

Examensarbete 15 hp 2013

Lärarexamen i musik

Musik, pedagogik och samhälle

Handledare: Ronny Lindeborg

Elinne Leanderson-Andréas

Samlärande i musikundervisning

Abstract

In this essay, I aim to examine how, when and in what manner a peer interaction can take place in music education. Through observations and interviews examines how children learn from each other during the music lessons. The concept of peer interaction can be described as all learning that takes place between humans, and the concept is based on how we can advocate participation, communication and diversity of ideas and thoughts in the learning process. Vygotsky and Piaget have had a major impact on the role of collaboration in our school curricula, which is primarily shown by teaching through a democratic perspective. However, it seems as though the importance of collaboration between children has decreased in the school curricula through the years. There are several factors that matter in order for children to learn from each other. Among other things, the teacher's role to encourage the students to cooperate is very important. Based on Vygotsky's theories on the Zone of Proximal Development a number of different models of peer interactions, used in teaching, have emerged. In music education, students can concretely practice peer interaction, both by learning to work together and also as a method of musical development. In the lessons students can learn *from* each other and *with* each other, and by seeing each other's knowledge as an asset the students become equal and the exchange of knowledge more democratic.

Keywords: peer tutoring, music, eurhythmics, music education in groups, cooperation.

Sammanfattning

I denna uppsats syftar jag till att undersöka hur, när och på vilka sätt samlärande kan ske i musikundervisning. Genom observationer och intervjuer på barn undersöks hur och på vilket sätt barn lär av varandra på musiklektioner. Med samlärande menas allt lärande som sker mellan människor och begreppet utgår ifrån hur vi i en läroprocess kan förespråka delaktighet, kommunikation och mångfald av idéer och tankar. Vygotskij och Piaget har haft stor inverkan på samarbetets roll i våra läroplaner och det framgår främst genom ett demokratiperspektiv på undervisningen. Dock tycks betydelsen av barns samverkan i läroplanerna minskat genom åren. För att barn ska lära sig av varandra är det ett antal faktorer som spelar in. Bland annat har läraren en stor roll för att uppmuntra eleverna till att samarbeta. Utifrån Vygotskijs teorier om den proximala utvecklingszonen har det vuxit fram ett antal olika modeller för kamratsamverkan, som används i undervisning. I musikundervisning kan elever praktisera samlärande på ett konkret sätt, både för att lära sig samarbeta men också som metod till musikalisk utveckling. På lektionerna kan elever lära sig *av* varandra och *med* varandra, och genom att se varandras kunskaper som en tillgång blir eleverna jämlika och kunskapsutbytet mer demokratiskt.

Sökord: samlärande, musik, rytmik, musikundervisning i grupp, samarbete.

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1 Inledning | 1 |
| 2 Bakgrund | 2 |
| 2.1 Det sociokulturella perspektivet | 2 |
| 2.2 Perspektiv på samlärande inom psykologin | 3 |
| 2.2.1 Piagets syn på samlärande | 3 |
| 2.2.2 Vygotskijs syn på samlärande | 4 |
| 2.3 Samlärandets roll i läroplanerna | 5 |
| 2.4 Samlärandemetoder | 7 |
| 2.4.1 Peer tutoring | 7 |
| 2.4.2 Cooperative learning | 8 |
| 2.4.3 Peer collaboration | 8 |
| 2.5 Faktorer för samlärande | 9 |
| 2.5.1 Lärares påverkan | 9 |
| 2.5.2 Miljöns påverkan | 10 |
| 2.6 Elevers och lärares perspektiv på samlärande | 10 |
| 2.6.1 Samlärande ur lärares perspektiv | 11 |
| 2.6.2 Samlärande ur barns perspektiv | 11 |
| 2.7 Musikundervisning i grupp | 12 |
| 2.7.1 Rytmikmetoden | 12 |
| 2.7.2 Musikundervisning i grupp som en tillgång | 13 |
| 3. Syfte | 13 |
| 4. Metod | 14 |
| 4.1 Observationer | 15 |
| 4.2 Intervjuer | 16 |

| | |
|-----------------------------|-----------|
| 5. Resultat | 16 |
| 5.1 Undersökning | 17 |
| 5.1.1 Observationer | 17 |
| 5.1.2 Intervjuer | 19 |
| 5.2 Analys | 19 |
| 5.2.1 Observationer | 20 |
| 5.2.2 Intervjuer | 20 |
| 5.3 Tolkning och slutsatser | 21 |
| 6. Diskussion | 22 |
| 7. Referenser | 24 |
| 7.1 Litteratur | 24 |
| 7.2 Egen intervju | 26 |

1 Inledning

När vi lär oss nya saker är det mycket betydande i vilket sammanhang vi lär oss. När jag reflekterar över i vilka sammanhang jag upplevt att jag utvecklats som mest dyker det upp ett antal olika minnen i mitt huvud. Det är många olika minnen men de har alla en sak gemensamt, nämligen att jag tillsammans med andra åstadkommit något kreativt. Jag tänker på när jag har spelat i ensemble, jag tänker på olika teaterföreställningar jag varit med i, jag tänker på de olika projekt jag varit delaktig i och på olika sätt drivit framåt. Inget av detta hade jag kunna lärt mig själv, och inget av detta hade jag kunna lära mig på egen hand! Vår kunskap ökar då vi samarbetar med andra genom att vi utbyter idéer, tankar och erfarenheter och på så sätt får nya synsätt. Dessutom får vi energi och inspiration från varandra.

Samlärande, gruppdynamik och lärprocessen inom grupper är något jag alltid har varit intresserad och fascinerad av, men det är först nu när jag studerar dessa ämnen närmare som jag inser hur många samlärandesituationer som jag faktiskt har varit delaktig i. Hur kommer det sig? Är det för att jag trivs i grupsituationer som jag hamnar där, eller är det min erfarenhet av många grupsituationer som gör att jag tycker om det? Eller kanske är det för att jag utvecklas mer av grupsituationer? Dessa frågor är omöjliga att svara på men antagligen finns det en viss sanning i alla påståenden.

Jag ser många fördelar med att arbeta i grupp i undervisningssituationer. I grupper lär man sig mycket, både av och om varandra. Vi får dels mer ämneskunskap i själva kunskapsutbytet med varandra, både genom att höra andra berätta vad de kan men även genom att själv sätta ord på vad vi lärt oss och på så sätt befästa vår kunskap bättre. Utöver det lär vi oss också mycket om varandra, både hur mina kamrater och hur jag själv fungerar, tycker och tänker när vi arbetar i grupp. Det är viktigt att elever får se hur andra elever tar till sig kunskap, då alla faktiskt lär sig på olika sätt, och man får även en bättre bild av sin egen kunskap i relation till andras kunskap. I situationer med bara en lärare och en elev, finns det risk att läraren blir kunskapsförmedlaren och eleven blir ”den som ännu inte kan”. Att istället vara många personer i en inlärningsprocess gör att det i gruppen finns fler jämlika och eleverna kan ta hjälp av varandra på olika sätt.

Begreppet ”samlärande” har inte funnits särskilt länge i det svenska språket. Det introducerades år 2000 av pedagogikforskarna Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson i *Barns samlärande - en forskningsöversikt* och begreppet utgår ifrån delaktighet, kommunikation och mångfald av tankar och idéer. Samlärande definieras som allt lärande som sker mellan människor, mellan en individ och ett kollektiv och mellan och inom olika miljöer och kulturer. Därigenom sker det alltid ett lärande då barn är tillsammans. Ordet kommer ifrån engelskans peer interaction, och kan på svenska översättas till kamratsamverkan, kamratinteraktion, kamratlärande, då barn lär av varandra och då barn lär tillsammans. Williams m.fl. skrev *Barns samlärande* på uppdrag av Skolverket, och jag har haft stor nytta av denna text i min uppsats. Innehållet är både brett och kärnfullt och forskningsöversikten syftar till att betona vikten av att låta barn lära av varandra, samtidigt som det ökar deras samarbetsförmåga. Författarna vill se en

ökad möjlighet för barn att kunna lära av varandra i skolan och i förskolan och Skolverket syftar till att nå ut med kunskapen till yrkesverksamma i skolan och menar att vi behöver se elevernas egna kunskaper som en tillgång och öka deras delaktighet i läroprocesserna. Genom ökat samlärande utvecklas eleverna till demokratiska medborgare och bidrar även till det enskilda barnets lärande.

Jag har i min uppsats valt att göra en intervju med Maria Nordlöw, som undervisar på Stockholms Musikpedagogiska Institut i bland annat dans och drama. Maria har varit verksam lärare under lång tid och har stor erfarenhet av gruppundervisning inom estetiska ämnen. Jag träffade Maria genom att jag hade henne som lärare i en kurs, och det var då som jag uppmärksammade vilket stort utrymme det fanns för interaktion, kommunikation och delaktighet under hennes lektioner. Genom intervjun vill jag veta mer om hennes erfarenhet och syn på samlärandet inom estetiska ämnen.

