne de är utbildade i och 48% undervisade delvis eller enbart i ett ämne de inte hade någon utbildning i. Lärare utan utbildning ingick även i den sistnämnda gruppen. Undersökningen visar att eleverna i stort ansåg att de lärare som undervisade inom ett ämne de hade utbildning i var bra. Bland de lägre presterande eleverna fanns det dock ingen koppling alls mellan de lärare som de ansåg vara bra och vilka lärare som undervisade i ett ämne de var utbildade inom. Varför lärarens didaktiska- och ämnesutbildning ansågs som irrelevant i de lägre presterande elevernas bedömning saknar rapporten data om och kan därav inte bidra med information angående om problematiken ligger i lärarutbildningen, undervisningens utformning eller brist på motivation hos eleven (Skolverket, 2006). Det är sällan tydligt varför en elev avfärdar sin lärare, både från ett utomstående perspektiv men även för den praktiserande läraren själv. Lärare måste själv försöka förstå vad det är som gör att eleven avfärdar dem, vilket exempelvis kan vara apati, trots, bara för att eller av ren vana. (Labaree, 2000).

Relationskompetens syftar till att läraren behöver skapa en emotionell relation för att förstå elevens inlärningssvårigheter (Fenstermacher i Labaree, 2000), men också för att bättre kunna motivera till lärande (Labaree, 2000). Koncist handlar det om att "En stödjande lärare-elev-relation framstår som grundläggande för ämnesmässig prestation, elevs sociala utveckling, välmående trivsel och motivation till lärande" (Hughes, 2012; Murray & Pianta, 2007 i Aspelin, 2016. Sid 74). Relationskompetens är alltså ett krav för både elevens välmående och utveckling. Relationskompetens och ämneskompetens är dock inte en antingen-eller-fråga då de snarare är varandras förutsättningar och utgör en helhet (Labaree, 2000).

2.2.3 Primära och sekundära relationer

De två förhållningssätten relationskompetens och ämneskompetens kan kategoriseras som primära och sekundära relationer, där den primära relationen innefattar det emotionella och den sekundära är den opersonliga, auktoritära relationen som fokuserar i huvudsak på elevens prestation och utläring av ämneskunskap (Frelin, 2010; Labaree, 2000; Parsons, 1951). En problematik med dikotoma föreställningar är att de kan uppstå som en antingen eller-fråga, eller att det ena förhållningssättet är överordnat det andra – vilket kan antas i detta fall av anledningen att de är benämnda som primära och sekundära. En risk i den benämningen är att de olika förhållningssätten tolkas hierarkiskt och att den primära relationen isåfall skulle vara att föredra (Frelin, 2010). Labaree (2000) menar istället att en bra lärare är den som kan balansera dessa två motsättningar på ett sätt gynnande för eleven och på så vis även för sig själv då det möjliggör bra förutsättningar för att kunna utföra arbetet. Primära och sekundära relationer kan likställas med professionell närhet och distans från bl.a. *Läraren i blickpunkten* (Frelin, 2010), där närhet likställs med den primära relationen och distans med den sekundära.

2.2.4 Persona

Labaree (2000) hävdar att lärare behöver kunna underhålla både den primära och sekundära relationen med varje elev för att lyckas skapa intresse för lärande hos eleven. Utifrån detta har han skapat ett begrepp han kallar *persona*. Persona kommer från latin och betyder roll eller mask. Från början syftade ordet till de masker som ofta användes vid teaterföreställningar (Pearlman, H. 1968). Genom att byta mask kunde en skådespelare anta flera olika roller under samma föreställning. Labaree (2000) förklarar att han ser begreppet som tvådelat då lärarens roll dels är konstruerad i en offentlig miljö för att främja lärande och dels är naturlig, vilket syftar till lärarens personliga egenskaper med både styrkor och svagheter. ”this persona is both natural in that it draws on characteristics and strengths of the teacher as a person, and constructed in that it is put together to serve the ends of promoting learning in the classroom” (Labaree, 2000. s. 230). I enlighet med begreppet persona är läraryrket mycket komplext då det innefattar att vi måste vara flexibla i både vår primära och sekundära roll eftersom det i lärandet krävs ett samspel mellan elev och lärare och varje elev har olika utgångspunkter för lärandet. Detta kan ställas i kontrast till andra yrken där de sekundära relationerna oftast är i fokus. Exempelvis så är en läkare som sätter en diagnos på sin patient eller en advokat som försvarar sin klient inte beroende av någon personlig relation, utfallet av arbetet är helt beroende på dem själva (Fenstermacher 1990 i Labaree 2000).

2.2.5 Analytiska utgångspunkter

Vi har i vår studie slagit samman Bubers (1997 i Aspelin, 2016) tankar om att träda i relation och upprätta distans till elever med sekundära och primära relationer (Frelin, 2010; Labaree, 2000; Parsons, 1951). När en lärare upprättar distans till eleven genom att vara ämnesexperten som styr lektionsinnehållet kan detta likställas med att upprätta en sekundär relation. Att träda i relation till eleven och existera på samma villkor kan således också likställas med att utveckla den primära relationen. Detta har vidare kopplas samman med det tidigare nämnda begreppet *persona* och bildar tillsammans denna studies analytiska utgångspunkt. Teorin utgår från att undervisningen gynnas av en *lärar-persona* kapabel att utifrån elevens behov samspela mellan den primära och sekundära relationen.

3. Metod

Under detta kapitel redovisas hur arbetet genomförts. Först följer en förklaring på hur intervjuerna gått till samt en redogörelse för informanternas bakgrund. Därefter beskrivs hur intervjuerna transkriberats och analyserats. Slutligen följer en redovisning för våra etiska överväganden.

3.1 Intervju och genomförande

Metoden för denna studie har utgått från intervjuer med sex informanter. Dessa lärare kommer från olika pedagogiska utbildningar, men gemensamt för samtliga är att de undervisar eller har undervisat i enskild undervisning på piano eller gitarr i kulturskolan. Vi har valt fokusera på dessa instrument eftersom det är de instrumenten vi själva utbildar oss i. Vi ansåg att det var intressant att undersöka de eventuella skillnaderna i hur professionell närhet och distans kan te sig i undervisning hos de båda instrumenten. I syfte att få en så jämförbar empiri som möjligt har vi lika många informanter representerade i båda instrumenten, det vill säga tre informanter per instrument. Intervjuerna har utförts över den digitala mötesplattformen Zoom¹ av den anledning att vissa av informanterna inte hade möjlighet att genomföra intervjun på plats. För att vara så konsekventa som möjligt i vår analys har vi valt att enbart ta med ljudupptagningen i vår transkription då vissa informanter inte hade tillgång till kamera. För att få intervjun att flyta och minska förvirring för informanten bestämde vi att endast en av oss skulle vara ansvarig för att ställa frågorna, medan den andre kunde hoppa in för att förhindra att något föll mellan stolarna. I syfte att ge alla informanter en likvärdig intervju intervjuades alla informanter av samma person.

Intervjuernas struktur har formats utifrån Quinn Pattons *Interview Guide Approach* (2002). Interview Guide Approach innebär att vi som intervjuar i förväg skriver ner våra frågeställningar som vi förhåller oss till under intervjuens gång. Dessa frågor ställs i samma ordning varje gång och på så vis kan intervjun anses som systematisk. Det som särpräglar Interview Guide Approach mot andra kvalitativa intervjumetoder är att frågeställningarna baseras istället på det mellanmänniska mötet mellan den som intervjuar och informanten (Patton, 2002). Guiden fanns till så att vi som intervjuare kunde se till att informanten inte gick ut för långt från ämnet samt för att kunna pricka av att alla de områden vi ville behandla fick svar. En fördel med att utforma intervjuerna på ett sådant sätt att intervjuobjektet kan få finnas i en språkligt konstituerad och mellanmänniskt framförhandlad värld är att den

¹ Zoom är en digital mötesplattform som möjliggör för social mellanmännisklig interaktion över internet (Antonelli, 2020).

empirin som framkommer är mer pålitlig än det som hade genererats utifrån naturvetenskapliga metoder som är avsedda för icke-mänskliga objekt (Kvale, 2001).

Intervjuguiden delades in i tre delar. Först ombads informanten att berätta om sin pedagogiska och musikaliska bakgrund. Eventuella följdfrågor ställdes när vi ansåg att informantens svar behövde expanderas. Dessa följdfrågor kunde förekomma under hela intervjun och var inte exkluderad till en del av intervjun. Sedan övergick intervjun till att behandla mer öppna frågor rörande hur läraren arbetade med sina elever. Ett exempel på en sådan fråga är ”hur lägger du upp den första lektionen med en helt ny elev?”. Det var för oss intressant att se om informanten i fråga självant berättade om närhet, distans och relationen med sina elever utan att få en direkt fråga och därför hade vi med dessa öppna frågor. Avslutningsvis ställdes mer direkta frågor gällande bemötande och lärare-elev-relationen. Ett exempel på en sådan fråga är ”Upplever du att din relation med eleven påverkat lärandets resultat och i så fall på vilka sätt?”. Dessa avslutande frågor belyste precis det vi egentligen ville ha svar på med hela intervjun. Men vi ville inte färga lärarna för tidigt med denna typ av frågor och valde därför att ha med dem som avslutning på intervjun. Längden på intervjuerna blev för samtliga deltagare 40-50 minuter.

3.2 Informanter

Av informanterna fanns tre gitarrlärare varav alla är män och tre pianolärare varav en är man och två är kvinnor. Alla informanter har tilldelats fiktiva namn för att vidhålla deras anonymitet. Gemensamt för alla informanter är att de någon gång arbetat på kulturskola, även om det inte är deras nuvarande sysselsättning. I intervjun ombads de enbart svara på frågorna utifrån deras erfarenheter från kulturskola, med undantag av då vi specifikt frågade om något annat. Var och ens fiktiva namn och musikaliska och pedagogiska bakgrunder kommer här presenteras.

Elias började sin lärarkarriär då han fick vikariat på sin gamla gymnasieskola i en liten stad direkt efter hans egna gymnasiestudier. Därefter studerade han gitarr vid en folkhögskola vilket följdes av vidare studier på en musikhögskola där han studerade på lärarlinjen. Nu har han arbetat tre år på kulturskola och håller även i en del gymnasiekurser. På kulturskola har han undervisat i enskilda gitarrlektioner.

Erik började sina eftergymnasiala studier på en folkhögskola där han pluggade jazz med gitarr som huvudinstrument. Sedan kom han in på en musikerutbildning vid en musikhögskola i en storstad och gick därefter en påbyggnadsutbildning i pedagogik vid samma institution. För att få lärarlegitimation behöves ytterligare påbyggnad och detta fick Erik vid ett universitet. Parallellt med studierna arbetade Erik på ett gymnasium samt en kulturskola där han var i fyra

år. Han hade även privatelever under denna tid och arbetade på olika kulturskolor i intensivkurser under somrarna. Efter studietiden blev han gästlärare på olika folkhögskolor och arbetar nu på två olika musikhögskolor i Sverige. På kulturskola har han undervisat i enskilda gitarrlektioner.

Kalle fick sin musikpedagogiska utbildning vid en musikhögskola i en storstad. Han har arbetat som frilansande musiker och vikarierat på olika folkhögskolor samt gymnasium. För närvarande arbetar han på en kulturskola där han varit i tre år. Han har för det mesta enskilda lektioner, men även ett antal grupper. På kulturskola har han undervisat i enskilda gitarrlektioner.

Joel är utbildad pianist vid musikerlinjen på musikhögskola samt en post-graduate utbildning i USA. Under studietiden tog han även privata pianolektioner av en framstående pianist. Efter studierna i USA gick Joel en konstnärlig kreativ forskarutbildning vid en musikhögskola och har därefter arbetat som frilansande pianist i 15 år. Han var även lektor vid samma musikhögskola i ett par år. Han har undervisat i drygt 15 år på en kulturskola och de senaste fem åren har han arbetat på en annan kulturskola. Detta har varvats med att vara timlärare på ett estetiskt gymnasium med inriktning klassisk musik. Han har haft både grupp- och enskild undervisning men huvudfokus har alltid legat vid enskild undervisning. På kulturskola har han undervisat i enskilda pianolektioner.

Ida studerade en fyraårig lärarlinje direkt efter gymnasiet. Därefter gick hon även en ensembleledningskurs vid en högskola i en storstad. Under studietiden arbetade hon extra som ackompanjör på dansklasser och fortsatte med det även efter studierna. Hon arbetade också som vikarierande klasslärare och frilansade en hel del. Hon fick jobb som ackompanjör vid en kulturskola och senare som pianolärare vid samma skola där hon arbetat de senaste 20 åren. På kulturskola har hon undervisat i enskilda pianolektioner.

Emma fick sin pianoläraryt utbildning vid en högskola i en storstad och gick därefter en påbyggnadskurs i musikteori vid en annan högskola i samma stad. Efter utbildningen fick hon jobb som musikteorilärare vid samma högskola hon studerat sin pianoläraryt utbildning och undervisade även vid ett antal olika kulturskolor. Hon gick en master i komposition på en musikhögskola och har frilansat under hela studietiden som pianist och ackompanjör. Undervisar för närvarande på en kulturskola. På kulturskola har hon undervisat i enskilda pianolektioner.