2 Bakgrund

Denna uppsats utgår från ett sociokulturellt perspektiv, vilket jag kommer ge en kortfattad bakgrund till. Vidare kommer jag att göra en genomgång av samlärandet utifrån ett psykologiskt perspektiv och även hur de olika perspektiven bidragit till utvecklingen av samlärandets roll i våra läroplaner. Därefter går jag igenom olika metoder, faktorer och aspekter kring samlärande, för att slutligen nämna hur musikundervisning kan ske i grupp, eftersom det är i samlärandet i musikundervisning som jag kommer att forska.

2.1 Det sociokulturella perspektivet

Jag skriver denna uppsats utifrån ett sociokulturellt perspektiv där samspelet mellan individ och kollektiv är i fokus. Det latinska ordet för ”att leva” är ”inter homines esse”, vilket direkt översatt blir ”att vara bland människor” (Ezra, 2010, s. 24). Att leva är att vara bland människor och vi behöver varandra för att utvecklas. Det är först i samspel med andra som kunskap lever, för att sedan bli en del av individen. Därefter kan kunskapen återkomma in i nya kommunikativa sammanhang (Säljö, 2000). Det sociokulturella perspektivet utgår från frågeställningar som: Hur tillägnar människan sig samhälleliga erfarenheter? Hur lär hon sig använda dem i olika sammanhang? Hur lever kunskaperna vidare? Svaren på dessa frågor kan vi närma oss genom att se aktiviteter i samhället ur ett lärandeperspektiv och försöka förstå samspelet mellan individ och grupp. Eftersom människan är så flexibel så måste hennes vuxna beteende, tankevärld och färdigheter vara ett resultat av sociokulturella erfarenheter och inte genetisk programmering. Om våra förmågor var lagrade i våra gener vore det osannolikt att vi t.ex. kan köra bil eller använda internet (Säljö, 2013).

”Det är genom deltagande i kommunikation som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla” (Säljö, 2000, s. 115). Vår kommunikation och våra

tankar ligger nära varandra, och språket skapar länken mellan dessa. Däremot är våra tankar inte alltid identiska med vad vi säger och inte heller säger vi alltid exakt samma sak som vi tänker. Utifrån det sociokulturella perspektivet är det omöjligt att undvika att lära sig. Vi föds vi in i en miljö där vi samspelar med andra och där vi utbyter erfarenheter av varandra vilket hjälper oss att uppfatta världen. Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande ligger intresset på hur individen och gruppen tillägnar sig och utnyttjar sina gemensamma resurser. Man kan inte förstå individens utveckling och lärande genom att särskilja individen från sociala sammanhang, utan lärandet är situerat och måste ses i förhållande till omgivningen (Säljö, 2013).

Pedagogen John Dewey (1859–1952) har haft stort inflytande på det sociokulturella perspektivet. Dewey myntade begreppet ”learning by doing” och menar att kunskap sker genom aktivitet och handling. All mänsklig verksamhet är lärande, och lärandet kan därför inte bara förknippas med skola och undervisning.

I believe that the school is primarily a social institution [...] The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences.

(Dewey, 1897).

Dewey ser skolan som en social institution, och menar att skolan behöver vara likt det verkliga livet genom praktiska övningar, som både syftar till yrkesmässig och personlig nytta. Utbildningen bör syfta till att hjälpa elever att bli kritiska och problemlösande istället för att komma ihåg fakta. Lärarens roll är inte att forma elevens idéer och vanor. Istället bör läraren finnas där som en medlem i samhället som väljer vilka inflytanden som ska påverka barnet.

2.2 Perspektiv på samlärande inom psykologin

Utöver John Dewey är det ett flertal pedagoger som genom tiderna uppmärksammat betydelsen av att lära sig genom samarbete. Den grekiska filosofen Sokrates (469–399 f.Kr.) undervisade genom att låta hans elever kommunicera och interagera med varandra. Även den tjeckiska pedagogen Comenius (1592–1670) använde sig av samlärande och menade att gemensamt lärande leder till motiverade elever och bättre resultat (Williams m.fl., 2000). Jean Piaget (1896–1980) och Lev Vygotskij (1886–1934) har haft stort betydande för samlärandets utveckling och bidragit till samlärandets roll i våra läroplaner, vilket jag återkommer till.

2. 2.1 Piagets syn på samlärande

Den schweiziske psykologen Jean Piaget intresserade sig för barns tänkande och är känd för sina teorier om barn och ungdomars kognitiva utveckling. Han menade att barns tänkande utvecklas i olika åldersrelaterade stadier, som styrs av biologiska processer. I det första stadiet utforskar barnet allt utifrån sina sinnen till att sedan i det sista stadiet kunna utföra förmella operationer. Dessa teorier har länge legat till grund för våra skol-system och ökat vår förståelse för barns lärande och utveckling (Smidt, 2010). Piaget menar att barn lär sig av varandra genom att de pratar med varandra på en nivå som de

lätt förstår. Barns sätt att prata är ofta direkt och utan omskrivningar, och barn brukar även ta argument från ett annat barn på allvar (Williams m.fl., 2000). Lärandet utvecklas mest då barn samarbetar med andra barn och det uppstår kognitiva konflikter. När ett barn pratar med ett annat tvingas det att se ur ett annat perspektiv, vilket Piaget kallar decentrering. Genom att möta uppfattningar som motsäger sina egna åsikter måste barnet ompröva sina åsikter och därigenom utveckla sina tankar (Piaget, 1964). När barnen inte håller med varandra sker både en kognitiv och en social konflikt. Deras sociala förmåga utvecklas genom kommunikation och förmåga att läsa av varandra. Kognitiv utveckling når dem genom att studera sin egen åsikt och samtidigt få andras återkopplingar och forskning visar att barn har förmåga att ta ett annat barns perspektiv redan i tidig ålder (Williams m.fl., 2000).

2.2.2 Vygotskijs syn på samlärande

Den ryske psykologen och teoretikern Vygotskij menar att allt lärande är socialt och att det är genom interaktion med andra som vi lär oss. Vygotskij har formulerat *utvecklingens allmänna lag* och menar att all utveckling sker två gånger, först på en social nivå och sedan på en individuell nivå. Den fysiska relationen med en annan människa leder sedan till individens eget tankearbete (Strandberg, 2006). Till skillnad mot Piaget menar Vygotskij att lärandet inte är en individuell oberoende process som enbart styrs av de biologiska förutsättningarna, utan att samspel med andra är en förutsättning för lärande. Utveckling och lärande är alltid möjligt, och har inte något med givna mognadsstadier att göra. Piaget uppmärksammar den individuella processen hos barnet och hur det konstruerar sin egen förståelse, medan Vygotskij snarare ser på hur samspelet med omgivningen påverkar barnets utveckling (Partanen, 2007).

Vygotskijs *proximalzonsteori* har varit betydande inom pedagogiken och lagt grunden till många samlärandeteorier som finns idag. Teorin handlar om skillnaden mellan vad en individ kan göra med hjälp och vad en individ kan göra utan hjälp. Det är denna nivåskillnad som Vygotskij kallar för den proximala utvecklingszonen, ofta förkortad ZPD (Zone of Proximal Development). Vygotskij förklarar teorin på följande sätt:

The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the "buds" of "flowers" of development rather than the "fruits" of development.

(Vygotskij, 1978. s. 86)

Den proximala utvecklingen ses alltså som funktioner som är i en process av mognad, och kan liknas vid knopparnas och blommornas utveckling, snarare än frukternas utveckling, dvs. något som bara mognar. Vygotskij hävdar att utbildningens mål är att ge barn upplevelser inom den proximala zonen och därigenom främja barnets individuella inläring. Varje utvecklingszon är individuell, två barn kan ha samma bas men olika utvecklingsmöjligheter. För att en elev ska komma till nästa zon så behöver läraren känna till vilka mål eleven själv har med sina handlingar. Genom att ställa explorativa och öppna frågor utvecklas barnet. Läraren behöver även ge eleven stöd, stimulans och utmaning så att eleven känner att det finns mer att lära (Smidt, 2010). Då barn samarbetar med varandra blir de införda i nya tankesätt och utbyter många idéer som påverkar och

utvecklar deras eget sätt att tänka. Genom dialogen utvecklar barnen sitt tänkande, sina idéer och strategier. Även leken har stor betydelse för barns utveckling och när barn leker befinner de sig alltid i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978).

2.3 Samlärandets roll i läroplanerna

Dewey, Piaget och Vygotskij har alla haft sin inverkan på våra svenska läroplaner. Dewey förde in värdegrunden i skolan och menade att kunskap, värderingar och språk överförs genom utbildning och att eleven måste utveckla tankesätt som är reflekterande, målinriktat och förberedande inför framtida konsekvenser. Piagets tankar återkommer i läroplanerna genom de olika kognitiva utvecklingsstadierna och Vygotskijs sociokulturella infallsvinkel har bidragit till att se läraren som en vägledare för eleven, och på vilka sätt läraren kan hjälpa eleven att utveckla egna tankar för att kunna göra jämförelser och analyser.

Samlärande kan ses som en av skolans viktigaste uppgifter då det bidrar till att uppnå de demokratiska värdena som skolan har. Men att använda sig av att barn kan lära sig av andra barn är något som inte har fått särskild stor plats i läroplanerna. Fenomenet samverkan har under tidens gång ändrat innebörd i läroplanerna och generellt kan man se hur utvecklingen har gått från att på 1960-talet handla om att fostra elever till demokratiska medborgare, till att under 70- och 80-talet ha en mer psykologisk syn på samlärandet, och sedan på 90-talet utvecklas till en mer pedagogisk aspekt. Norsk forskning visar att man först nu på senare tid börjar se på hur barn lär sig av andra barn som en tillgång, och troligtvis började detta i takt med de växande skolklasserna (Williams m.fl., 2000).

I läroplanerna för skola och förskola har vikten av samarbete betonats främst genom att utveckla eleverna till demokratiska individer. För att djupare förklara samlärandets utveckling i våra läroplaner gör jag en kort genomgång av dem:

Förskolans läroplan (Lpfö 98, reviderad 2010) är faktiskt den enda läroplanen som uttrycker att barn sinsemellan spelar en stor roll för det enskilda barnets lärande:

Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakttaga, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barn lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande.

(Lpfö 98, rev 2010. s. 7)

I förskolans läroplan står det att barnens värld och vardag ska vara utgångspunkt för deras lärande och att genom reflektion och diskussion tillsammans med barn och vuxna kunna synliggöra sin tillvaro.

I *läroplanen för grundskolan 1969* (Lgr 69) står det att elever kan utveckla sin sociala förmåga genom samverkan och därigenom fungera som en demokratisk individ i samhället. Genom medinflytande och medansvar blir eleverna delaktiga i skolans verksamhet och ökad dialog ger ökad samhörighet. Orienteringsämnen och estetisk-

praktiska ämnen ses som de mest lämpliga att läsa i grupp och det går att tolka det som att samverkan är något som främst ska användas i ”roligare” ämnen snarare än i ”viktiga” ämnen menar Williams m.fl. (2000). Samarbete syftar dessutom främst på ämnen där hela gruppen ska åstadkomma något gemensamt och inte som ett redskap för lärandet i sig. Bland annat står det att barn inte är redo för att samverka på riktigt förrän i högre åldrar, på grund av synen på elevers mognad.

Även i *läroplanen för grundskolan 1980* (Lgr 80) står det att skolan ska bidra till att eleven utvecklar en demokratisk samhälls- och människosyn. Skolan ska vara ett centrum för samarbete och detta delvis genom fadderverksamhet eller att arbeta med olika teman över åldersgränserna. I Lgr 80 framställs eleven som mer aktiv i sitt eget lärande och s.k. katederundervisning, där all kunskap kommer från läraren och eleven får memorera, får en mindre roll. Samverkan har fått en större roll och i läroplanen går att läsa att man inte kan lära sig samarbeta, om man inte får praktisera det.

I *Läroplanen för grundskolan 1994* (Lpo 94) får skolan något förändrade riktlinjer och de demokratiska och humanistiska värdena formuleras in i skolans värdegrund. Genom den nya målstyrningen ger man läraren större förtroende då det nu inte längre står *hur* man ska nå målet, utan bara *att* de ska uppnås. Det står alltså inte hur elevsamarbeten ska uppnås, men däremot är det näst intill omöjligt att leva upp till läroplanens mål om eleverna inte ges möjlighet till kommunikation och samarbete med varandra. Synen på lärande förutsätter kommunikation och samspel mellan barnen, och som exempel går det inledningsvis i läroplanen att läsa ”Skolan är en social och kulturell mötesplats...”. (Lpo, s.4) I läroplanen har regeringen även bytt ut termen inläring, till termen lärande, för att förtydliga att inläring inte är något som ska transporteras in i någons huvud. Ingen kan lära någon något, men däremot kan man skapa möjligheter för den som ska lära att kunna lära sig. Detta är faktiskt första gången som regeringen lagt sig i pedagogikens användning av termer (Kullberg, 2004). I både uppnående- och stävandemålen framgår tydligt att elevens inflytande gäller både den demokratiska dimensionen och sin egen lärandeprocess och vi kan läsa ”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (Lpo 94, s. 9).

I dagens läroplan, *Läroplan för grundskola 2011* (Lgr 11) ersattes strävande- och uppnåendemålen mot övergripande mål som ska fungera mer långsiktigt. Värdegrunden syftar fortfarande till att utveckla demokratiska individer och skolans uppdrag är att ”Eleverna ska utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra”. (Lgr11, s. 9). Ett av skolans mål är att varje elev ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (Lgr11, s.12). Vidare kan vi läsa att de som arbetar i skolan ska ”medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen” (Lgr 11, s.12).

Vi tittar närmre på *kursplanen för musik* i de två senaste läroplanerna. I Lgr 11 att undervisningen ska ge elever ”förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former” (Lgr11, s. 100). Som centralt mål nämns ensemblespel, där vi kan förutsätta

någon form av samspel. I kursplanen för musik i Lpo 94 nämns också samarbete men med en något annan betydelse: ”Undervisningen ska sträva efter att eleven använder sina musikkunskaper i gemensamt musicerade och därigenom utvecklar ansvar och samarbetsförmåga” (Lpo 94, s.43).

Läroplanernas utveckling har gått från samverkan, över samarbete, till integration. Tidigare skulle elever lära sig att dela med sig av sitt, medan det idag mer handlar om att bilda en gemensam utveckling, dvs. att det skapas något nytt när olika perspektiv möts (Davidsson, 1999). Skolan ska inte utbilda ”kan-själv-barn” utan istället barn som ”kan tillsammans” (Partanen, 2007). Ändå ligger skolans utmaning och dilemma idag främst i konflikten mellan det individuella. I regeringens skrivelse (1996/97:112) varnas det för den extrema individualiseringen som håller på att breda ut sig i skolan genom att varje elev arbetar för sig själv i sin egen takt, och man såg en risk till ökad segregation då elever inte lär sig att ta hänsyn till andra elevers perspektiv. Det individuella arbetet i skolan ökar medan grupparbetet, och därigenom samlärandet, minskar markant. På 1980-talet bestod lektionerna av 24 % grupparbete, medan på 2000-talet endast är 12 % Granström (2003). Dock har det ändå skett en ökad medvetenhet om vikten av samlärande i skolan (Williams m.fl., 2000).

2.4 Samlärandemetoder

Det finns ett flertal idéer och metoder om hur vi kan öka samlärandet i undervisningen. Utifrån Vygotskijs proximalzonsteori har det vuxit fram flera metoder om att låta en mer kompetent person hjälpa en nybörjare, vilket har fått stort inflytande på många olika undervisningssituationer. Några exempel på sådana idéer är ”byggnadsställning” s.k. *scaffolding*, där lärarens roll är att fungera som en byggnadsställning och skapa stödstrukturer för eleven, *kognitivt lärlingskap*, där elever arbetar gemensamt med en stöttande instruktör, *tvåvägsundervisning*, som oftast syftar på en dialog mellan lärare och elever kring texter under till exempel en språklektion, *situerat lärande*, där man lär sig i en situation där kunskapen är en naturlig del av tillvaron, och där eleverna genom social interaktion lär sig av varandra eller *kamratsamverkan*, när ett mer kunnigt barn undervisar ett annat barn (Smidt, 2010).

Utifrån kamratsamverkan har två pedagogiska forskare, Damon och Phelps, definierat tre olika modeller av kamratsamverkan, nämligen *peer tutoring*, *cooperative learning* och *peer collaboration*. Den engelska termen *peer* betyder översatt till svenska like, jämlike, jämställd. Ur dessa tre former av samarbete mellan barn kan man se två huvudsakliga dimensioner, nämligen ömsesidigt engagemang och jämbördighet, vilket också kan vara en kamratrelation (Williams m.fl., 2000).