3.3 Transkription

Intervjuerna har transkriberats med bastranskription som metod. Bastranskription innebär att utfyllnadsord, upprepade ord och ofullbordade ord inte dokumenteras (Mettovaara, 2019). Vi har transkriberat intervjuerna talspråkligt, vilket innebär att vi inte har manipulerat meningsbyggnaderna för att passa skrivspråket. Applikationen Amazing Slow Downer användes som verktyg för att underlätta transkriberingsprocessen då applikationen tillåter användaren att spela upp ljudfilen i en lägre hastighet.

3.4 Analys

Resultatet har analyserats med hjälp av tematisk analys, vilket kan ses som en fundamental metod för kvalitativa analyser (Holloway & Todres, 2003 i Braun & Clarke, 2006). Tematisk analys anses vara väldigt flexibel och kan potentiellt leda till en rik, detaljerad och komplex redovisning av data (Braun & Clarke, 2006). Analysmetoden syftar till skapandet av teman inom forskningsdatan. Ett tema definieras här som något som fångar något viktigt i forskningsresultatet relaterat till forskningsfrågorna. Hur stort detta tema behöver vara för att kunna räknas som ett tema är diffust och som en konsekvens upp till den enskilde forskaren att bestämma. Ett tema behöver heller inte vara något som uppmärksammats inom samtliga delar av studien (i vårt fall hos alla informanter) utan kan istället vara något som enbart förekom hos ett fåtal, så länge temat anses relevant i relation till forskningsfrågorna. Det är viktigt att poängtera att forskaren har en stor roll att spela i analysarbetet. Det är forskaren som bestämmer alla teman och analyserar materialet vilket medför ett visst mått av tolkning och analysen vinklas åt det håll forskaren väljer (Braun & Clarke, 2006). Vår studie har använt sig av en teoretisk ingång till tematisk analys. Teman som uppkommer med en teoretisk ingång behöver inte nödvändigtvis ha någon som helst koppling till frågorna som ställdes till informanterna (Braun & Clarke, 2006). Istället har i vårt fall texterna analyserats och teman skapats med utgångspunkt i vår forskningsfråga. Andra teman som uppkommit, men som vi inte uppfattat som relevanta, har förbisetts. Analysen har varit en blandning av semantisk och latent analys. En semantisk analys innebär att endast det som sägs analyseras medan en latent analys dyker djupare och även undersöker de bakomliggande meningarna och syftar till att teoretisera forskningsdatan (Braun & Clarke, 2006).

Analysmetoden har utgått från Hayes metoder som finns refererade i Langemar (2008). Vi har till en början läst igenom materialet flertalet gånger och analyserat både vad som sades och det vi kunde utträna genom att lära mellan raderna. Viktiga citat som kunde tala för hela stycken markerades och det var sedan dessa citat som blev utgångspunkten för vår analys. En styrka med interview guide approach och dess fokus på den mellanmänniska interaktionen är

att de som analyserar transkriptionerna kan anta ofullständiga citats innebörd (Patton, 2002). Alla citat lästes igenom flertalet gånger och vi skrev ner vår tolkning av innebörden av dessa citat. När nya innebörder och teman dök upp, gick vi tillbaka till tidigare citat för att se om vi kunde ge även dem en ny mening. Ibland gick vi även tillbaka till själva transkriptionerna, eller till och med till inspelningarna när så behövdes. Citaten sorterades sedan tematiskt utifrån vår egen tolkning. De teman som skapades undersöktes och omplacerades för att tillslut skapa en helhet och en så komplett bild som möjligt av de ursprungliga intervjuerna. När analysen var gjord och sammanfattad i resultatkapitlet analyserade vi sedan vårt egna analysmaterial utifrån våra teoretiska utgångspunkter för att se på samband och differenser samt dra generella slutsatser.

3.5 Etiska överväganden

Vi har i vår uppsats arbetat utefter Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet står för att alla informanter ska medvetandegöras om deras roll i projektet samt deltagandets villkor. De ska också informeras om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt till att avbryta sin medverkan. Samtyckeskravet innebär att deltagarna ska ge sitt samtycke till att deras medverkan används. I de fall deltagarna är under 15 år behövs även föräldrarnas samtycke, men detta är inte aktuellt i vår studie. Konfidentialitetskravet innebär att informanterna ska få vara anonyma och att det ej ska vara möjligt för obehöriga att ta del av deltagarnas personuppgifter. Nyttjandekravet innebär att uppgifterna som insamlas om informanterna enbart får användas i forskningssyfte. Alla informanter har tillgivits fiktiva namn i syfte att uppfylla konfidentialitetskravet och de har alla gett sin tillåtelse till att deras utsagor får medverka i studien.

4. Resultat

I detta kapitel redovisas informanternas utsagor om hur de som lärare agerar i flertalet frekvent förekommande fenomen eller situationer som berör lärare-elev-dynamiken. Rubrikerna är strukturerade på så vis att informanternas utsagor i relation till varandra presenteras först, följt av en syntes av informanternas utsagor kopplat till vårt teoretiska perspektiv. Syntesens syfte är delvis till för att förtydliga de olika teman som förekommer, men även för att ställa dessa teman i relation till vår teoretiska utgångspunkt.

4.1 Den första lektionen

Det har utifrån utsagornas funnits både likheter och differenser i hur informanterna disponerar den allra första lektionen med en ny elev. Exempelvis betonar alla informanter på olika sätt vikten av att ha ett samtal med eleven för att bedöma nivå och planera kommande lektioner:

Jag frågar eleven ganska mycket, vad den har gjort. [...] ibland så frågar jag om eleven vill visa något som den kan. Sen så när vi har haft en stund pratat och liksom vi har spelat lite grann så kör jag ju den här uppvärmningsövningen som ett koncept som jag faktiskt gör med alla elever i början.
-Ida

De första meningarna i detta citat stämmer ganska väl överens med de övriga informanternas tankar. Ida brukar ha ett lite längre samtal med eleven där hon bland annat frågar vad de tycker om för musik. De går därefter över till att spela en uppvärmningsövning som hon använder med alla elever. Denna övning kan hon göra både lättare och svårare och det blir då möjligt för henne att genom spel avgöra vilken nivå eleven befinner sig på, vilket får bithåll av Kalle då han alltid ser till att det första han spelar med eleven är något som kan anpassas efter nivå. Bortsett från Ida och Erik betonar samtliga informanter att de försöker hålla det inledande samtalet väldigt kort. I Emmas fall är det bara en presentation om vem man är för att så fort som möjligt komma igång med att spela, då hon anser att det är via musicerandet det blir möjligt att hitta elevens nivå och intresse. Elias säger dock att det största verktyget i den första lektionen är att ställa många frågor till eleven. Alla informanter har alltså något form av samtal med eleven den första lektionen. De flesta säger sig dock försöka hålla detta samtal kort och lägger istället största delen av lektionen på att musicera tillsammans.

Många av informanterna medger att det med yngre elever kan vara svårt att genom frågor och samtal hitta elevens intresse och nivå. ”[...] de brukar inte veta vad de vill eller varför de har kommit hit och spelar gitarr liksom” (Elias). Kalle och Ida nämner att de har en pianobok de alltid använder till yngre elever som de då förberett innan de träffat eleven. Joel säger att han inte använder nybörjarböcker till äldre elever, dock säger han inte rätt ut under intervjun att

han använder det till yngre heller, men det är något som utifrån hans utsagor kan antas. Användandet av nybörjarböcker går lite i samklang med Idas uppvärmningsövning. Alltså att läraren har med sig något förberett till lektionen att utgå ifrån. Även Emma har ett tillvägagångssätt för den första lektionen med yngre elever som hon alltid följer. I intervjuerna med de övriga två informanterna togs detta ämne inte upp, men det är något som är sannolikt att även dessa informanter gör då samtliga informanter på ett eller annat sätt tog upp att yngre elever ofta inte vet vad de själva vill spela. Detta kan dock varken bekräftas eller uteslutas utifrån utsagorna.

Erik betonar vikten av att spela musik kopplat till elevens intresse

[...] att försöka hitta någonting som har med dem att göra, alltså musik som de tycker om eller någonting som man kan koppla till dem. Kanske snarare än att försöka få dem att direkt spela något som jag vill. För jag har upplevt att det har varit en, kan vara ett effektivare sätt att nå dem liksom. Framförallt med motivation för om man får dem att försöka spela något som de redan känner till, och kanske också övervinner alltså lär sig något riff eller något som de känner igen så brukar många få en sådär aha-upplevelse som gör att de orkar öva eller fortsätta kämpa på. [...] Men jag tycker om man har hittat ett sätt att lura in, inte lura men liksom lura in dem i något där de själva brinner lite grann för musiken så tycker jag oftast att det kan vara enklare. Och då kan man blanda upp det med något som kanske inte är lika liksom kul, eller som de kanske inte tycker är lika kul. För att om de då har fått spela något som de tycker är kul också så ger det till vartannat.

- Erik

Genom att låta eleverna bidra till lektionsinnehållet blir det alltså enligt Erik lättare att inkorporera matnyttiga men kanske något ”torra” övningar i undervisningen. Erik säger sig tycka att motivationen ökar och med det chansen att eleverna övar mer när de inte är på lektionerna. Enligt Erik skapas också en större chans att väcka glädjen med att musicera jämfört med om enbart läraren hade stått för innehållet i lektionen.

Sammanfattningsvis går det av utsagorna att förstå att samtliga informanter lägger vikt vid ett inledande samtal den första lektionen. De flesta försöker hålla detta samtal kort för att istället hinna spela så mycket som möjligt. Därigenom utvecklas både vad som kan kallas för den primära och sekundära relationen. Ida och Erik är de två som här skiljer sig mot de andra då de båda ägnar mer tid åt att prata med eleven och hitta deras intresse för att på så vis utveckla den primära relationen. De andra informanterna förklarar att de istället till stor del använder musiken för att kommunicera, även om Elias och Ida betonar vikten av att ställa mycket frågor till eleven, vilket också är ett sätt att utveckla den primära relationen. Samtliga informanter beskriver hur de med olika tillvägagångssätt försöker hitta elevens intresse och bygga lektionsinnehållet utifrån det. Samtidigt kan man av utsagorna tolka att flera av informanterna kommer till den första lektionen med en färdig lektionsplanering i form av en nybörjarbok och/eller teknikövningar. Detta kan ses som att handla i det sekundära, men informanterna nämner att detta framför allt sker med yngre elever då yngre elever ofta inte

själva vet vad de vill arbeta med, vilket öppnar möjligheten att arbetssättet bara är ett sätt att komma igång – läraren bestämmer lektionsinnehållet eftersom eleven inte har några egna idéer. Både de primära och sekundära relationerna är alltså av stor vikt för samtliga informanter, men hur lärarnas arbetssätt med dessa två förhållanden ser ut skiljer sig.

4.2 Läxor

Samtliga informanter ger läxor till sina elever, men vad de läxorna består i och hur de benämns kan skilja sig informanterna sinsemellan. De håller dock alla med om att övning hemma är den största bidragande faktorn till utveckling:

Jag brukar ge läxor men jag undviker att kalla det läxor, jag säger mer du kan väl spela på det här hemma, så. Det är tudelat det där med läxor. Som pedagog så vet jag att det krävs ju oftast om man vill något med sitt pianospel eller sitt spelande så behöver man ju göra något hemma. Men i de här åldrarna tycker jag oftast att om man säger låg och mellanstadiet så räcker det ganska bra om de sitter hemma och spelar. Behöver kanske inte spela exakt det man gör på lektionen men att de ändå är med sitt instrument är det viktiga.

-Emma

Emma gör alltså valet att inte kalla hemuppgifterna för läxor. Hon menar att när det gäller yngre elever spelar det egentligen inte någon roll vad eleverna övar på hemma, så länge de spelar. Att inte benämna uppgifterna som läxor blir ett sätt för Emma att ta bort kravbilderna som hon förklarar är förknippade med ordet. Även Kalle har valt att inte kalla sina uppgifter han ger till eleverna för läxor. Detta val bygger han på att en elevs mamma bad honom att kalla det för uppgift istället för läxa med motiveringen att det då skulle bli lättare för eleven att ta sig ann uppgiften. Detta gav Kalle insikten att ordet "läxa" kan vara negativt laddat och numera säger han alltid uppgift till eleverna.

Vad läxan består i varierar mycket från informant till informant. Erik och Elias brukar fokusera på det de gjort under lektionen.

[...] med yngre elever om jag skulle varit i kulturskola tror jag mycket att jag har försökt utgå från att de ska kunna spela det jag vill lära ut hyfsat under lektionen. [...] och sen det blir lite så att säga övningen att de ska upprätthålla det till nästa gång. Så att det inte blir såhär att man visar något och så liksom gör det här och så måste de sitta hemma utan någon som kan coacha dem också

-Erik

Erik försöker göra det så lätt som möjligt för eleven att öva hemma och väljer därför oftast att låta läxan bestå i det som de gjort under lektionen. Detta kan även kopplas till Kalles tankar om läxor. Han ger alltid en ganska liten läxa av samma anledning som Erik och Elias, det vill säga att det ska bli lätt för eleven att veta vad hen ska göra hemma. Kalle säger sig känna att det även skapar en jag-kan-känsla då en liten, fokuserad läxa blir mer överkomlig. Han

förutsätter däremot att eleven självmant kommer öva på hela låten de för närvarande arbetar med eftersom eleven tycker det är roligt. ”[...] de kommer ändå sitta och spela hela låten för att de tycker att det är kul. Så att då skärmar man liksom bort den oövervinneliga kullen på något sätt.” (Kalle). Den oövervinnerliga kullen syftar här på en läxa som är för övergripande och stor.