2.4.1 Peer tutoring

Med *peer tutoring* (sv; ”jämlik handledning”) menar man då ett mer kunnigt barn lär ett annat barn något. Den teoretiska grunden för detta kommer ifrån Vygotskijs proximalzonsteori, vilken jag nämnde tidigare. Det lärande som sker utifrån perspektivet mästare-lärling kan man kalla för peer tutoring men där ett barn, istället för en vuxen, intar mästarrollen. Skillnaden att låta ett barn inta lärarrollen istället för en vuxen är stor, bland

annat genom att barn inte har samma auktoritet som en vuxen, kunskapsklyftan mellan två barn är mindre än mellan en vuxen och ett barn och dessutom har inte eleven samma pedagogiska kunskap. I och med detta får det lärande barnet en mindre passiv roll, och vågar till större utsträckning ställa frågor, uttrycka sina åsikter och även testa hypoteser som kanske ännu inte är så genomtänkta. Interaktionen och ömsesidigheten blir mer balanserad mellan de två barnen. Detta lärande blir en modell för hur kunskap förmedlas, där barnet söker en lösning på ett problem tillsammans med andra, istället för att skapa sig sin egen förståelse. Det är lätt att genom denna metod uppfatta det som att det bara är det mindre kunniga barnet som lär sig, men utifrån Vygotskijs teorier (1978) vinner båda barnen på interaktionen mellan dem. Båda utvecklar nya tankemönster och sin kommunikation, genom att samtala, fråga och formulera. Dock visar studier att man inte kan förutsätta ett lärande mellan det kompetenta och mindre kompetenta barnet då det som avgör lärande beror på många olika faktorer såsom kön, kompetens och samarbete spelar in (Williams m.fl. 2000).

2.4.2 Cooperative learning

Cooperative learning (sv; ”kooperativ inläring”) är ett samlingsbegrepp för olika former av elevsamarbete i grupp. Denna form utgår från gruppens solidaritet och egna motivation, och att barnets egen arbetsinsats är till fördel för både sig själv och till hela gruppen. Barnen delas in i små grupper med fyra till fem barn i varje grupp, och i grupperna ska barnens förmågor vara varierande (Williams, 2001). Att lärande och undervisning med fördel görs i små grupper var ett undervisningssätt som växte i USA på 1980-talet och det utarbetades olika metoder som läraren, utan alltför stora förändringar mot tidigare undervisningssätt, kunde tillämpa. I denna form av kamratsamverkan är eleverna relativt jämlika, även om det kan finnas skillnader i elevernas förkunskaper och ingen i gruppen har rollen att undervisa någon annan (Williams, m.fl., 2000). *Complex Instruction* är en sådan modell som utarbetades av Elisabeth Cohen. Modellen bygger på att undervisningen ska utgå från och styras av eleverna, och att läraren mer fungerar som en handledare. Modellen bygger på att medvetandegöra de olika ansvarsrollerna så som t.ex. samordnare, sekreterare, medlare eller redovisningsansvarig och där alla elever ska prova alla roller. Eleverna förväntas hjälpa varandra, och genom att diskutera och argumentera hjälps de åt att fylla i eventuella kunskapsluckor hos varandra (Williams m.fl., 2000).

2.4.3 Peer collaboration

Peer collaboration (sv; ”jämnt samarbete”) går ut på att elever tillsammans utför uppgifter som ingen av dem har tidigare erfarenheter av, till skillnad mot peer tutoring där kunskapsskillnaden är det väsentliga. Däremot kan det förstås vara så att en elev ändå tar en lärarroll. Fördelar med peer collaboration är att eleverna måste diskutera fram strategier och lösningar för att kunna lösa uppgiften och på sätt blir arbetssättet stimulerande och experimentellt. Eleven kan tillåta sig att vara kreativ och risktagande, till skillnad mot enskilt arbete där eleven har lättare att känna sig inkompetent. På grund av elevernas liknande kunskapsnivåer känner de sig inte lika otillräckliga, utan intar istället ett upptäckarfokus. Grunden till peer collaboration-tekniken kommer ifrån experimentell utvecklingspsykologi och inte från undervisningsforskning. Forskare menar att då elever samarbetar med jämlika uppstår det alltid konflikter, vilka ger nya

erfarenheter. Peer collaboration vilar på Piagets teorier om att samarbete mellan barn leder till att de börjar fundera, tänka och ifrågasätta när de får respons på sina idéer. Barnet reflekterar över dessa nya idéer och kan sedan använda sig av kunskaperna på egen hand (Williams m.fl., 2000).

Peer tutoring, cooperative learning och peer collaboration är alla viktiga modeller då det gäller barns lärande och bör få en plats i läroplanerna menar Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson. Samarbete mellan elever kan leda till ökad personlig och kognitiv utveckling. När barn samarbetar med varandra flyter dessa tre modeller ihop och elevernas roller pendlar mellan att ibland fungera som lärare, ibland bidra med sin del och ibland tillsammans med andra hitta lösningen på något som är okänt för alla (Williams, 2001).

2.5 Faktorer för samlärande

För att barn ska kunna samverka med varandra är det många yttre faktorer som spelar in. De två mest avgörande faktorerna är de vuxnas attityder till barns samlärande samt miljöns påverkan (Williams, 2006). Dessutom inverkar kamratsamverkan, kön, ålder, värderingar och normer.

När det gäller kamratsamverkan behöver eleverna få tid till att lära känna varandra och utveckla djupare relationer. Det är ofta när de inte känner varandra så väl som de fastnar i diskussioner om hur arbetet i gruppen ska fördelas, eller tävlar om vem som styr och leder gruppen. Studier visar att genom kamratsamverkan förstärks barns förmåga att kunna förstå rättvisa, deras självvärdering, förmågan att dela med sig, rolltagande, förmågan att kommunicera och kunna tänka kreativt och kritiskt (Williams m.fl., 2000). Kön är också en viktig faktor när det kommer till samarbete och Williams m.fl. (2000) hänvisar till forskning som visar att barn i åldersblandade klasser i första hand väljer att samarbeta med kamrater av samma kön, och därefter i samma ålder. När det kommer till ålder och kunskap finns ofta en förutfattad mening att dessa två hör ihop. Äldre barn har oftast en högre status, och yngre barn har en tendens att lättare vika sig för äldre barns åsikter. Kulturella värderingar och normer spelar också in i samarbetet och det finns många underförstådda normer barn förhåller sig till. Inom olika kulturer kan barnens samarbete värderas mycket olika och i en klassrumssituation där barn hjälps åt kan det i vissa kulturer anses som fusk att man tar hjälp av varandra (Williams m.fl., 2000).

2.5.1 Lärarens påverkan

Vuxnas attityder, och i skolsammanhang handlar det då främst om lärarens attityd, har en stor inverkan på barnens samlärande. Läraren behöver finnas med för att hjälpa till att lyfta fram barnens olika åsikter och hjälpa till att skapa situationer där eleverna kan samarbeta, kommunicera och använda sig av varandras kunskaper. För att barn ska kunna ompröva, förklara och försvara sina åsikter behöver läraren uppmuntra elevernas samarbete, och inte tysta ner det. Genom att läraren visar dem att samma problem kan ha flera lösningar får de förståelse för hur mycket de kan lära av varandra och hur mycket kunskap de äger tillsammans (Williams, 2006). Om ett barn uppfattar sig själv som dålig så kommer barnet också börja handla utefter det, som en självuppfyllande profetia, vilket

vidare kommer leda till ett negativt beteende hos även andra. Läraren måste istället skapa en positiv atmosfär och förhindra denna negativa utveckling. När det handlar om konflikter och argumentation är det viktigt att läraren medvetandegör argumentationens betydelse för eleverna. Att kunna uttrycka sin åsikt skapar en självständighet hos eleverna och de lär sig både att ta ansvar över sina egna uppfattningar och ansvar för andras välbefinnande. Vid argumentation eller konflikt kan läraren hjälpa eleverna att kommunicera bortom konflikten och se den från olika perspektiv. Eleverna lär sig då att utveckla, förtydliga, utvärdera och rättfärdiga sina argument (Williams m.fl., 2000).

I min intervju med Maria Nordlöw (2013) påpekar hon att läraren har en viktig roll för att skapa förutsättningar för elevers samlärande:

Lärares uppgift är att skapa en trygg miljö. Det handlar både om att våga och att kunna ge, och det är det som ger förutsättningar. Miljön ska vara så trygg så att alla kan vara modiga och så att eleverna kan vidga sina egna zoner. Med zoner menar jag både bekvämlighetszoner, intellektuella och konstnärliga zoner. [...] I detta trygga klimat kan allt hända, för då blommar alla, då blomstrar alla! [...] För att skapa ett kreativt arbetsklimat så måste jag som lärare ha byggt upp det och jag utgår ifrån att gruppen kan, att den är genial och kreativ i sig. [...] Jag är så säker på att eleverna kommer att göra geniala grejer, och genom att jag förväntar mig det så gör de även fantastiska saker.

Likaså har det betydelse vilket tillvägagångssätt en lärare väljer för att få eleverna att samarbeta bra. När Maria Nordlöw (2013) vill att hennes elever ska producera ett material i smågrupper, till exempel skapa en dansfras, brukar hon medvetet välja formuleringen "Lös denna uppgift!". Detta gör hon för att eleverna inte ska vara bli kritiska mot sina konstnärliga och kreativa idéer, utan istället se förbi vad som är rätt eller fel och inta ett lösningsinriktat och experimentellt fokus.

2.5.2 Miljöns påverkan

Miljön har även en viktig roll i hur samlärandet sker och genom en kreativ miljö inspireras och uppmuntras eleverna till kommunikation. Med bänkarna satta i smågrupper eller möjlighet till att sitta i ring vid samlingen skapas förutsättningar till samlärande, till skillnad mot den traditionella klassrumsmiljön där eleverna bara ser varandras nackar. Hur arbetssättet, rutinerna och kommunikationsmönstren ser ut är också betydande (Strandberg, 2006). Även rummet i sig kan inspirera barn till kunskapsinhämtning genom att det berättar för barnen vad som sker i det rummet. Detta har man tagit fasta vid inom den pedagogiska inriktningen Reggio Emilia, där de kallar rummet som den tredje pedagogen. Här lägger man stor vikt vid att skapa en utmanande miljö som kan stödja och stimulera barnets intresse, motivation och kreativitet (Forsell, 2008).

2.6 Elevers och lärares perspektiv på samlärande

Vad samlärande innebär, vilka metoder man kan använda och vad som påverkar samlärandet är viktigt, men något som också är intressant är hur elever och lärare ser på det. Hur upplever de samlärande, och vad de ser för positivt och negativt med att lära sig av och med varandra? Nedan går jag kortfattat igenom vad olika typer av forskning säger kring detta.

2.6.1 Samlärande ur lärares perspektiv

I ett examensarbete av lärarstudenterna Josefin Andréasson och Ulrika Kårehed (2012) undersöker de hur lärare ser på samlärande. Resultatet visar att många lärare tycker att samlärande är en bra metod för inläring. Lärarna ser många fördelar med samlärandet och påpekar även en önskan om att det, samt praktiskt arbete, bör få större utrymme i undervisningen. Det finns en övertygelse hos lärarna om att barn lär sig mer effektivt genom samlärande med varandra, till skillnad mot om kunskapen förmedlas genom läraren. Avslutningsvis menar studenterna att det saknas kunskap om att samlärande är något som elever behöver träna på och upprätthålla. Samlärande är givande men medför mycket arbete. För att kunna utnyttja samlärande som metod krävs det att man tränar det som ett socialt mål i sig innan man kan använda det till kunskapsutveckling. Även i en undersökning av lärarstudenterna Almgren och Wahlqvist (2006), ställer sig lärarna positiva till samlärande. Undersökningen gäller samlärande i årskurs 1 och lärarna till dessa elever påpekar vikten av att barnen får dela med sig av sin kunskap. Undersökningen visar dessutom att samlärande både sker spontant och planerat i undervisningen och att samlärande oftast förekommer mer än vad lärarna själva är medvetna om.

Samlärande i form av grupparbete kan dock många ställa sig skeptiska till då det ofta leder till att enbart några i gruppen är produktiva (Granström, 2003). Att som lärare arbeta för att alla barn i en grupp kommer till tals är en utmaning. Det gäller att olikheterna, gällande bland annat kommunikation, tänkande och uppfattningar, istället tas tillvara på menar Williams (2006). Lärare för årskurs 1 tycker att det ibland kan bli stökigt och stimmigt med för mycket samlärande och menar att det kanske går lättare när barnen är äldre (Almgren & Wahlqvist, 2006). Ljudnivån i klassrummet kan öka genom samlärande, och om läraren har en bild av ett klassrum som ska vara tyst och där eleverna arbetar för sig själva, kan samtalen mellan barnen uppfattas som ett normbrott och därigenom som något negativt (Partanen, 2007).

2.6.2 Samlärande ur barns perspektiv

Det som barn uppskattar mest med skolan är att få vara med sina kompisar. Kompisarna ger barnen lust, de känner sig bekräftade och det stärker deras självkänsla (Williams, 2006). Barn vill ha roligt, göra saker tillsammans, och genom samarbete dela sin värld med andra. Samlärande utvecklar barnens förmågor till kreativt och kritiskt tänkande, och gynnar deras samarbets- och problemlösningsförmåga. Genom kommunikation får barnen även lära sig ompröva sina uppfattningar då de tar del av andras åsikter (Williams m.fl., 2000). När barn beskriver hur de gör när de hjälper varandra så kan man urskilja svaren utifrån tre kategorier. Den första kategorin är då barnet skapar en lärandesituation där det visar kamraten hur de ska göra. Den andra innebär att kamraten får imitera och praktisera kunskapen tills den klarar av det själv. Den sista kategorin är då eleven instruerar kamraten verbalt. (Williams, 2006).

Många barn har lättare att förstå ett innehåll då en elev förklarar istället för läraren, och en orsak till det kan vara att lärarens tankesätt om innehållet skiljer sig från elevens

(Runesson, 1995). Detta har även Maria Nordlöw (2013) erfarenhet av:

Då en lärare lär ut en rörelse är det faktiskt svårare för eleverna att ta in den, medan om det är en rörelse från någon som eleverna upplever som jämlike så kan eleven härma och ta in rörelsen mycket snabbare. När vi ska härma en lärares rörelse så har vi någon slags inbyggd uppfattning om att 'det här är något svårt', hur enkel den än är och det här är ju antagligen något kulturellt. Sen kan en elev göra en mycket mer komplicerad rörelse men då de är jämlike i en grupp så bara tar de andra eleverna rörelsen direkt. Är de jämlike så har inte eleverna det där 'filtret' att det är något hierarkiskt.

All samverkan mellan barn fungerar dock inte och det finns alltid risk för mobbning och utfrysning. Studier visar att barn har lätt att utveckla ett sätt att kommunicera för att utesluta andra. Konflikter kan påverka en grupp negativt och det kan utveckla samtalsmönster där vissa blir aktiva och andra passiva (Williams, 2006).

2.7 Musikundervisning i grupp

Hur kan då samlärandet se ut under en musiklektion? Det är något jag kommer att undersöka i min uppsats genom observationer och intervjuer. Jag ser musikundervisningen, och även andra praktiska ämnen, som ett bra forum för elever att träna och tydliggöra samlärandeprocessen då samlärandet oftast blir mer konkret i praktiska ämnen än inom teoretiska.

Musikundervisning har en lång tradition av individuell undervisning, där mästaren lär sin lärling, och det fanns inte många metoder för gruppundervisning. (Nivbrant Wedin, 2011). Den kommunala musikskolan och kulturskolan har länge dominerats av enskild instrumentalundervisning då vårt arv från konservatorietraditionen levtt kvar (Brändström & Wiklund, 1995). Idag sker däremot en stor del av musikundervisningen på våra musik- och kulturskolor i grupp, och ett starkt skäl till det är att hålla kostnaderna nere. Under tidens gång har det även vuxit fram ett flertal undervisningsmetoder och modeller, där ibland Suzuki-metoden, Colourstrings-metoden och Musse Combo, som alla bedrivs både enskilt och i grupp, samt rytmikmetoden, som endast bedrivs i grupp. Den sistnämnda metoden kommer jag att förklara mer ingående, då detta arbetssätt förekommer i mina observationsgrupper.

2.7.1 Rytmikmetoden

När Dalcroze införde *rytmikundervisning* i början av 1900-talet var det revolutionerande. Att undervisa musik i grupp, att röra sig, att improvisera och dessutom göra det med demokratiska inslag var ovanligt. Rytmikundervisning syftar till att fördjupa sin förståelse för musik med hjälp av det kroppsliga minnet, och de tre hörnstenarna inom metoden är metrik (rytmiskt gehör), solfège (tonalt gehör) och improvisation (utveckla skapandeförmågan). I rytmikundervisning arbetar man aktivt med gruppstärkande övningar. Genom delegerat ledarskap får eleverna själva öva på att ta ansvar och genom föra-följa övningar får elever öva på att växla mellan att ta initiativ och anpassa sig. Att träna på att snabbt reagera på vad någon i gruppen gör ökar elevens reaktionsförmåga men även dess förmåga att ha fokus på hela gruppen. Likaså att eleverna själva får dela upp sig i grupper eller gå jämnt fördelat i rummet tränar deras förmåga att ta gemensamt

ansvar (Nivbrant Wedin, 2011).