Joel brukar dela in sina läxor i två kategorier. Han har alltid en läxa som består i något tekniskt. Det kan handla om att stärka handen, förbereda treklängen eller något annat. Han är dock noga med att betona att detta alltid görs lustfyllt och att han sätter det i ett sammanhang.

Jag har alltid en teknisk grej där vi utvecklar något litet moment i handen. Det gör vi tillsammans också så att det blir lustbetonat. Det kan ju vara alltifrån små Hanon-övningar till andra sammanhang där man stärker upp vissa delar av handen. [...] det är lustfyllt och man kan sätta det i något sammanhang. Men då är det teknik. Sen har vi ju musik som eleven får välja själv eller så kommer jag med förslag. Vissa elever är väldigt noga med vad de vill pyssla med och andra har ingen aning alls om vad de vill. De brukar alltid ta något som jag föreslår, olika genres. “

-Joel

Den andra delen av läxan består av musik som eleven fått välja själv. När eleven inte har några egna idéer kommer Joel med olika förslag som eleven då alltid nappar på.

Ida har en approach till läxor som skiljer sig lite från övriga informanter. Alla informanter förutom Ida säger att både lektionsinnehållet och läxorna utgår från elevens intresse. Idas läxor grundar sig mycket i vad hon anser att eleven har för behov.

Asså, har jag elever som bara vill spela ackord då försöker jag verkligen att få dem att läsa lite noter också, så det måste man ju ha lite läxa i. Har vi elever som inte vill hålla på med dem där ackordsspelen som jag tvingar på dem, så brukar jag tvinga på dem lite ackord iallafall, haha!

-Ida

Ida ger alltså läxor utifrån vad eleven inte arbetar med självmant. Är eleven svag inom ett visst ämne är det just det som de får i läxa. På detta sätt kan hon täcka upp bristerna i elevens spelande. Om man läser mellan raderna i det Ida säger kan man dock utträna att merparten av läxorna består i det eleven faktiskt vill hålla på med och att det ovan skrivna blir ett komplement till deras musikundervisning snarare än ett huvudfokus. Detta är dock inget hon säger rakt ut men kan ses som underförstått i intervjun.

Många av informanterna nämner att de ibland pratar om övningsteknik med sina elever. Denna diskussion består då i att förklara för eleven att det är mycket bättre att öva små, korta stunder varje dag jämfört med en lång stund kvällen innan lektionen, eller ingenting alls. Kalle försöker avdramatisera övningen och spelandet så mycket som möjligt och känner att det ger effekt.

Det är mycket sånt sitter liksom och kommer upp igen och då försöker jag alltid få in dem på, inte att guilt-trippa, utan att ta ner det så jävla mycket liksom och säga att gör du det här fem minuter om dan, så skit i att gå och kissa en gång. Och öva på den här uppvärmningen. Det kommer liksom öppna upp så sjukt mycket prylar och ge dig en massa gratisgrejer om du gör det fem minuter om dan. Och bara såhär avdramatisera det. Och det funkar för många.

-Kalle

Genom att förklara de många fördelarna med en bra övningsrutin får Kalle eleverna engagerade. Joel och Elias poängterar båda att det enbart blir aktuellt att prata om övningsrutiner i de fall där utvecklingen stannar av. Då blir diskussionen om övning ett sätt att ge eleven i fråga en push framåt. Joel uppmärksammar att det blir gynnsamt när eleven själv märker att det inte krävs särskilt mycket varje dag och då kan utvecklingen ta ett stort kliv framåt.

Informanterna är eniga om att inte lägga för stor vikt vid läxan. Den ska inte vara ett krav, utan snarare något eleven kan jobba på hemma om hen vill. Om läxan inte blivit gjord beskriver samtliga informanter att de då istället gör läxan på nästkommande lektion, eller att det får bli läxan även nästkommande vecka::

Ja men antingen fortsätter vi spela på samma, om jag märker att de fortfarande tycker att det är kul, men att de inte haft tid. Annars försöker jag hitta något annat att spela, eller att göra någon annan grej av gitarrgrejer. Om jag märker att de kanske inte tyckte det var så kul med den låten eller den typen av det vi höll på med. Noter eller ackord eller ja, vad det nu kan vara. Vi byter grej då helt enkelt. Annars kör vi på, jag ger dem en ny chans ofta. Många märker att de tycker att det är kul då egentligen. Blir det samma läxa igen.

-Elias

Elias beskrivning går i samklang med det övriga informanter säger; antingen fortsätter de jobba på samma läxa, eller så byter de fokus till något helt annat. Men som Elias säger fungerar det ofta bra med att bara ge eleven i fråga en ny chans på samma läxa, efter att ha gått igenom den en gång till under lektionen. Erik delar synen om att det ofta fungerar bra att fortsätta med samma läxa.

Jag har varit ganska snäll oftast. Alltså ibland har jag fortsatt bara då. Alltså då får man stanna kvar på samma uppgift länge, det kan vara flera veckor ibland om de inte har gjort någonting alls. Och ibland har jag gått vidare till något annat moment som kanske är likt, en annan låt fast som har samma element eller någonting bara för att variera det så att varken de eller jag ska bli galna, för man blir ju lite less själv också som lärare det kan ju vara svårt det där att hitta så man själv är motiverad också.

-Erik

Erik förklarar dock att de ibland kan byta uppgift till något som är likt, så de får ett nytt perspektiv men fortfarande kommer åt det Erik från början ville komma åt.

Både Emma och Elias tar upp att man ibland måste börja nysta i varför eleven ens håller på med musik i de fall det inte sker någon utveckling utanför lektionstiden flera veckor i följd och om det dessutom känns som att eleven inte har kul på lektionerna.

Jo men då försöker jag också märka om de tycker det är kul att komma dit och spela. [...] Så är det också okej för mig om jag märker att de inte övar men, då bara kör vi på liksom på lektionerna men jag kommer alltid uppmana dem till att öva och spela hemma. Men om jag märker att de tycker det är tråkigt här också om jag försöker mitt bästa då kanske man mer börjar fråga om instrumentet är rätt eller kul.

-Elias

Men om man märker att det börjar gå ut för mycket över lektionerna då tycker jag att man måste ta ett snack att man märker att det inte händer någonting. Det blir ingen utveckling, för då blir det ju inte kul heller. Det blir för mycket härva runt på samma grej. Då får man lyfta det där på något sätt att ja, måste kanske, också det är många barn som spelar för att föräldrarna vill att man ska spela. Att man liksom får börja nysta i såna grejer att varför spelar du piano och så.

-Emma

Men så länge lektionerna är produktiva tycker både Emma och Elias att det fungerar även om eleven inte övar hemma, även om de uppmanar eleven att göra det.

Ämnet läxor kan ses som tudelat hos många av informanterna. Upplägget av läxor skiljer sig något från informant till informant, men gemensamt för de flesta av dem är att den ena delen bygger på den musik de för närvarande arbetar med, vilket ofta är musik utifrån elevens eget intresse. Detta blir då en läxa skapad utifrån vad som förstås innefattas i den primära relationen. Den andra delen av läxan kan vara teknikövningar eller sådant eleven behöver för att utvecklas. Den delen bygger på lärarens kompetens och kunskap om vad eleven behöver för att utvecklas musikaliskt och således på vad som kan tolkas som den sekundära relationen.

4.3 De mellanmänniska samtalen

I mötet med eleverna säger samtliga informanter att de ger utrymme för eleverna att lyfta saker som inte rör instrumentundervisningen. Det kan vara helt vardagliga saker som lyfts upp såsom fotbollsträningar, att de är under en flyttprocess hemma eller att de har sovit dåligt. Elias och Joel belyser att dessa samtal ter sig naturligt och därav sällan brukar ta upp en större del av lektionstiden. Dessa samtal bör och ska inte heller vara lektionens fokus, vilket samtliga informanter är tydliga med. Ida och Elias konstaterar att elever i yngre åldrar kan prata på väldigt länge och därmed förbruka majoriteten av lektionstiden utan att spela. Som lärare har man där ett större ansvar att se till att lektionen får förankras i musik. Erik uppger att elever kan använda detta mellanmänniska samtal som ett sätt att komma undan ifall att de inte har övat på läxan. Flertalet av informanterna beskriver dock hur dessa typer av konversationer också kan vara till pedagogens fördel då det möjliggör att anpassa

undervisningen efter eleven. Exempelvis barns intresse i datorspel kan hjälpa i valet av musik, såsom Emma berättar:

Man måste såklart fånga upp det de lever i och det de liksom, amen okej vad kul du spelar det här spelet, bra, vi kan spela den här låten från spelet man får ju.. det handlar om att möta människor, att möta barn är ju att möta människor liksom.

-Emma

Fastän samtliga informanternas fokus i det mellanmännsliga samtalet till synes kretsar kring eleven beskriver Erik att han upplever det viktigt att vara transparent och social med eleverna.

[...] jag har ofta ganska mycket prat med eleven i början av lektionen. Just för att fånga upp såna där saker liksom vart kommer du ifrån nu får du stressad har du cyklat hit, har du.. [...] Och många små barn har ju inte liksom umgåtts med kanske en vuxen på det sättet förutom sina föräldrar innan så det är ju en väldigt speciell situation egentligen att ha individuell instrumentundervisning upplever jag. Så att ja jag brukar nog försöka att prata om det och om jag själv har haft en dålig morgon så brukar jag säga det också. "Jag är försenad för bussen kom inte och bla bla bla."

-Erik

Erik syftar på att läraren kan använda sina egna sociala förmågor som ett pedagogiskt verktyg, i synnerhet med yngre elever för att skapa en trygg miljö. Kalle och Elias berättar också att de delar med sig av småskaliga saker som har hänt, men det framkommer inte om det finns en pedagogisk tanke bakom till varför. Ida delar med sig av när hon var exalterad under en hel arbetsdag eftersom hennes man frekvent uppdaterade henne om den pågående budgivningen på ett hus de var delaktiga i. I det scenariot ansåg Ida att det var passande att dela med sig vad som pågick i hennes liv för eleverna; i tron på att de tyckte att det var kul att få känna sig involverade. Ida var dock tydlig med att om det gäller "annat personligt" så håller hon det utanför.

Joel beskriver att samtalen med eleverna inte nödvändigtvis behöver vara av neutral eller positiv karaktär. Alla informanter instämmer på frågan om att elever ibland kan dela med sig av mer dystra teman under lektionerna. När Joel befinner sig i den situationen med en elev berättar han att hans uppdrag som lärare bottnar i stor del i att han måste kunna anpassa materialet så att det blir hanterbart för eleven oberoende av dess sinnestillstånd.

Jag hade någon som var väldigt ute och väldigt trött och ledsen och sådär men då kan man ju göra, eh, det gäller ju alltid att ha nya arsenaler. Man måste snabbt kunna ta någonting utan att det märks. Att nu gör vi si eller nu gör vi så. [...] Kanske sätta dem i situationen när de ackompanjerar mig till exempel. Ge dem ett enkelt mönster att kompa nedre av delen av pianot så lägger jag improvisationsgrejer upp så frågar jag ofta "Vad tycker du om den här grejen? Spelar jag för snabba toner eller vill du ha en annan rytm eller något?" så att de får leda. [...] Så jag tar bort mig själv lite grann, så får de kompa och sen kan jag fråga dem hur dem tyckte att det blev. För då kommer dem bort från sin egna situation och får och de blir mig. Så det är ett trick. Jag har femton lösningar samtidigt om inte en grej funkar så måste du ha fjorton nya som du kan använda dig av. Det är mycket hela yrket på något sätt.

-Joel

Detta antyder att Joel använder sig av olika "trick" i syfte att göra lektionen överkomlig för eleven. Han berättar vidare att i majoriteten av fallen så hanterar han nedstämnda elever med musik och det är sällan han känner att hela lektionen behöver bestå i samtal. Alla informanter har visat sig vara till stor del likasinnade i att låta musiken vara det primära verktyget att hantera dessa situationer, men att det ibland kan förekomma scenarion där lektionstiden får bestå av samtal om situationen kräver det. Emma är den som tydligast uttrycker reserverade tankar gentemot att låta elevens känslor styra lektionen, men hon menar också att det beror lite på situationen och vilken elev det är.

Det beror ju på vem det är. Jag brukar spela, [...] jag är ju emot att en musikpedagog ska va något substitut för en annan vuxen. Jag tycker inte att det är mitt jobb, för jag vet att många lärare har det att bara ja det är deras chans att möta en vuxen människa såhär, och jag tycker att det uppdraget måste ligga hos föräldrarna. Sen såklart att man vill ju vara med barnen och skapa en bra relation och så. Men det beror ju såklart på, det är så många faktorer som spelar in. Det beror dels på vad har jag för relation till eleven, Hur länge har jag känt den här personen. Känner man att det finns ett förtroende så är det klart att man kan prata någonting.

-Emma

Emma tycker att det är viktigt att läraryrket inte ska förknippas med något annat än undervisning. Det är viktigt att skapa en bra relation med eleverna, men att det snarare är föräldrarnas uppdrag att hantera elevernas känslor. Dock så är det ingenting som är fixerat utan det finns många faktorer som spelar in i hur stor del man ska låta elevens privatliv ta plats i instrumentundervisningen.

Vid analys av informanternas utsagor skiner en röd tråd av mellanmännisklig interaktion igenom. De anser att det är viktigt att lämna utrymme för samtal som inte berör musikundervisningen i syfte att etablera en relation som kan betraktas som primär. Syftet med denna relationen för samtliga informanter har visat sig vara att skapa ett pedagogiskt verktyg som hjälper lärarna att anpassa lektionens innehåll baserat på individen de undervisar och att på så vis förbättra undervisningen. Den primära relationen bör dock inte alltid vara dominerande. I mötet med yngre elever poängterar Ida och Elias att det kan vara gynnsamt att träda in i en mer auktoritär lärarroll i syfte att minimera risken att för stor del av lektionstiden går åt till samtal. Detta förhållningssätt kan kopplas till den sekundära relationen.

Baserat på vår tolkning av utsagorna etableras den primära relationen på olika sätt bland informanterna. Den konstanten som finns är att de mellanmänniskliga samtalens fokus ligger på eleven snarare än på läraren. Ida och Erik hävdar dock att det finns en poäng med att vara transparent inom vissa ramar i hopp om att få eleven att känna sig engagerad. Emma och Joel nämner inte att det pratar om sig själva med eleverna. Detta föreslår att de bygger den primära relationen till största del utifrån eleven och håller sig själva utanför. Kalle och Elias är likväl engagerad i eleverna men nämner även att de stundtals kan vara transparenta, men delar inte

med sig om en eventuell anledning till varför. I situationen att en elev delar med sig av dystra teman under en lektion, vilket kan betraktas som en konsekvens av att etablera en primär relation, har det av utsagorna visat sig att det sällan är fördelaktigt att ägna lektionstiden åt samtal om det inte anses som absolut nödvändigt. Dock medger Ida och Erik att det är en situation som kan uppstå. Ida och Joel berättar att det är mer vanligt förekommande för dem att bemöta nedstämda elever med musik som ett terapeutiskt verktyg snarare än samtal som sträcker sig över hela lektionen. Denna taktik kan förstås vara grundad i den primära relationen eftersom de gör en bedömning på hur de ska anpassa handlandet baserat på elevens tillstånd. Kalle och Elias brukar hantera situationen via dialog, som även det går att hänvisa till ett handlande utefter den primära relationen. Emma anser inte att det ingår i hennes jobb att hantera elevens känslor och väljer därför att i den mån det är möjligt flytta fokuset till instrumentundervisningen i stället. Det Emma beskriver går att tolkas som att det finns en tydlig gräns på hur djupt den primära relationen får gå, även från elevens perspektiv och när den gränsen blir nådd präglas hennes handlande utifrån den sekundära relationen. De flesta lärarna handlar till synes utefter den primära relationen för att bemöta nedstämda elever. Den enda som urskiljer sig från övriga informanter är Emma, då hon tydligt uttrycker att hon går över till ett förhållningssätt som kan betraktas som sekundärt i de fall lektionstiden blir för präglad av elevens känslor.

4.4 Personlig eller offentlig roll

Ida berättar att fastän det finns en viss skillnad i hennes kollegiala personlighet kontra den personlighet hon tar in i undervisningen, så är hon alltid sig själv i de båda sammanhangen. Den huvudsakliga skillnaden är att vissa drag får träda fram mer beroende på vilken situation hon befinner sig i. Ytterligare beskriver Ida att ironi är något som får mycket utrymme bland kollegorna, men helst bör undvikas bland eleverna.

Ja en grej som alla lärare kanske gör lite grann, för att vi behöver det när vi ses, det är kanske är att vi ibland raljerar lite. Vi försöker inte att raljera om elever, men man kan ha en lite, ja men man kanske kan vara lite mer ironisk och ironi kan man inte ha med elever. Ironi tycker inte jag man ska ha om man inte känner varandra jätteväl och kan skratta tillsammans. Men med sina lärarkollegor kan man ju, ja men förstår du den? Sen ska jag säga helt ärligt också, det är ju många också, när man träffar lärarkollegorna, man behöver bara snacka av sig lite grann. Eller "vad jobbigt det är", och det behöver ju inte handla om eleverna.

-Ida

Det Ida ger exempel på här är alltså inget antingen eller-scenario. Vilka sidor av hennes personlighet som får träda fram i de olika sammanhangen går att tolkas som baserade på vilken funktion hon har just då. Har hon en elev hon känner väldigt väl och där ironi kan användas som något positivt för sammanhanget är hon bekväm med att använda det, även om

ironi i regel sällan är ett bra verktyg att ha med elever. I det kollegiala mötet där hennes funktion är annorlunda och hon kan befinna sig i en roll där hennes känslor kan få ta större plats är det mer sannolikt att hon använder sig av ironi som ett sätt att lätta på trycket. Något som dock är konstant i Idas möte med eleverna är att det är upp till henne att "skapa en bra relation och bra förutsättningar för att eleven ska lära sig något" (Ida).

Joel är också tydlig med att den personlighet han låter träda fram är baserad på vilken funktion han har. Denna funktion är inte heller helt fixerad vid att han har en funktion i kollegiet och en funktion bland eleverna, den är istället baserad på den sociala relation han har med varje enskild elev. Det finns dock vissa förutsättningar i bemötandet till en elev som Joel försöker hålla konstanta.

[...] man har ju en funktion i kollegiet och sen har jag ju en som lärare och bara den som lärare måste ja anpassa mig till varenda elev jag har. Om det är 65 på heltid, det är ju många. Jag har ju inte heltid, men jag har iallafall en 50 stycken. Så att då, det går inte att vara samma människa, bara stora härlig samma människa hela tiden, haha! [...] jag tror att, har man varit förälder själv också så försöker man skapa, hur jävligt man än har det runt omkring sig, så måste man liksom få det att funka. [...] det är en viss distansering kanske, om det är det du är ute efter. Eller som man säger, om du tänker dig en såhär, anka som simmar, guppar fram på vattenytan, då ser man ju inte benen under vattnet. Så är det ju ofta att man kan paddla som tusan där under men det ser lugnt och fint ut ovan vattenytan.

-Joel

Joel anser att han som lärare anpassar sitt bemötande baserat på elevens individ, snarare än att klumpa ihop alla möten med elever till en situation och utifrån det konstruera en lärarpersonlighet. Däremot är hans målsättning att skapa en trygg zon för undervisningen och låter därför aldrig sina egna bekymmer genomsyra relationen.

Kalle påstår att mötet med nya elever handlar till stor del om att ha ett "spegelneurons-game". Det han menar med detta är att mötet med eleverna ska ske på elevernas villkor och att man som lärare måste försöka matcha den relationen de vill ha. Detta utspelar sig exempelvis så att Kalle blir mer lekledare med yngre elever än med elever i högstadie-ålder.

Elias beskriver att han känner sig som sig själv i rollen som lärare och tillägger att han lägger stor vikt vid att försöka förstå eleven i syfte att veta hur de bäst lär sig saker. Undantaget kan vara när han undervisar yngre elever och att han då kan bli mer "föreställnings-aktig", vilket i vår tolkning innebär samma sak som det Kalle syftar till med att bli lekledare; alltså att man i större utsträckning går in i en strukturerad lärarroll.

Emma hade svårt att svara på om hon kände en tydlig lärarpersonlighet i mötet med elever som skiljer sig från den i kollegiet. Det framkommer dock senare i intervjun att hon anser att det är viktigt att ha en tydlig lärare-elevrelation. Det är också viktigt att få eleven att känna trygghet under lektionen eftersom rädslan att spela fel inte gynnar lärandet eller utvecklingen.

Därför eftersträvar hon att lektionen ska vara lugn, trygg och avslappnad, men inte på bekostnad av undervisningens kvalitet. Erik tror sig vara ganska lik oberoende om han är med kollegiet eller eleverna. Han tror dock att det är viktigt att vara social och ödmjuk i syfte att fånga upp det eleven säger för att bättre kunna veta hur han ska lära just denne elev.

Informanterna uttrycker att de är sig själva i mötet med eleverna. Dock så förmedlade Joel, Ida och Kalle att vissa egenskaper i personligheten förstärks eller förminskas baserat på vem eleven är och vilken funktion som behöver fyllas utifrån elevens perspektiv. Denna analys blir möjlig att göra till följd av den primära relationen, vilket redogörs under rubriken ”sammanfattning de mellanmänniska samtalen”. Emma sätter inte ord på hur hon uppfattar sin personlighet som lärare, men betonar att bemötandet gentemot eleven ska resultera i att lektionen präglas av trygghet. Om tryggheten är en konsekvens av ett primärt eller sekundärt bemötande går inte att bedöma utifrån hennes utsagor. Hon är däremot tydlig med att lektionen ska ha en tydlig riktning och generera resultat. Denna riktning kan antas hänvisa till den sekundära relationen baserat på att hon uttrycker att det ska finnas en tydlig gräns mellan lärare och elev. Emma är inte ensam i föreställningen att man som lärare kan behöva ett förhållningssätt som kan tolkas som sekundärt i syfte att generera resultat. Erik och Elias uttrycker samma behov när det handlar om yngre elever.

4.5 Lärarnas förhållningssätt till genusfrågor

Frågan om genus har en betydelse i individuell undervisning är svår. De flesta informanter hävdar att de inte har för avsikt att göra någon skillnad i sitt bemötande beroende på vilket kön eleven har, men Ida och Emma menar att de antagligen gör en omedveten skillnad även om de själva inte vill det: "Det är snarare så att jag försöker göra ingen skillnad. Jag kanske gör det. [...] Det är en kombination av att jag som alla andra ibland kanske blir lite softare, lite mer lirkande.". Detta säger Ida och syftar till hur hennes förhållningssätt mot kvinnliga elever möjligtvis skiljer sig från hennes förhållningssätt mot manliga elever. Även Emma talar om skillnaden i bemötandet mot kvinnliga respektive manliga elever:

[...] jag har en nybörjargrupp nu med två tjejer och en kille som är 8 år och redan där är det jättetydligt bara hur de beter sig i rummet. Så där, för mig blir rollen på något sätt att lyfta fram de här två tysta tjejerna och nu får du vänta lite på din tur du kille, så. Det är en ganska typisk struktur liksom som kan finnas. [...] där blir det mycket tycker jag på ett helt annat sätt än att ha en kille att få dem att spela ut. [...] Så det jobbar jag nog med.

-Emma

Emma ger här ett exempel som talar ganska bra för vad det andra informanter säger. Nämligen att tjejer ofta kan vara mer tillbakadragna jämfört med killar. Det blir då viktigt att få eleverna att spela ut.

Nämen det är bara att säga spela lite starkare eller sjung lite starkare eller kom igen nu du fixar det här, det här klarar du. Det är många som har inbyggda nån slags det här klarar inte jag av. [...] Och att det finns nån sån här liten spärr. Jamen det hänger väl ihop med att inte gör fel någonstans att det liksom är, det är inte bra att bli dålig eller att det är dåligt liksom om det blir fel. Och då blir det ju bara att försöka uppmuntra, till att försöka och testa och liksom så.

-Emma

Emma tror att elever spelar tyst för att de är rädda för att misslyckas och att det finns något negativt kopplat till göra fel. Hon har märkt att elever ofta låter som sina lärare. De läraren gör smittar av sig på eleven och därför förevisar hon mycket. Hennes respons till att elever är rädda för att göra fel blir att försöka uppmuntra och peppa, vilket går i samklang med Eriks tankar då han märkt att tjejer ofta slutar spela ganska tidigt.

[...] det fanns ganska många tjejer som ville spela elgitarr men sen efter liksom mellanstadiet eller ibland högstadiet då slutade de spela. Så att jag tror att min approach har nog kanske, jag kanske har blivit ännu mer sådär att jag vill peppa och liksom hitta saker de gillar och liksom få dem att fortsätta liksom ibland när jag haft tjejer. Jag har upplevt att många killar har ofta haft andra förebilder och kanske andra band de har liksom haft annat driv redan från början liksom.

-Erik

Erik fortsätter med att förklara att tjejer ofta kan halka efter i utvecklingen jämfört med killar då killar ofta har flera förebilder och bilden av att de själva ska bli rockstjärnor, vilket får dem att öva mycket mer än vad tjejerna gör. Han nämner också att detta är väldigt generaliserande, men ändå något han märkt av i sin undervisning. Erik vill dock skapa förebilder även för tjejer och lyfter därför ofta kvinnliga musiker i sin undervisning, utan att lägga någon värdering i att de är kvinnor eller förklara för eleven att han försöker skapa förebilder.

Ida reflekterade om en genusgrupp hon var med i där flera lärare spelade in och analyserade sin undervisning utifrån ett genustänkande. Där hade det framkommit att många manliga lärare kunde vara mer försiktiga mot kvinnliga elever. Ida hävdar att hon snarare gör tvärt om ”jag kanske inte var försiktigare mot de manliga men jag var ganska tuff mot tjejer, ibland kanske lite för tuff” -Ida. Detta citat kan ställas i kontrast till ett tidigare citat, även det av Ida, som även finns med i detta kapitel där hon hävdar att hon kan bli ”lite softare, lite mer lirkande” mot tjejer.

Elias och Kalle hävdar båda att de inte gör någon som helst skillnad i undervisningen beroende på vad eleven har för kön, men Kalle beskriver ändå hur killar ofta kan vara mer framåt än tjejer. Kalle gör då en skillnad beroende på om eleven är tillbakadragen eller inte, men denna skillnad har enligt honom inte någon koppling till kön utan enbart hur eleven är som person. I intervjun svarar inte Joel på frågan om genus, men tar istället upp frågan om vad som händer när elever kommer in i tonåren. Hans reflektioner är också enligt honom fränkopplade elevens kön. Han beskriver hur elever ibland förändras i vad de tycker är

intressant och vad de vill ha för förväntningar på sig och förklarar att man som lärare behöver vara uppmärksam och försöka ”matcha” eleven.