2.7.2 Musikundervisning i grupp som en tillgång

I musikundervisning kan gruppen fungera som en tillgång och utvecklas både som individ och som grupp. Tillsammans kan eleverna samspela, inspirera varandra, träna lyssnandet, öva på att ta initiativ och samarbeta. I musikundervisning i grupp tränar man även mycket mer än bara musik. Alla de faktorer som spelar roll i ett bra musikaliskt samspel är även viktiga faktorer gällande socialt samspel. Det gäller att skapa en god gruppkänsla så att eleverna kan möta och lita på varandra. Med hjälp av musik kan man lättare lära sig det sociala spelet. Ofta kan det vara känsligt att prata om det, men med musikaliska termer och övningar kan detta bli mer konkret och lättare att öva på, då det blir distanserat från en själv (Nivbrant Wedin, 2011).

Maria Nordlöw (2013) menar också att man genom gruppundervisning i estetiska ämnen vinner många fördelar. Även då hon pratar om dansundervisning så går hennes tankar att överföra det direkt på musikundervisning:

”Vi vinner framförallt tid, pengar och resurser på gruppundervisning, men dessutom vinner vi många positiva bouseffekter. Det kan vara både terapeutiska effekter och konstnärliga fördelar, så som musikaliska och koreografiska. Genom att vara flera på en lektion så uppstår det många olika kvalitéer och de koreografier man gör när man är flera skulle man aldrig kunna ha räknat ut på egen hand ensam. Att lära tillsammans med andra gör att man både vidgar och fördjupar sitt register.”

Ytterligare en viktig del av gruppundervisning är att eleverna kan lära sig av varandra. Eleven behöver inte bara titta på läraren utan kan ta till sig kunskap genom att titta och höra på de andra i gruppen. Genom att se hur någon annan rör sig till musik så får vi ett synintryck som förstärker hörselintrycket. Vi lär genom varandra och får fler synintryck och input till våra kanaler. Ju fler sinnen vi har aktiva under en inlärningsprocess, desto bättre lär vi oss. Genom att se att en uppgift kan göras på olika sätt så vidgar vår förståelse och vi ser fler möjligheter (Nivbrant Wedin, 2011).

Det som en person inte klarar av själv kan en grupp klara av med gemensamma ansträngningar (Säljö, 2000). Genom undervisning i grupp kan de blyga eleverna bli mindre hämmade då de möter likasinnade barn som är på samma nivå som de själva. Den sociala gemenskapen blir en hjälp vid inläring av de musikaliska färdigheterna, och barnen är inte heller lika rädda att spela fel. En nackdel med gruppundervisning kan däremot vara att den enskilda eleven inte känner sig sedd, och kan då vara i behov av enskild undervisning (Calissendorff, 2005).

3 Syfte

Syftet med denna undersökning är att undersöka hur barns samlärande kan se ut i musikundervisning i grupp. Genom min undersökning vill jag ta reda på hur barn gör och

beter sig när de lär sig av varandra. Med samlärande menar jag när eleverna tar hjälp av varandra för att lära sig.

Mina forskningsfrågor blir därmed:

- När sker ett samlärande mellan eleverna?
- Hur samlär eleverna med varandra?
- På vilka olika sätt kan ett samlärande ske?

4 Metod

Jag har valt att göra en kvalitativ undersökning eftersom mitt syfte varit att fördjupa mig inom ämnet samlärande, samt att genom observationer och intervjuer förstå människors olika handlingsmönster och sätt att reagera (Trost, 1994). Genom kvalitativ forskning har jag intagit en upptäckande utgångspunkt, till skillnad mot den kvantitativa forskningen som snarare syftar till att bevisa något (Kullberg, 2004). I och med detta upptäckande förhållningssätt var jag medveten om att projektets syfte och utförande skulle kunna komma att förändras under tidens gång genom min ökade kunskap och förståelse om ämnet, och detta har jag enbart sett som en fördel. Genom att jag successivt har blivit mer insatt i ämnet har jag allt eftersom kunnat ringa in det mest väsentliga i undersökningen.

För att undersöka mina frågeställningar har jag använt mig av intervjuer och observationer för att se resultatet från olika synvinklar. Den huvudsakliga undersökningsformen har varit genom observation, då jag på så sätt kan se hur samlärandet kan se ut i musikundervisningen. En del av observationerna har varit deltagande observationer. Intervjuer har jag använt mig av för att komplettera undersökningen och få insikt i hur eleverna själva ser på samlärande, hur de tar hjälp av klasskompisarna på lektionen och hur de gör då de lär av varandra.

Min undersökning har jag valt att göra på barn under musiklektioner som utförs i grupp. Barnen har varit mellan fyra och elva år och att jag har valt denna åldersgrupp är av flera anledningar. Dels för att jag upplever att barn i de yngre åldrarna är mer tydliga, raka och ärliga när de samarbetar med varandra, dels för att jag upplever att det oftare uppkommer samlärande övningar på lektioner för de yngre åldrarna och vidare för att jag gärna vill arbeta med yngre barn i framtiden. De barngrupper jag valt har redan varit tillgängliga för mig och jag har haft insyn i undervisningen och känt till lärarna sedan tidigare.

Intervjuerna har jag utfört i anslutning till en observerad lektion. De barn jag har valt att prata med har inte varit förutbestämt, utan jag har under observationen bestämt mig för vilka barn jag vill prata med. Anledningarna till vilka jag valt att prata med har varit olika. Eleven kan ha varit särskilt aktivt när det gäller samlärande med andra elever, eleven har själv fått visat/lett något moment för de andra eleverna i klassen eller eleven var särskilt kommunikativ på lektionen. Några av intervjuerna har jag gjort med två barn samtidigt, medan andra var endast med ett barn. Jag valde medvetet att göra både och, då

jag anser att vissa barn blir mer kommunikativa med hjälp av andra, medan tendensen att de endast håller med varandra ökar när de är flera.

Undersökningens reliabilitet påverkas av att jag skriver examensarbetet utifrån en subjektiv synvinkel och kommer fram till ett resultat helt på egen hand. Observationerna har skett på lektioner med både varierande innehåll, lärare och elever, och vilka frågor som jag har valt att fokusera på under observationen har därför skiftat. Vad jag sett och uppfattat på lektionerna beror mycket på vad jag väljer att se på just då. Likaså har intervjuerna varit subjektiva. Genom mötet med barnen har jag under intervjuerna formulerat om frågor och skapat följdfrågor, beroende vem det är jag intervjuar och vilka slags svar de ger. Då det varken är ett öppet samtal eller strängt strukturerat frågeformulär blir den kvalitativa forskningsintervjun i sig halvstrukturerad (Kvale, 1997).

Om jag istället hade valt att göra en kvantitativ undersökning med färdiga frågor och enkäter hade det varit svårare att närma mig varje persons egna svar och uppfattningar om samlärande. När jag intervjuat har jag använt mig av olika typer av frågor. Jag har ställt *inledande frågor*, så som ”hur tyckte du lektionen var idag?” för att inledningsvis få öppna och spontana svar. Jag har ställt *följdfrågor*, för att följa upp och fördjupa svaret på frågan, *specificerade frågor*, för att närma mig och ringa in intervjuens huvudämne och även *tolkade frågor*, så som ”menar du att...” för att försöka klargöra och se om jag uppfattat svaret korrekt (Kvale, 1997). Vid intervjuerna upplevde jag svårt att formulera mig så att barnen förstod min fråga. Jag förenklade frågorna till de yngre barnen, men samtidigt kunde jag inte förenkla frågorna hur mycket som helst. Jag valde att först ställa den tänkta frågan innan jag förenklade, för att se hur mycket barnen själva förstod. Ibland när barnen inte förstod frågan svarade de istället på något annat och började berätta om något de kom att tänka på. Jag lät dem prata för att sedan försöka styra in dem på det spåret jag ville. Att inte ställa ledande frågor till de yngsta barnen var nästintill en omöjlighet.

Innan jag påbörjade min undersökning hade jag räknat med att göra fem observationer, på två till tre grupper. Istället blev det fem grupper med totalt nio observationer, och att det blev mer än vad jag hade tänkt ser jag enbart som en fördel. När det gäller intervjuerna var min strävan var att utföra ett tiotal, men det blev endast fem. Två av intervjuerna var med två barn samtidigt, så totalt pratade jag med sju barn. Oftast var det svårt att få tid till att prata med eleverna efter lektionerna, men genom att jag ibland intervjuade flera i taget kunde jag prata med några fler och fick därmed några fler svar än annars. Jag hade kunna intervjuat ännu fler barn och gjort fler observationer, men tror jag inte att resultatet hade förändrats avsevärt. Att istället ge större utrymme för de observationer och intervjuer som jag har, leder till att jag har kunnat gå djupare och grundligare in i materialet.