[...] man börjar ju prioritera vad man tycker är viktigt. Man vill plötsligt få andra förväntningar på sig än vad man hade när man var yngre. Och det där får man ju försöka matcha på något sätt, att ja, nej jag vill ha större uppgifter, eller jag är inte så intresserad av piano längre. Så det gäller ju att känna in där.
-Joel

Utifrån utsagorna synliggörs en skillnad mellan informanternas kön gällande tankar om genus. Hos båda de kvinnliga informanterna framgår det att de gör en skillnad, både medveten och omedveten, beroende på elevens kön. Hos de manliga informanter framgår det inte att de gör skillnad beroende på kön med undantag av Erik som aktivt arbetar med framställa förebilder till kvinnliga elever.

Samtliga informanter beskriver hur vissa elever ofta kan behöva uppmuntran och pepp. Enligt Ida, Emma och Erik har detta ofta en koppling till kön då de säger att detta är vanligare för kvinnliga instrumentalister. Utifrån Joel, Kalle och Elias utsagor finns det dock inte en koppling till kön. I Joels fall är detta något som utifrån utsagorna kan antas. Responserna på problemet blir dock samma för samtliga, nämligen att utifrån relationerna som kan betraktas som primära, finna vilket stöd varje elev behöver och handla därefter. Inget tyder på att informanterna uppfattar att de gör olika beroende på kön som kan hänvisas till den sekundära relationen.

4.6 Distansundervisning

Under våren 2020 kom coronapandemin till Sverige och många lärare blev därför tvungna att förflytta sin undervisning till distans. Hur lärarnas arbetssätt förändrades i och med detta ansågs relevant för denna studie då det belyser hur lärare- elevrelationen kan se olika ut beroende på olika förutsättningar för lärande.

Den generella uppfattningen bland informanterna om att undervisa över digitala plattformar såsom Zoom har varit att det upplevts som ett suboptimalt alternativ till det fysiska mötet. Dock så är informanternas åsikter mer nyanserade än så.

Emma var den enda som enbart lyfte negativa saker gällande digital instrumentundervisning. Hon berättade att det var svårt att korrigera och fånga upp saker i stunden samt att det förlorades väldigt mycket musik från lektionstiden när undervisningen skedde digitalt. Samtliga informanter nämnde att det var mycket musik som förlorades längst vägen, av den anledning att det inte går att musicera tillsammans över digitala plattformar på grund av fördröjning.

Det var dock inte enbart dåligt att undervisa digitalt. Ida, Erik och Joel berättar alla tre om att de började spela in videor som komplement till det de har gått igenom på lektionen, vilket visade sig vara ett lyckat koncept för alla tre:

Men däremot andra saker asså sånt har kunna visa i liksom som såhär närbild, spela in videor, det tycker jag har varit en jättevinst liksom. Och lite har jag kommit på har jag blivit såhär, varför har jag inte filmat mer innan för ibland lägger man massa tid på att kanske skriva ner en not eller en Tab när det liksom hade varit mycket enklare direkt att bara filma ett ackord-grepp eller vad som helst.

-Erik

Erik antyder att användningen av videor som komplement till lektionen har fungerat så pass bra att han undrar varför han inte använt sig av det redan innan lektionerna ägde rum på distans. Erik är överlag den som förhåller sig mest positiv till distansundervisning och anser att det har fungerat förvånansvärt bra, fastän han inte håller sig ensidigt positiv till upplevelsen.

Överlag uppfattade samtliga informanter att det sociala samspelet mellan elev och lärare på distans blev odynamiskt. Det var flera faktorer som spelade in i det. Kalle och Elias nämnde att de upplever distansundervisning som en stressigare miljö att undervisa i än den i verkligheten, av den anledning att det förekommer tekniska problem som förhindrar lektionens naturliga progression. De är även eniga om att den minskade möjligheten att korrigera och fånga upp saker i realtid var ytterligare en orsak till att det sociala samspelet blev lidande. Elias berättade att allt detta resulterade i att undertonen i undervisningen blev att "nu är vi på kameran och nu får vi det här gjort".

Ytterligare en faktor som påverkade det sociala samspelet var att man fick komma hem till varandra i och med distansundervisningen berättar Ida, Erik och Joel. Joel beskriver den aspekten med distansundervisning som ytterligare ett störningsmoment med föräldrar och husdjur som springer förbi. Han menar att han måste styra situationen till 100% för annars blir det inget av lektionen. Ida och Erik betraktade detta utifrån perspektivet att man får lära sig vilka förutsättningar eleven har att jobba med:

[...] eftersom man har kommit hem till folk då ser jag vad de jobbar på för instrument, hur de har det hemma. Till exempel så är det en tjej som alltid hade ett fruktansvärt ostämt piano, nej men flygel var det! Och de stämde det inte. Ja men såna där grejer. Jag hade en tjej som satt, det här var faktiskt på Kulturama då men ändå. Hon hade ingen riktig plats för hennes piano så hon satt i en klädkammare och spelade... [...] Och det vart på något sätt, de vart lite mer personlig, på något konstigt sätt, så vart det mer personligt när man pratade såhär då. [...] Det går ju inte riktigt att höra anslag, dynamiken försvinner till viss del liksom. Så bara deras egna spel kommer inte till sin rätt. Jag hör inte riktigt hur de spelar. Plus, sitter de vid någon halvbra synth och spelar hemma, då går det ju ännu mindre att korrigera vad de gör.

-Ida

Asså det märkliga med zoom är ju lite grann att man kommer liksom in i folks hem på ett såhär lite bisarrt sätt asså att innan kanske man har haft en, asså det är enklare att hålla någon sorts, skilja på såhär personligt och privat när man undervisar att man behöver inte släppa in eleverna i det privata, men under det här senaste året så är det ju väldigt mycket man är hemma man kanske inte har hunnit städa så bra som man ville och så ska man ändå sitta i bild med sin gitarr. Så att ja jag tycker det har varit ganska mycket så. Och vissa elever har ju också det har jag märkt liksom vill inte ha kameran igång för de kanske bor i en liten lägenhet eller delar rum med sin syrra eller, asså så det har varit väldigt speciellt. Ibland har jag haft lektioner där de vägrar att ha på bilden. Och det är jättesvårt. Men det funkar ju på något sätt.

-Erik

Faktumet att eleverna inte alltid har tillgång till optimala instrument upplever Ida som ännu ett moment som försvårar undervisningen. Hon upplevde också att det uppstod en mer personlig kontakt med eleverna när man fick träffa dem i sitt hem. Detta var ett fenomen som även Erik hade lagt märke till. För honom hade undervisningen på Zoom gjort det mer diffust att vidmakthålla en tydlig lärare-elev-relation. Erik kände också att elevens förutsättningar ibland kunde göra undervisningen mer komplicerad, men inte nödvändigtvis till följd av elevernas instrument. Han berättar istället att eleverna inte ville sätta igång kameran då de exempelvis delade rum med sin syster.

Sammanfattningsvis framgår det från utsagorna att det upplevdes svårare att upprätthålla vad som kan tolkas som en primär relation över distansundervisning. Miljön blev enligt Kalle och Elias fylld av stressmoment på grund av tekniska problem och en oförmåga att fånga upp saker i realtid. Utifrån Elias utsagor går det att förstå att det som innefattas av den primära relationen fick en allt mindre plats på distans då alltmer fokus istället lades på musikaliska parametrar och det som innefattas av den sekundära relationen. Ida och Erik lyfter dock fördelarna med att få ”komma hem” till eleverna och att detta är något som öppnar upp till att lära känna eleverna bättre och bli införstådd i deras förutsättningar för lärande och därigenom utveckla vad som kan förstås som den primära relationen. Joel såg dock mest detta som ett störningsmoment då han kände att han på grund av detta behövde full kontroll över lektionen för att få någonting gjort. Över lag kan sägas att de flesta informanter betraktar distansundervisning som något negativt eftersom de anser sig tvungna att till övervägande del behandla relationen till eleven med tillvägagångssätt som kan kopplas till det sekundära, som en konsekvens av att tekniken inte möjliggör för samma typ av interaktion som den i det fysiska mötet.

Upplevelserna av att bedriva undervisning på distans har visat sig vara väldigt mångfasetterat. Det är tydligt att lektionernas kvalitet är beroende på flertalet faktorer som står utanför lärarens kontroll; exempelvis lagg, elevens instrument, elevens boendesituation och två informanter tar upp elevens autonomi som en avgörande roll. Detta har resulterat i att den övergripande synen på distansundervisning som sagt varit suboptimal i relation till alternativet att ses i

verkligheten ur ett instrument-tekniskt perspektiv. Med fokus på relationen mellan lärare och elev så har det inte heller funnits ett enkelt svar. Vissa av informanterna nämner endast att undervisning på distans har skapat en mötesplats där utrymme för att spontant kunna inflika med saker inte har funnits och lektionen därav har bedrivits under väldigt kontrollerade sociala former. Samtidigt upplevs distansundervisning som mer personligt eftersom man fick komma hem till folk, vilket både kunde vara bra i det avseendet att man fick lära sig mer om deras förutsättningar att öva – men också dåligt då gränsen mellan lärarrelationen och den privata relationen blev mer diffus.

4.7 Professionalitet

Under denna rubrik betraktar vi professionalitet ur Labaree's (2000) perspektiv varav syftet är att undersöka om informanterna delar åsikten att relationen med eleverna är essentiell för att bedriva lyckad undervisning.

Relationen läraren skapar till eleven är något informanterna är eniga påverkar den musikaliska utvecklingen. Joel betonar vikten av att skapa en trivsamt miljö och hävdar att ”lyckas man inte fördjupa den (relationen) under årets lopp då kommer den att försvinna tillslut. [...]. Det kanske är därför det är viktigt också att man bemödar sig om relationen. Skapar en trivsamt miljö liksom”. Även Elias ser sambandet mellan en bra relation och utvecklingen hos eleven. Men han beskriver att så inte alltid behöver vara fallet. Hans teori är att så länge både lärare och elev har respekt för varandra, kan utvecklingen bli positiv även om de inte kommer överens på ett personligt plan. Emma hävdar dock att en bra relation skapar en mer lustfylld tillvaro för eleven. Med en bristfällig relation finns enligt henne en risk att eleven enbart övar på grund av en rädsla för vad läraren annars ska säga. ”Men om det finns något mer lustfyllt i det så kanske man kan ta det till någon annan nivå liksom. Så det tycker jag absolut att det påverkar.” Säger Emma och syftar på att relationen påverkar lärandets resultat. Även Ida är inne i samma tankar som Emma då hon hävdar att det finns en risk att lärandet stannar av i de fall relationen är dålig. Hon beskriver hur hon märkt detta då hon fått elever från andra lärare som slutat eftersom de stått still i utvecklingen en längre tid. När de kommit till Ida tog elevernas utveckling dock fart vilket Ida tillger relationen. Samma sak har även hänt åt andra hållet. Alltså att Ida haft elever där utvecklingen stannat av och att den sedan tagit fart igen när de fått en ny lärare.

4.7.1 Närhet och distans

Alla informanter är eniga om att det krävs ett samspel mellan närhet och distans i en lärare-elev-relation. De tycker dock olika i vart de själva är mest bekväma att arbeta i denna skala. Emma är noga med att det inte ska vara två kompisar i undervisningsrummet. Läraryrket

innebär enligt henne en form av maktutövande, vilket behöver få finnas för att kunna driva undervisningen framåt. Om läraren då blir för mycket kompis med sin elev försvinner den aspekten och det blir svårt att få en tydlig riktning på lektionsinnehållet:

Jaa men jag tycker ändå att det är viktigt att ha ett klassrum där det finns en skillnad mellan att man inte bara är två kompisar på något sätt jag tycker att det ändå är viktigt att ha en lärare-elev situation. Utan att det blir en, för alltså att vara lärare är ett slags form av maktutövande det är ju, man har nån slags form av makt, så.

-Emma

Hon fortsätter med att beskriva att det kan vara lättare för yngre lärare att hamna i en kompisrelation till sin elev i de fall åldersskillnaden inte är så stor.

Även Joel håller med om att det inte gynnar undervisningen med en alltför personlig relation. Han säger att det är bra att stödja elever, men att en lärare inte ska inta rollen som förälder eller nära kompis. Målet med hans undervisning är att avskaffa sig själv så att eleven kan bli autonom och för detta hävdar han att det krävs ett samspel mellan närhet och distans. Om läraren har en för nära relation med eleven kan det leda till att eleven aldrig lär sig stå på sina egna ben. Om läraren däremot är för distanserad kan det i sin tur leda till att eleven inte känner det stöd den behöver för att utvecklas.

[...] man ska ju på sikt egentligen försöka avskaffa sig själv. Och det är att under det att man håller på att jobba tar ju eleven hand om fler och fler moment själv. Och sen kan den ju förhoppningsvis efter en längre tid göra det mesta själv. Och det där måste ju vara målet. Är man för engagerad då krävs det kanske att man sitter bredvid hela tiden för att eleven ska kunna göra någonting, att man har blivit en förutsättning för att eleven kan fungera. Är man för distanserad då kommer ju eleven aldrig att känna ett riktigt stöd från läraren. Det blir ju en typ av ytlig relation. Men målet är ju egentligen att eleven ska bli autonom.

-Joel

Även Ida tycker det är av stor vikt att eleven känner sig sedd och tagen på allvar. För detta menar Ida att det krävs att hon hittar ett sätt att tycka om varje enskild elev, eller att i alla fall tycka om sammanhanget de befinner sig i. Hon vill dock inte att bli för personlig av rädsla att detta skulle kunna skapa en känsla av obehag för eleven. Eleven måste dock kunna vara personlig i de fall eleven mår dåligt, men man får passa sig för att inte överskrida en av Ida odefinierad gräns.

Det måste finnas någon slags kärlek gentemot eleven från mitt håll sätt iallafall. Alltså jag måste ju tycka om eleven. Det kan man inte alltid göra, men man måste hitta något sätt att göra det på. Eller tycka om situationen eller så. [...] Är jag för personlig då kan det nog bli obehagligt tänker jag, just eftersom man är i rummet, en och en liksom, och jag frågar för mycket eller berättar för mycket om mig själv eller sådär. Det är ju inte det vi är där för och då kan jag tänka mig att det skulle vara obehagligt för eleven. Om eleven också blir för personlig, där får man ju känna av själv, apropå må dåligt, då måste man ju få vara personlig, men jag tänker att man går över någon gräns om vad man pratar om och sådär.

-Ida

Emma anser att man ska kunna vara personlig med elever man känner väl. Detta fördjupar enligt henne relationen och möjliggör att kunna arbeta mer intensivt med eleven i vissa musikaliska aspekter då de vet vart de har varandra. Innan man lärt känna varandra tillräckligt väl är dock Emma försiktig då hon känner att det kan bli väldigt fel om det kommer fram för mycket personliga saker i undervisningsrummet, vilket går i samklang med Kalles tankar. Han beskriver hur han har tagit för vana att alltid fråga eleven hur hen mår i början av lektionen. Han berättar hur vissa elever svarar ärligt på den frågan vilket då ibland leder in på ett samtal som kan ta upp ganska mycket tid. I intervjun nämnde han att han funderat på att sluta ställa den frågan just för att det kan bli väldigt personligt. Men han tycker samtidigt att eleven ska känna sig trygg och att de ska kunna ha en pratstund om detta är något eleven behöver. Det är dock aldrig på hans initiativ de lägger ner instrumenten och istället sätter sig och pratar.

4.7.2 Konsekvenserna av en personlig relation

En alltför personlig relation kan enligt Kalle leda till att eleven säger saker hen kanske egentligen velat hålla för sig själv.

Nämen för det första att de säger saker som de kanske inte vill säga egentligen. Kanske i någon form av panik liksom eller att de är så unga att de inte riktigt är med på vad de kanske säger.

-Kalle

Detta går hand i hand med det Ida säger om att det finns en risk att det skapas ett obehag hos eleven om läraren är alltför personlig. Både gällande att prata för mycket om sig själv och att ställa alltför personliga frågor. En alltför nära relation kan även enligt Elias leda till att det byggs upp ett förtroende läraren inte kan leva upp till. Han vill dessutom vara en förebild för sina elever och känner att detta skulle kunna vara svårt om han exempelvis hade börjat umgås med sina elever privat. Erik känner däremot att en nära relation gör det lättare för eleven att våga misslyckas och lättare för läraren att peppa eleven.

[...] om man då har en bra och trygg relation i det så blir det enklare att liksom våga misslyckas och då också våga utvecklas eller liksom gå till nästa steg eller kämpa vidare liksom. Det kan ju vara att man, någon vill spela något svårt solo och så först tycker de att det känns helt omöjligt men man peppar liksom jo men det kommer gå gör det här och att man stöttar liksom. Hela vägen, och då tycker jag absolut att det är en jättevinna att ha en bra relation. Hade jag haft ett större avstånd så hade det inte varit lika lätt.

-Erik

Emma håller med om att en nära relation till eleven kan vara väldigt produktivt och bra, men har när frågan ställs i intervjun inga argument till varför en för nära relation kan vara skadlig

för elevens utveckling, även fast det är något hon hävdar. Detta har hon dock förklarat tidigare vilket även finns med tidigare i detta kapitel.

Erik är som tidigare nämnt mestadels positiv till att ha en nära relation till sina elever. Han nämner dock en risk med om det tillåts gå för långt, vilket skulle kunna innebära att det blir svårare att ställa krav på eleven samt svårare att upprätthålla en professionalitet.

Om man klickar bra socialt med en elev så kan det ju ibland bli svårt om eleven inte, asså till exempel ja.. konsekvent inte gör sina uppgifter eller.. för tillslut kan det ju bli en frustration liksom. Och då kan det bli lite svårt tycker jag alltså eftersom att den eleven kan tycka att såhär amen vänta nu, vi är ju kompisar, varför säger du såhär? Varför liksom. Och samma sak, svårt att upprätthålla proffessionalitet om det blir för mycket.

-Erik

Detta stämmer även bra överens med ett tidigare citat av Emma då hon sa att det måste få finnas en maktbalans mellan lärare och elev i undervisningsrummet.

4.7.3 Konsekvenserna av ett distanserat förhållningssätt

Angående konsekvenserna av ett distanserat förhållningssätt gentemot en lärares elever uttrycker sig informanterna ganska olika. Erik förklarar exempelvis att en nackdel med ett alltför distanserat förhållningssätt kan innebära att eleven tappar lusten att musicera och inte känner det stöd som krävs.

Jaja men absolut jo med det är just det där med att fånga upp motivation eller liksom att man inte, att de inte känner sig sedda. Och då kan det också bli, tror jag att vissa tappar sugen om det alltid är så liksom.

-Erik

Detta överensstämmer även med Joels sätt att se på det då han säger ”Är man för distanserad då kommer ju eleven aldrig att känna ett riktigt stöd från läraren.” (Joel). Det kan också enligt Ida leda till att eleven inte känner sig sedd och tagen på allvar. Kalle tror att ett alltför distanserat förhållningssätt kan ta bort glädjen i att spela musik och Emma tror inte det gynnar varken musiken eller elevens utveckling.

Jag tror inte det gynnar musiken för fem öre asså. Jag tror inte det gynnar utvecklingen, det finns ju ganska många exempel på sådana lärare, framförallt på musikhögskolan. Som är liksom, skrämmer skiten ur sina studenter, och de övar och övar och övar och övar, men att, det blir abstrakt här men asså på något sätt att när man trycker in musikens innersta väsen i sig själv att inte bara få vara, komma ut och blomstra på något sätt, då tror inte jag att det blir bra musik i slutändan. Och jag tror att det påverkar hur det låter, och hur det känns.

-Emma

Detta får samtycke från Elias som inte heller tror att ett för distanserat förhållningssätt någonsin kan gynna musiken. Han hävdar dock att det skulle kunna passa vissa människor som exempelvis befinner sig inom autism-spektrat.

Ja... väldigt distanserad? Nej, haha. Det kan ju vara att det passar vissa elever mer än andra. Så kan det ju vara såklart. Vissa har ju... autism-spektrat och sånt och det kan vara väldigt så rakt på sak. Då kan du fortfarande vara ditt jag tänker jag och att du försöker knyta kontakt ändå. Dem har sin typ av kontakt liksom. Jag vet inte om det någonsin är bättre att försöka, jag tror inte, om det är det du frågar efter, att försöka vara distanserad tror jag inte gynnar någonsin. Nej.

-Elias

Kalle gör en liknelse av att vara för distanserad blir som att eleven kollar på ett YouTube-klipp. Han förklarar att en fördel då kan vara att eleven kan slappna av på ett annat sätt och att ett sådant förhållningssätt kan vara lite skönt. Men som tidigare nämnt tror han också att det skulle kunna ta död på glädjen att musicera. Erik uttalar dock en annan vinst med distans vilket skulle kunna ta sig uttryck i att det blir lättare för läraren att vara hård och instrumentell.

[...] vinsten med distans till eleven kan ju vara att man kan vara mer hård eller liksom instrumentell såhär det här måste du lära dig asså och att det inte blir så känsligt att man kan säga det och kanske också att eleven har den.. en annan typ av, jag ska inte säga respekt, men jag vill säga respekt. För lektionen när de kommer dit. För är man för nära så kanske det blir mycket den här nåä jag har inte hunnit för du vet bla bla bla, för man har lite mer kompisrelation och det blir liksom, det blir lättare för eleven att komma undan så att säga [...] har man distans så kan det bli mer att de kanske känner annat ansvar liksom inför lektionen.

-Erik

Det blir alltså enligt Erik lättare för eleven att inte känna sig dålig som person då det enbart är musiken som bedöms om relationen är obefintlig. Det blir alltså inte lika känsligt. Det är också större chans att eleven får en större respekt för läraren och känner större ansvar.

Kalle beskriver en personlighet han kallar för "gamle Bengt". Detta symboliserar en lärare som arbetat många år och har samma tillvägagångssätt för varje elev.

[...] det finns liksom inte riktigt tid att anpassa varje lektion, utan att man har liksom, såhär kör jag. En tydlig, de har ett tydligt arbetssätt som de flesta liksom ska följa. Och det är ju skitbra också tror jag. De får kanske en lite mer, ett oldschool sätt att undervisa på. [...] För mitt problem är ju att jag frågar vad de tycker om och så säger de att de tycker om en låt. Och då plankar jag den så att det är liksom. För mig så är det kanske mer på deras villkor, och för gamle Bengt, det är mer på hans villkor. Och jag vet inte vad som är rätt och vad som är fel där. Det är nog styrkor och både och tror jag.

-Kalle

Kalle förklarar att han har valt att inte arbeta som "gamle Bengt" utan istället anpassar sina lektioner efter varje elev. Han tycker dock att Bengts arbetssätt också är bra och att det finns styrkor med båda arbetssätten. Erik håller även han med om att detta är ett arbetssätt som

fungerar, men att det bara hade passat för vissa elever och att det finns en risk att många elever hade valt att sluta spela efter ett år.

Det informanterna hävdar kan förstås som att den primära relationen är av stor vikt för ett konstruktivt lärande och en lustfylld tillvaro för eleven. Enligt Elias är detta dock inte ett krav, även om han håller med om att det ger en positiv effekt. En alltför utpräglad primär relation kan dock vara skadlig för lärandet. Kalle och Ida hävdar att en för nära relation kan skapa ett obehag hos eleven om man själv är alltför personlig och det kan också leda till att eleven säger saker den egentligen inte vill. Erik och Emma säger att det måste få finnas en maktbalans mellan lärare och elev för att driva undervisningen framåt och upprätthålla en professionalitet och kravbild för eleven. Tillåts vad som kan förstås som den primära relationen bli alltför utbredd kan detta vara svårt. Elias nämner att det i dessa fall kan byggas upp ett förtroende läraren inte kan leva upp till och hävdar att det kan vara svårt att agera som en förebild för eleven. Informanterna vill dock att eleven ska känna sig trygg nog att kunna vara personlig i de fall de behöver detta. Emma ser dock en risk med att lägga för mycket vikt vid vad som kan förstås som den primära relationen då hon menar att det kan innebära att hennes huvudsakliga roll skiftar från att vara musiklärare till att bli ett substitut för en samtalsterapeut. Kalle vill dock kunna finnas där för eleven, även om just detta arbete i vad som kan förklaras som den primära relationen aldrig sker på hans initiativ.

Samtliga informanter är överens om att vad som kan förstås som en alltför utbredd sekundär relation inte gynnar undervisningen. Elias, Kalle och Erik tar dock upp några vinster med ett sådant arbetssätt och hävdar att det kan bli lättare för eleven att slappna av då musiken blir fränkopplat från människan. Det blir också lättare att som lärare vara mer hård mot eleven och detta blir av samma anledning inte lika känsligt. De tre informanterna är dock eniga om att det över lag för med sig fler nackdelar än fördelar, även om Elias nämner att ett sådant arbetssätt skulle kunna passa väldigt bra för vissa människor och beskriver att man som lärare måste känna in varje elev för att se vad som passar bäst. Men grundtanken för samtliga informanter är att om vad som kan förklaras som den sekundära relationen tillåts gå för långt kan det leda till att eleven inte känner det stöd den behöver. Det blir till en negativ effekt både för musiken och undervisningen.

5. Diskussion

I detta avslutande kapitel presenteras inledningsvis en kort konklusion av studiens resultat i relation till syftet och forskningsfrågan. Därefter följer en resultatdiskussion, följt av studiens pedagogiska implikationer och avslutningsvis en analys av metod samt en uppmaning till vidare forskning baserat på de nya insikter och frågeställningar som för oss blivit en konsekvens av detta arbete.

Syftet med denna studie är att försöka förstå hur instrumentlärare förhåller sig till sina elever i en-till-en undervisning för att skapa och upprätthålla en professionell relation och hur relationens kvalitet gentemot eleverna påverkar elevernas utveckling.

Syftet med undersökningen har varit att via kvalitativa intervjuer med praktiserande piano- och gitarrlärare försöka förstå hur instrumentlärare förhåller sig till sina elever i en-till-en undervisning för att skapa och upprätthålla en professionell relation och hur relationens kvalitet gentemot eleverna påverkar elevernas utveckling.

För att kunna uppfylla syftet har följande forskningsfråga ställts:

Hur upprätthåller lärare en för undervisningen gynnsam relationen gentemot sina elever?