4.1 Observationer

Mina observationer har skett i fem olika grupper med barn i åldern fyra till elva år. Gruppstorleken har varierat från två till tjugo barn och lärarantalet har varit från en till fem i varje grupp. Några grupper var jag hos en gång, medan andra flera gånger och totalt

blev det nio olika observationstillfällen. Fem av nio observationer har varit deltagande observationer.

Jag väljer att benämna observationsgrupperna som följande:

- Fiolgrupp
- Pianogrupp
- Stråkorkester
- Rytmikgrupp
- Rytmik/flöjtgrupp

Under observationerna har jag tittat på följande frågor:

- När sker ett samlärande mellan eleverna?
- Hur samlär eleverna med varandra?
- Vilka olika roller kan eleven ta i en samlärandeprocess?

Under observationerna gjorde jag en ljudupptagning samtidigt som jag förde anteckningar. Vid deltagande observationer spelade jag inte in, utan antecknade istället direkt efter lektionen.

4.2 Intervjuer

Mina intervjuer gjordes vid fem olika tillfällen, i anslutning till en observerad lektion. Tre av intervjuerna var enskilda och två av intervjuerna var med två barn i taget. Totalt intervjuade jag sju barn, varav en pojke och sex flickor, i åldrarna fyra till elva år.

Under intervjun utgick jag från följande frågor:

- Hur var lektionen idag? Varför?
- Brukar ni hjälpas åt på lektionerna?
- Vad är det ni lär er av varandra? Hur gör ni då?
- Vid ett tillfälle fick du/ni X (ett konkret tillfälle då eleven fick leda gruppen), hur kändes det?
- Varför tror du att ni tränar på sådana saker?
- När du gjorde X, vad tror du det var som gjorde att du klarade av det?

Under intervjuerna gjorde jag en ljudupptagning. Intervjuerna med barnen tog inte lång tid och jag antecknade ingenting under tiden då jag ville ha allt fokus på barnet. Transkribering av intervjuerna gjorde jag i efterhand.

5 Resultat

I följande avsnitt går jag igenom resultatet av mina observationer och intervjuer. Därefter analyserar jag först observationerna och sedan intervjuerna för att kunna göra en tolkning utifrån båda undersökningsmetoderna och komma fram till ett antal slutsatser.

5.1 Undersökning

Utifrån mina observationer och intervjuer har jag fått fram en mängd material som jag här kommer att sammanfatta. Jag väljer att beskriva observationerna utifrån vad jag sett i varje grupp, och en observation kan därför bestå av flera observationstillfällen.

Intervjuerna sammanfattar jag genom att redovisa svaren på de olika frågorna. Några frågor ställdes inte till en del barn, och andra barn hade inget svar på vissa frågor.

5.1.1 Observationer

Stråkorkester

Under lektionen blir eleverna aktiva genom att en lärare ställer öppna frågor och ber eleverna om hjälp med olika saker. Eleverna får svara på frågor, visa hur man sitter korrekt på en stol och hjälpa till att räkna hur många elever det är i de olika instrumentsektionerna. I en övning får eleverna turas om att bestämma pulsen med fötterna och de andra får spela en skala efter den givna pulsen. ”Vad är det vi ska spela?” frågar någon, men hinner inte få ett svar innan alla börjar spela och eleven förstår vad som ska spelas genom att lyssna på de andra. En elev har ännu inte hunnit lära sig skalan och tittar istället på en lärare precis bredvid som tydligt visar fingringsättningen samtidigt som alla spelar. Vid ett annat tillfälle ska eleverna säga en ramsa och några elever tittar avvaktande på de andra eleverna. Först när de ser och hör att de andra eleverna säger ramsan, vågar de säga ramsan själva. Lärarna spelar upp ett stycke för eleverna och för att eleverna ska följa med i noterna får alla eleverna visa med stråkpetsen var i noterna de är. Genom detta lyssnar och agerar alla eleverna aktivt och då eleverna sitter två och två per notställ så hjälps de åt parvis på ett naturligt sätt. Elevernas uppmärksamhet är mest på läraren/dirigenten. Barnen har olika stämmor och flera sidor att hålla reda på och hjälps åt för att hänga med i lektionen. När de inte spelar så småpratar barnen med varandra ”Det här betyder pianissimo” eller ”Det är inte vi som ska spela nu”. Dirigenten frågar om alla elever är färdiga att börja spela, varav ett barn svarar ”Nej, hon är inte klar!”. När de spelar så tappar några elever bort sig men lyssnar eller tittar då på någon annan för att kunna hitta in igen.

Fiolgrupp

Lektionen börjar med en namnlek som var ny för eleverna. De har lite svårt att förstå leken och får anstränga sig för att klara av att både sjunga och klappa med. Leken går ändå att genomföra då barnen kan följa med genom att titta och härma lärarna. Eleverna på lektionen verkar trivas ihop och har svårt att fokusera på vad de ska göra, då de hellre busar med varandra. En lärare ger dem i uppgift att tillsammans diskutera fram vilken hand som är fiolhanden och vilken hand som är stråkhanden. En elev har inte spelat fiol lika länge, och tittar därför ofta på sin kompis och försöker härma. Ett moment går ut på att alla tillsammans ska spela ett pizzicato, när man knäpper på fiolsträngen. Läraren visar när pizzicatot ska komma och vill få det precis samtidigt hos eleverna, vilket är svårt. En elev, som jag väljer att kalla för Elev 1 tittar hela tiden på läraren och lyckas få det rätt i tid, medan en annan elev, Elev 2 istället tittar på Elev 1. Detta gör att pizzicatot alltid kommer för sent hos den Elev 2. Tillslut säger läraren till Elev 2 att titta på läraren istället för Elev 2, och först då kommer pizzicatot samtidigt. I slutet av lektionen får en elev i taget leda gruppen genom att spela en rytm som de andra ska härma. Under

lektionen observerade jag ett mönster i hur eleverna reagerar när ett moment är svårt. Till att börja med så tittar eleverna på sig själva, till exempel hur många fingrar som de har på strängen, som för att själv bli medveten om vad de gör och varför det låter konstigt. Sedan tittar eleverna på läraren och uppfattar därigenom hur momentet ska utföras korrekt, till exempel hur många fingrar läraren faktiskt har på greppbrädan. Efter det tittar eleven ofta på någon annan elev i rummet, som för att titta ifall att det var någon mer som inte heller hade uppfattat momentet rätt. Dessutom lade jag märket till att en elev har lättare att hänga med om de andra på lektionen gör rätt.

Pianogrupp

Lektionen börjar med att läraren frågar eleverna om vad de gjorde på förra lektionen, och tillsammans hjälps de åt att berätta och minnas. Därefter får eleverna berätta vad de olika noterna heter och hur de ser ut medan läraren skriver de på tavlan. Eleverna klappar notvärdena och har fullt fokus på tavlan och läraren. När det är dags för att spela sätter sig eleverna två och två vid varje piano och under övningarna tittar de ofta på sin pianokompis. En övning går ut på att eleverna får improvisera i åtta takter till lärarens ackompanjemang. De andra barnen lyssnar och tittar ofta på solistens händer. En annan övning går ut på utan att snabbt lägga handen vid "A-läget" på pianot utan att slå ner tangenterna. Med "A-läget" menas att lägga alla fem fingrarna stegvis från tonen A upp till E, så som fingrarnas position är i ett a-dur ackord. Eleverna är snabba med att utföra denna övning och går alldeles för fort för att de ska hinna titta på varandra för att få hjälp.

Rytmikgrupp

Ett moment på lektionen går ut på att barnen ska hitta på ett ljud som de andra sedan ska härma. Några barn har lätt att hitta på ett ljud, medan andra har svårt att komma på något. Vissa barn gör precis samma ljud som något annat barn just gjort, och en del av dem verkar ändå uppleva det som att de inte härmar någon utan kom på ljudet helt själva. En liknande övning går ut på att en elev i taget går över golvet och gör en rörelse som de andra barnen ska härma, och även här så härmar barnen varandras rörelser. Många av barnen är så ivriga på att snabbt göra en rörelse så att de inte hinner tänka på att de gör exakt samma rörelse som personen innan gjorde. Barnen dansar även en koreografi på golvet där de gemensamt bestämt vilka rörelser de ska dansa. De ska hoppa, snurra, rulla o.s.v. och här tittar barnen på både läraren och de andra barnen för att komma ihåg vilken rörelse som ska göras. Det blir väldigt tydligt vilka barn som hänger med snabbt och inte eftersom att kontrasten mellan att hoppa och rulla är stor. Ett barn väljer att bara stå och snurra för sig själv hela koreografen. Barnet är helt inne i sig själv men däremot lägger jag märket till ett leende som kommer varje gång de andra barnen kommer till den snurrande rörelsen i koreografen och alla barnen dansar tillsammans, även om det bara är en av ca tio rörelser.