Utifrån informanternas utsagor har det framgått att samtliga praktiserar ett tvådelat förhållningssätt gällande de primära och sekundära relationerna gentemot eleverna, men beroende på vilken funktion de behöver fylla i undervisningsrummet anpassar de vilket förhållningssätt som anses mest lämpligt. Detta har synliggjorts av informanterna under samtliga rubriker i resultatkapitlet, fastän det stundtals skiljer sig åt vilket förhållningssätt respektive informant föredrar beroende på den rådande kontexten.

Det har även funnits en entydighet i att relationen med eleven är kopplad till undervisningens resultat. Betraktat ur Labarees (2000) perspektiv innebär upprätthållandet av professionalitet inom läraryrket att skapa en undervisningsmiljö som passar eleven som individ. Baserat på informanternas utsagor går det att dra slutsatsen att även de vidhåller samma perspektiv. Det kan exempelvis se sig på så sätt att läraren visar engagemang och intresse för elevens liv i syfte att skapa en lugn och trivsamt miljö, men det framgår även av informanterna att det kan vara så att detta engagemang kan vara oönskat från elevens perspektiv. Följaktligen beskrivs i dessa fall att om läraren vidhåller denna engagerade approach gentemot en elev som inte är bekväm med det, hade detta bemötande fått negativa konsekvenser för undervisningen.

Tidigare studier har indikerat att professionalitet inte är ett statiskt begrepp (Hargreaves, 2000 i Frelin, 2010). Professionalitet ter sig istället olika beroende på vilken yrkesroll man besitter.

Betraktat ur Labarees (2000) perspektiv så innebär upprätthållandet av professionalitet inom läraryrket att kunna upprätthålla både den primära och sekundära relationen med sina elever. Informanterna instämmer med att underhållandet av de primära och sekundära relationerna är essentiella för att bedriva lyckad undervisning inom en-till-en undervisning, fastän bedömandet av vilken relation som är att föredra stundtals skiljer sig informanterna sinsemellan.

5.1 Resultatdiskussion

Av studiens resultat har det framkommit att gynnsamma kvalitéer en lärare bör ha med sig in i undervisningsrummet är att vara social, ödmjuk, lugn, trygg och avslappnad. Informanterna hävdar också att de gynnsamma kvalitéerna till stor del beror på situation och att alla elever kräver olika bemötanden. Detta kan jämföras med Gaunts (2010) forskning och det blir då tydligt att informanternas redogörelser stämmer överens med Gaunts då gynnsamma kvalitéer enligt henne är att ha ett intresse för studentens privatliv och en empatisk inställning. Detta uppvisas av informanterna redan vid första lektionen med deras elever. De försöker alla att börja lektionen med en dialog vars syfte är tvådelat. Dialogens olika syften består delvis i att lära känna eleven för att kunna associera lektionsmaterialet till deras intressen för att på så vis göra undervisningen relevant för dem. Dialogen beskrivs också vara viktig för att skapa en trygg och tillåtande arbetsmiljö för eleverna. Dialogens båda syften går att koppla till Labarees (2000) påstående att undervisningen enbart blir genomförbar om eleven väljer att samarbeta med läraren. Övriga kvalitéer en bra lärare enligt Gaunt bör ha är bland andra att ha en kritisk, krävande attityd gentemot studenters insats. Varför denna kvalité inte uppkom hos informanterna kan antas bero på elevernas ålder. Gaunt gjorde sin studie på studenter som befann sig på en hög musikalisk nivå. Ett kritiskt tänkande blir då av stor vikt. Informanternas elever är dels yngre och dels i huvudsak på en mycket lägre nivå. Därav blir de andra kvalitéerna mer bärande. Detta tydliggörs om vi även ser på Sosniak & Blooms (1985) forskning om de olika stadierna elever går igenom. Det första stadiet, som en stor del av kulturskoleelever tordes befinna sig i, kan lätt kopplas ihop med kvalitéer som ödmjuk, lugn och avslappnad. I det tredje stadiet nämns dock inga sådana aspekter utan där är det istället viktigt med höga musikaliska krav, vilket det kan antas underlättas av ett kritiskt tänkande.

När det gäller övning framkom av utsagorna att stor vikt inte lades vid att prata om övningsteknik med eleverna. Då dessa samtal dök upp handlade det i huvudsak om längden och kontinuiteten av övningstillfällena. Två av informanterna hävdade också att ett sådant samtal enbart blir nödvändigt då elevens utveckling stannat av. Informanterna förklarar att läxan oftast brukar bestå i det som de gjort under lektionen. Ofta är läxan tvådelad med en del tekniskt och musikaliskt stärkande innehåll och en del som innefattar musiken de för

närvarande arbetar med. Detta kan kopplas till Barrys (2007) forskning som visade att studenter tenderar att öva på samma vis som lektionen varit uppbyggd. Det är då smart av informanterna i denna studie att låta läxan bestå av just det som hänt under lektionen. Barrys (2007) forskning visade även att lärarna i hans studie i hög grad diskuterade övningsteknik med eleverna. Anledningen till att detta inte stämmer överens med informanterna i denna studie kan återigen antas bero på elevernas ålder. Äldre studenter på en högre musikalisk nivå kan antas vara mer autonoma och då kan läraren prata om övningsteknik på ett annat sätt än med yngre elever på en lägre musikalisk nivå. Med yngre elever blir det viktigaste, som informanterna i denna studie säger, att eleverna är med sitt instrument och spelar. Vad de faktiskt spelar anses inte ha lika stor vikt som att de faktiskt gör det.

5.1.1 Genusfrågornas påverkan i undervisningen

I frågan om genus i undervisningen konstaterade de båda kvinnliga informanterna att de i mötet med kvinnliga elever kunde förhålla sig mer peppande i kontrast till manliga elever. För båda informanterna grundas detta bemötande på företeelsen att tjejer generellt inte besitter samma självförtroende i deras musicerande som killar. Detta står i motsättning till Ritchie & Williamons (2011) studie som visade att tjejer generellt besitter en högre tillit till sin egen förmåga. Men informanternas utsagor står i samklang till Gustafssons (2018) studie där informanten Anna delar bilden om att kvinnliga elever ur ett generellt perspektiv behöver mer stöd och guidning i undervisningen och påstår att tjejer behöver mer instruktioner för att våga börja spela än killar. Detta kan innebära att tjejer ur ett generaliserande perspektiv inte besitter samma *jag-kan-känsla* som killar. Det negativa utfallet av att inte besitta en *jag-kan-känsla* är huvudsakligen ett minskat intresse och engagemang (Schenck, 2000). Informanten Erik vittnar om att det är många tjejer som slutar spela gitarr när de kommer upp i mellan- eller högstadieålder och i hans tolkning är det sannolikt att det är för att tjejerna inte har idoler och förebilder på samma sätt som killar. Baserat på Emma, Ida och Annas utsagor kan man spekulera i huruvida detta är en konsekvens av en bristande *jag-kan-känsla* hos tjejer. Dock så är Eriks observation baserad på undervisning inom ett instrument vars kvalitéer i huvudsak är manligt associerade (Borgström Källén, 2020). Utifrån Abeles (2009) undersökning finns det en stark korrelation mellan elevers val av instrument och instrumentets könskodning. Fastän undersökningen inte är utförd i Sverige är det möjligt att spekulera i om att detta kan vara en bidragande faktor till att tjejer slutar spela om de inte associerar sig med instrumentet. Ett par av informanterna hävdade att de inte gjorde någon skillnad på elever beroende på kön. Det är intressant att spekulera i huruvida detta faktiskt stämmer. Av deras utsagor kan antaganden nämligen dras att de helt enkelt inte har reflekterat över deras lärande i relation till genus och att de möjligtvis gör en omedveten skillnad. Detta går dock inte att utifrån utsagorna vare sig bevisa eller motbevisa.

5.1.2 Läromiljö

De flesta informanter var eniga om att det fysiska mötet var att föredra framför distansundervisning, vilket även får bihåll från samtida studier (Pike, 2021). Av utsagorna framgår att det i distansundervisning är svårt att korrigera, fånga upp saker i stunden och spontant inflika med synpunkter till eleven. Detta får stöd av Biasuttis, Philippes & Schiavios (2021) forskning som redogör för att man som lärare då behöver vara mer tydlig i sina instruktioner och låta eleven spela längre bitar i taget innan responsen kommer. Informanterna i denna studie nämner också att svårigheterna ledde till att lektionerna bedrevs under mer kontrollerade former, vilket kan antas som synonymt med Biasuttis, Philippes & Schiavios (2021) resultat. Studien visade också att det inte hinns med lika mycket i distansundervisning och att lärarna behövde lägga mer tid på förberedelser samt att det var svårare att vara flexibel med lektionsinnehållet. Det var även svårare att se om eleven förstått materialet och lärarna blev tvungna att i större utsträckning förklara med ord istället för att visa. Alla dessa aspekter skulle kunna ses som konsekvenser av en lidande primär relation. Om vi kopplar ihop aspekterna från Biasuttis, Philippes & Schiavios (2021) studie med denna studies resultat som visar att det sociala samspelet blev lidande och odynamiskt och att relationerna inte tilläts ta samma plats som i det fysiska mötet blir det tydligt att den primära relationen blir lidande i distansundervisning. Labaree (2000) hävdar att en primär relation är en nödvändighet för att bedriva en lyckad undervisning. Det är därav logiskt att exempelvis inte lika mycket hinns med under lektioner på distans, som en konsekvens av en lidande primär relation.

Utifrån teorier baserade på Self-efficacy om grunderna till självkänsla: *Enactive mastery experience*, *vicarious experience*, *verbal/social persuasion* och *physiological and affective states* (Bandura, 1977, 1997 i Hendricks, 2015) går det att reflektera över om hur elevens självkänsla och motivation påverkas som en konsekvens av att distansundervisningen utifrån informanternas utsagor förutsätter vad som kan betraktas som ett av lärarna mer sekundärt förhållningssätt. I huvudsak kan *verbal/social persuasion* och *enactive mastery experience* tänkas bli negativt påverkat som en konsekvens av distansundervisning. Detta antagande baseras på resultatet där det framkom att det sociala samspelet blev lidande och undertonen i undervisningen blev, som en av informanterna förklarar, i stil med att "nu är vi på kameran och nu får vi det här gjort". Med detta i åtanke är det inte omöjligt att tänka sig att även muntlig uppmuntran blev lidande. Som en ytterligare konsekvens av lärarens möjlighet att snabbt kunna identifiera och korrigera elevens svårigheter går det också att reflektera över om elevens lyckade åtagande minskas på distans i relation till undervisning i det fysiska mötet.

5.1.3 Upprätthållandet av professionalitet

Varför professionalitet ansågs som relevant i denna studie var för oss att vår förförståelse om vad begreppet innebar i viss mån motsade sig det som vi fått lära oss under loppet av vår utbildning. Detta har dock visat sig vara för att professionalitet inte kan sägas vara ett neutralt ord utan innefattar ofta ett fokus på status och teknikaliteter och har väldigt lite fokus på relationer (Hargreaves i Frelin, 2010). Denna tolkning av begreppet delade vi innan vi började med denna studie. Som en konsekvens av denna studie har begreppet professionalitet för oss transformerats från att vara entydigt till att ha olika definitioner beroende på vilken kameleontidentitet (Gustafson, 2010) läraren besitter. Enligt Labarees (2000) syn på professionalitet inom läraryrket är det essentiellt att kunna upprätthålla både primära och sekundära relationer med sina elever och oförmågan att upprätthålla dessa relationer anses inte enbart som oprofessionellt, utan upprätthållandet av dessa relationer är en förutsättning för att kunna göra sitt jobb.

Utifrån vår analys framgick ingenting av informanterna som står i motsättning för Labarees (2000) teori om primära och sekundära relationer. Det som särskiljer informanterna är deras tolkningar av vad som kan anses som den primära relationen bör bestå i och de val av relationer de träder in i baserat på situationen. Två av informanterna, Ida och Erik, är utifrån utsagorna tillsynes mest benägna att vara transparenta om sig själva i syfte att etablera den primära relationen. I övrigt går det att tolka från informanternas utsagor att den primära relationen ska utgå ifrån lärarens engagemang i eleven och att det egna livet bör hållas utanför undervisningen. Detta engagemang inför elevens liv har även identifierats utifrån studenters perspektiv som en gynnsam lärarkvalité (Gaunt, 2010).

Differenser i val av primärt och sekundärt förhållningssätt informanterna sinsemellan exemplifieras kanske tydligast i bemötandet med nedstämnda elever. Emma träder till synes in i den sekundära relationen i mötet med nedstämnda elever då hon inte anser att sitt jobb innefattar att vara ett substitut för "en annan vuxen", medan Joel träder in i den primära relationen och anpassar lektionsmaterialet baserat på en bedömning av vad eleven är kapabel att hantera. Upprätthållandet av dessa relationer och därav även professionaliteten har visat sig vara väldigt individbaserad utifrån informanternas utsagor. Detta får även bihåll från tidigare forskning (Aspelin, 2016; Labaree, 2000). Sammanfattningsvis går det utifrån resultatet att dra slutsatsen att lärarna förhåller sig till primära och sekundära relationer, men att det ter sig på olika vis och är baserat på de individualistiska valen respektive informant anser vara bäst för elevens lärande.

5.2 Pedagogiska implikationer

Utifrån denna studies resultat kan slutsatsen dras att det krävs en samverkan mellan den primära och sekundära relationen för att skapa en gynnsam undervisning. Som lärare behöver man kunna anpassa sig efter elevens behov och som Gustafson (2010) säger vara lite som en kameleont. Det är av vikt att vara en person eleven känner sig trygg med, men det bör samtidigt undvikas att bli för personlig då detta bland annat kan leda till en obehagskänsla hos eleven och att det blir svårare att förbli i rollen som lärare. Professionalitets-begreppet är tvådelat (Labaree 2000). Det innebär både att ha en hög ämneskunskap, men också att kunna vara personlig. Det är alltså inte bara okej att lära känna eleverna, det är en förutsättning för lärandet. Både den primära och sekundära relationen behöver alltså få finnas tillsammans i undervisningen och begreppen får inte ses som dikotomier. När antingen den primära eller sekundära relationen inte tillåts existera blir undervisningen lidande, som informanterna beskriver i exempelvis distansundervisningen. Detta får även bihåll från tidigare studier (Biasutti, Philippe & Schiavio, 2021; Pike, 2021). För att dessa pedagogiska implikationer ska kunna anammas av verksamma musiklejare krävs ett medvetandegörande av lärare-elevrelationens betydelse för lärandet. Riktlinjerna för primära och sekundära relationer kan i bästa fall anses som luddiga och det går inte att skapa en mall för hur lärare bör arbeta då varje elev måste få ett eget bemötande utifrån dess individuella behov. Men att få lärare att aktivt tänka på relationens betydelse och medvetandegöra sina val och handlingar i sin persona skulle räcka långt för ett mer gynnsamt lärande.

5.3 Metodanalys och Vidare forskning

Denna studie har genomförts med hjälp av en tematisk analysmetod. Tematisk analys har sina fördelar, men här kommer de potentiella riskerna med analysmetoden tas upp följt av förslag på vidare forskning.

I tematisk analys är inte teoretiska detaljer och kunskap av lika stor vikt som i andra kvalitativa analysmetoder (Javadi & Zarea, 2016). Det är därför viktigt att förbli opartisk och objektiv för att motverka att utfallet att studien landar i skribentens egna hypoteser och önskvärda resultat. En risk med tematisk analys är att resultatet enbart blir en redogörelse av data, istället för att få en övergripande analys. Den insamlade datan bör därför enbart användas som en resurs för att göra denna övergripande analys då det är den analysen som är essensen av tematisk analys. En annan risk är att forskaren inte lyckas beskriva det som datan faktiskt uttrycker. Konklusionerna bör enbart vara ett resultat av datan och forskarens egna tankar och åsikter bör lämnas utanför. I extrema fall händer det att datan och analysen av datan helt saknar koppling till varandra eller till och med säger emot varandra. Det är också

viktigt att de tematiska konklusionerna som skapas blir förankrade i tidigare forskning inom området i syfte att skapa förtroende för temana (Javadi & Zarea, 2016).

Vi valde att använda intervjuer som grund för vår undersökning. Informanterna i studien blev då tvungna att reflektera över frågorna vi ställde och det är inte säkert att svaren som framkom är synonymt med vad som faktiskt skedde i undervisningsrummet. Det hade därför för oss varit intressant att innan intervjuerna genomföra observationer på flertalet lektioner. Det skulle även kunna vara förslag på vidare forskning. Vinklade lärarna svaren positivt, negativt eller åt något annat håll? Medförde själva frågorna i intervjun att informanterna reflekterade över saker de annars inte tänkt på i sin undervisning? Dessa är några av de frågor det kan antas att en observationsstudie hade besvarat.

Baserat på antalet informanter kan inte generella slutsatser dras om hur lärare arbetar med relationen till dess elever i enskild undervisning. Informanterna är alldeles för få för att kunna skapa den typen av trovärdighet. De generella slutsatser som dras i denna studie är alltså enbart i denna studies kontext och bör inte användas som ensam grund för övriga instrumentlärare i Sverige. Det hade dock varit intressant som vidare forskning att utifrån denna studie utföra en större undersökning om hur lärare-elevrelationen ser ut i en-till-en undervisning. Ett resultat vi från början ville få ut av denna studie, men senare valde att bortse från var huruvida det finns en skillnad i lärare-elevrelationen beroende på vilket instrument undervisningen sker på. Anledningen att vi valde att avgränsa vårt arbete och bortse från denna aspekt berodde återigen på antalet informanter. Det var svårt att se på skillnader när det bara var tre informanter på vardera instrument då de alla är individer och aldrig svarade exakt likadant på en fråga. Med en kvantitativ undersökning hade det dock blivit lättare att jämföra och undersöka vilka potentiella skillnader som finns beroende på instrument.

Hur en-till-en undervisning ställer sig i relation till elevens övriga liv – i och utanför skolan är inte något denna studie tar upp. Det hade som vidare forskning varit intressant att se vad denna typ av undervisning ger eleven för verktyg i övriga livet i och utanför skolan. Vad gör till exempel en-till-en undervisning för elevens övriga musikstudier? Med yngre elever är hur denna typ av undervisning påverkar elevens övriga liv av stort intresse. Enskild undervisning är för många den enda gången eleven kontinuerligt får vara ensam med en vuxen människa som inte är en förälder. Det hade varit intressant att se vad detta gör för elevens generella utveckling och mognad. Vi hoppas detta arbete kan bidra med en inblick i hur musklärare arbetar med relationen gentemot sina elever i enskild undervisning. Vår förhoppning är att studien kan vara en hjälp för både aktiva och blivande musklärare i hur ett sådant arbete kan se ut samt visa på positiva och negativa aspekter av olika förhållningssätt gentemot eleven.

Referenser

Abeles, H. (2009). Are Musical Instrument Gender Associations Changing? *Journal of Research in Music Education* 57(2), 127-139. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022429409335878>

Antonelli, W. (2020) *What is Zoom? A comprehensive guide to the wildly popular video-chatting service for computers and smartphones*. Hämtad 21/11-2021 från <https://www.businessinsider.com/what-is-zoom-guide?r=US&IR=T>

Aspelin, J. (2016). Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas? *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 2(1), 3-13. <https://noad.ub.gu.se/index.php/noad/article/view/21/10>

Barry, N. H. (2007). A qualitative study of applied music lessons and subsequent student practice sessions. *Contributions to music education* 34, 51-65. <https://www.jstor.org/stable/24127258>

Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*. <https://doi.org/10.1177/1029864921996033>

Borgström Källén, C. (2020). Perspektiv på musikundervisning, genrepraktiker och genus. I A. Falthin & A. Mars (Red.) *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik – ett komplext uppdrag*. Kungl. Musikhögskolan.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Dijk, M., Geert, P. & Kupers, E. (2014). Within-teacher differences in one-to-one teacher-student interactions in instrumental music lessons. *Learning and individual differences* 37, 283-289. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S104160801400212X>

Dijk, M., Geert, P. & Kupers, E. (2017). Changing patterns of scaffolding and autonomy during individual music lessons: A mixed methods approach. *Journal of the learning sciences* (26)1 131-161. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10508406.2016.1259624?needAccess=true>

Fortney, P. M., Boyle, J. D. & DeCarbo, N. J. (1993). A study of middle school band students' instrument choices. *Journal of Research in Music Education* 41(1), 28-39. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3345477>

Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet]. DiVA. <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A300138&dswid=3254>

Frelin, A. (2008). Professionell närhet och distans: En dimension av lärares arbete ur ett genusperspektiv. I U. Tornberg (red.), *Läraren i blickpunkten: olika perspektiv på lärares liv och arbete* (1. uppl. s. 177-188). Lärarförbundets förlag.

Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*. 38(2), 178-208. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735609339467>

Genusfolket. (2020). *Vad är genus?* Hämtad 20/11-2021 från <https://www.genusfolket.se/vad-ar-genus/>

Graham, B. J. (2005). *Relationships among instrument choice, instrument transfer, subject sex, and gender-stereotypes in instrumental music*. Unpublished DME dissertation, Indiana University.

Gustafsson, E. (2010). *På samma villkor i den enskilda musikundervisningen: Musiklärares syn på och bemötande av pojkar och flickor i den kommunala musikskolan*. [Examensarbete, Karlstad Universitet]. DiVa. Hämtad 20/11/-2021 från <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:361068/FULLTEXT01.pdf>

Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid: om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter*. [Doktorsavhandling, The M.C Escher Company]. DiVA. Hämtad 14/10-2021 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:317593/FULLTEXT01>

Hendricks, K. S. (2015) The Sources of Self-Efficacy: Educational Research and Implications for Music. *National association for music education*. 35(1). 32-38 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/8755123315576535>

Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616734.2012.672288?journalCode=rahd20>

Javadi, M. & Zarea, K. (2016). Understanding thematic analysis and its pitfall. *Journal of client care*, 1(1), 34-40. <https://pdfs.semanticscholar.org/7e0d/d7ca59631b0cc61a1ce28effd6eb0c78a665.pdf>

Kulturskolerådet. (u.å.). *Den svenska musik- och kulturskolans bakgrund*. Hämtad 20/11-2021 från <https://www.kulturskoleradet.se/om-oss/historik/>

Kuuse, A. (2020) Kulturskolans dubbla uppdrag – idéer om musikundervisning, inkludering, demokrati och social rättvisa. *Kulturskoleklivet*. Hämtad 23/11-2021 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1537863/FULLTEXT01.pdf#page=73>

Labaree, D. (2000). On the Nature of Teaching and Teacher Education: Difficult Practices that Look Easy. *Journal of teacher education*, 51(3), 228-233. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487100051003011>

Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi – att låta en värld öppna sig*. (1. uppl.) Liber AB.

Mettovaara, J. (2019). *Syner för olika typer av transkribering*. Hämtad 21/10-2021 från <https://www.spokencompany.se/olika-transkribering-typer/>

Murray, C & Pianta, R.C. (2007). The importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into Practice*, 46(2), 105-112. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405840701232943>

Musikania. (u.å.). *Utbud*. Hämtad 23/11-2021 från <https://musikania.se/utbud/>

Nacka. (u.å.). *Nacka musikskola*. Hämtad 23/11-2021 från <https://www.nacka.se/valfard-samhallsservice/nacka-musikskola>

Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press

Perlman, H. H. (1968). *Persona: Social Role and Personality*. The University of Chicago Press, Ltd.

Pike, P. (2021). Risks and rewards of individual online music lessons: Teachers' perspectives. Louisiana state university. *International Journal on Innovations in Online Education*, 5(2) 55-71 Hämtad 25/11-2021 från <https://onlineinnovationsjournal.com/streams/visual-and-performing-arts/1c27b59107b8a762.html>

Quinn Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3 uppl.). Sage Publications, Inc.

Ritchie, L & Williamon, A. (2011). Primary school children's self-efficacy for music learning. *Journal of research in music education*. 59(2), 146-161. <http://www.jstor.org/stable/23019482>

Skolverket. (2006). *Lusten och möjligheten - om lärarens betydelse, arbetsituation och förutsättningar*. Hämtad 2/10-2021 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655d06/1553959156843/pdf1630.pdf>

Skolverket. (8 November 2018). *Relationskompetens viktig aspekt av lärarprofessionen*. Hämtad 21/11-2021 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/relationskompetens-viktig-aspekt-av-lararprofessionen>

Sosniak, L.A. & Bloom, B.S. (red.) (1985). *Developing talent in young people*. (1. uppl.) Ballantine Books

Stockholms Stad. (u.å.). *Kulturskolan*. Hämtad 23/11-2021 från <https://kulturskolan.stockholm.se>

Stålhammar, B. (1995). *Samspel: grundskola-musikskola i samverkan: en studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]. GUPEA. Hämtad 23/11-2021 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/14361>

SAOL (2015). Genus. *Svenska akademiens ordlista* Hämtad 20/11-2021 från <https://svenska.se/saol/?sok=Genus&pz=1>

TT. (2017). Stora skillnader mellan landets kulturskolor. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 21/11-2021 från <https://www.svd.se/politiskt-ravspel-alltid-forodande-for-flyktingar>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (ISBN:91-7307-008-4). Vetenskapsrådet. Hämtat 16/12-2021 från https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker* 7(2), 225-246. Hämtad 28/11-2021 från https://participativelearning.org/pluginfile.php/636/mod_resource/content/3/Learningasasocialsystem.pdf

Bilaga 1

Intervjuguide

Frågor om bakgrund - ålder, jobb och utbildning.

1. Hur lägger du upp den första lektionen i mötet med en helt ny elev?

A) ge exempel? Gäller det alla elever, alla skolor?

2. hur jobbar du med hemuppgifter?

A) Hur bemöter du en elev som inte gjort läxan?

3. Påverkas undervisningen när du eller eleven har en dålig dag och hur bemöter du i så fall det?

4. Händer det någonsin att elever pratar med dig om ämnen som inte rör musikområdet?

A) Hur bemöter du det? Hur leder du det tillbaka till musiken, om det ens är nödvändigt?

5. Hur skiljer sig din kollegiala personlighet från den personlighet du tar med dig in till eleverna i undervisningen?

6. Berätta vad du anser vara viktigt att ha för bemötande gentemot sina elever för att skapa en bra läromiljö. Varför underlättar det?

A) Skiljer sig detta bemötande med nya kontra gamla elever?

B) Är det någon skillnad hur du bemöter elever beroende på könsidentitet? Varför?

C) Hur sitter ni när du undervisar? Hur påverkas relationen? Hur blev det på distans?

7. Upplever du att din relation med eleven påverkat lärandets resultat?

A) Vilka följder kan komma av att hålla sig för distanserad eller för personlig gentemot sin elev?

8. Vad är utfallet av att hålla sig för distanserad eller för personlig gentemot relationen till sin elev?