Rytmik/flöjtgrupp

Vid namnsången i början av lektionen ska alla barnen ropa det namn som gruppen kallas för och ett barn räcker upp handen och menar att alla barn verkligen måste vara med och ropa det! Under ett annat moment får eleverna spela regndroppar med fingertopparna på golvet och eleverna turas om att dirigera om det ska regna starkt eller svagt. Läraren sätter sig sedan vid pianot och eleverna får kommentera hur de tycker att läraren kan

återge regnljud på pianot. ”Spela längre ditåt!” ”Plink, plonk!” ”Kan du spela på alla tangenterna! Sådär en i taget, därifrån till dit, nej, bara de vita!” instruerar ett barn till läraren. Lektionen övergår till att de tar fram flöjterna och läraren visar dem en och en hur de ska hålla dem. När läraren går vidare och hjälper nästa barn så hjälps de andra eleverna åt att justera varandras flöjter. Några elever hjälps åt på helt egen hand att spela den nyss lärda rytmen. En elev säger när de ska börja, och alla spelar sedan rytmsekvensen några gånger.

5.1.2 Intervjuer

Hur var lektionen idag? Varför?

På första frågan svarade alla barnen ”Bra!”. Anledningarna till varför lektionen var bra var bland annat ”för att vi får vara tillsammans”, ”det var bra låtar” och ”jag tycker om att spela”.

Brukar ni hjälpas åt på lektionerna? Du och dina kamrater?

”Vi delar notblad och då brukar vi peka var vi ska börja”, ”Nej, eller sådär...”,
”Vi brukar titta på varandra, litegrann sådär, och titta om man gör rätt”,
”Nej! Eller alltså ibland när jag typ inte kan någonting eller inte har hunnit göra läxan och så ska man kunna den låten, så brukar jag kanske titta på någon bredvid mig”.

Vad lär ni er av varandra?

”Om någon sitter och knäpper lite så kanske man säger ’Hörru!’ ... Och då kanske man lär sig att det inte är rätt tillfälle att knäppa liksom”, ”Man lär sig att lyssna på varandra och att det där betyder forte och det där en repris. Man läser lite olika saker”, ”Jag bara tittar vart man ska hålla händerna”.

Vid ett tillfälle fick du leda gruppen/visa gruppen/spela själv inför gruppen. Hur kändes det?

”Det var lite jobbigt för att jag är lite blyg ibland...”, ”Som att jag var fröken!”, ”Det är kul. Fast första gången var det pirrigt!”

Varför tror du att ni övar på sådana saker?

”För då lär man sig bättre”, ”Nej jag vet inte!”

Vad gjorde du för att du skulle klara av det?

”Jag vet inte, jag gjorde samma puls som jag gjorde förra gången. Jag tog den första jag kom på”, ”Jag har övat på de där (rytmerna) i hela mitt liv!”, ”Jag vet inte, jag har lärt mig av min mamma”.

5.2 Analys

Utifrån mitt undersökningsmaterial gör jag en analys och sammanfattar liknande situationer och svar. Jag skriver dels om lärarens påverkan på samlärandet och dels om på vilka sätt eleverna hjälper varandra.

5.2.1 Observationer

Utifrån mina observationer ser jag att hur mycket eleverna samlär på lektionerna beror främst på lärarens inställning och uppmuntrande till detta. Läraren kan öka elevernas kommunikation, delaktighet och samarbetsförmåga genom att utföra medvetna lektionsmoment som stimulerar detta, som till exempel då en elev får leda en puls med fötterna som de andra ska spela efter eller när de får hitta på egna rörelser eller ljud som de andra barnen får härma. Läraren kan även öka samlärandet genom att uppmuntra till kommunikation och ställa öppna frågor, både spontana och planerade, till barnen. Jag observerar bland annat att eleverna får berätta hur man bör sitta på en stol när man spelar, och att de hjälps åt och förklarar hur läraren ska spela på pianot. Elevernas uppmärksamhet är, förstås, mest på läraren och de lär sig genom att följa instruktioner, observera och imitera läraren.

Eleverna tar även hjälp av varandra genom att observera och imitera varandra. Bland annat tittar eleverna om de andra klasskompisarna sjunger med i ramsan, vilket läge pianohanden ska vara i, hur kompiserna spelar, om det var fler än man själv som gjorde fel och då någon elev tappar bort sig i noterna så lyssnar den på de andra för att komma in igen. För en elev är det svårt att klara av en övning då hon imiterar en elev istället för läraren. Övningen går ut på tajming och det är svårt att spela samtidigt om man inte riktar fokus åt rätt håll vid rätt tillfälle. En annan elev vill inte rikta fokus på de andra eleverna utan är helt inne i sitt eget dansande. Hon vill inte göra alla bestämda rörelser som de andra barnen gör, utan fastnar i en av de första rörelserna som är att snurra och verkar nöjd så. Utifrån verkar det som att hon inte alls är medveten om vad de andra barnen gör, men så småningom upptäcker jag att hon faktiskt ler varje gång de andra barnen kommer till den snurrande rörelsen. Till en början tar hon alltså inte alls in vad de andra barnen gör, för att sedan bli mer och mer medveten om gruppen.

Eleverna kan även ta hjälp av varandra genom att kommunicera och småprata mellan momenten, som till exempel ”Nu är vi här”, eller ”Det där betyder pianissimo”. Några elever för andra elevers talan genom att säga ”Nej, hon är inte klar!” eller försöker få fram sin åsikt till de andra eleverna genom läraren; ”Fröken, alla barnen måste vara med och säga!”. Endast vid ett tillfälle ser jag att ett barn intar en aktiv lärarroll. När läraren är upptagen med en annan elev ser barnet till att räkna in två andra elever och de spelar tillsammans. Anledningen till detta ser jag främst är för att läraren är upptagen, och då tar eleverna själva ansvar för att öva mer. Generellt på observationerna hjälper eleverna varandra genom att instruera och förklara olika svårigheter, men däremot förekommer det aldrig att en elev själv ber någon annan om hjälp.

5.2.2 Intervjuer

Eleverna förklarar att de lär sig av varandra genom kommunikation eller observation. De berättar att de tittar på varandra för att ”kolla om jag gör rätt” eller ”om man inte har gjort läxan så kan man titta på den bredvid.” Likaså kan eleverna hjälpas åt genom att prata med varandra ”Det här betyder forte och där är en repris”. De hjälps åt och pekar var man ska börja och vad saker betyder ”för man läser ju lite olika”. Elevernas upplevelser av hur de tyckte det var att få leda/visa/spela för gruppen var olika. ”Det kändes som att vara

fröken!” sa ett barn och min egen tolkning var att det var något positivt för denna elev. En elev menade att det var ”jobbigt eftersom jag är lite blyg”, medan en annan sa att ”det var kul, men pirrigt första gången”. Att göra sådana övningar är alltså något som man kan träna på, så att det inte känns lika nervöst. Alla elever visar bara upp moment som de kan väl, och en elev påstår att ”jag har övat på de här (rytmerna) hela mitt liv”. Det är först när eleverna kan något så pass bra som läraren låter eleverna spela inför gruppen. Genom att nervositeten och ansvaret ökar i takt med att du ska utföra något helt själv, behöver eleven kunna hantera att lägga mindre fokus på själva momentet och mer fokus på de yttre omständigheterna.

5.3 Tolkning och slutsatser

Genom min undersökning har jag fått många exempel på hur samlärande kan se ut i musikundervisningen. Samlärande har en viktig roll på musiklektioner och musikaliskt samspel förutsätter samlärande. Utifrån min analys gör jag en tolkning över när, hur och på vilka sätt ett samlärande kan ske i musikundervisning.

Delaktighet, kommunikation och samarbete ser jag som tre viktiga faktorer för att ett samlärande ska ske. Läraren har en betydande roll att bejaka och ge utrymme för dessa faktorer och genom att uppmuntra till samarbete, genomföra samarbets- och samspelsövningar och skapa öppna dialoger kan läraren bidra till elevernas samlärande. Att samarbeta är något som kräver övning och genom att eleverna tränar och blir vana att samarbeta kommer tillfällena de gör det på att bli flera.

Elevernas samlärande sker genom kommunikation, interaktion, observation och imitation. Dels kan eleven lära sig genom att använda sig av ett av dessa sätt i taget, men oftast sker dessa parallellt eller varierar ofta. När det gäller vilka olika sätt elever kan lära sig av varandra väljer jag att dela upp samlärandet i två kategorier; då eleverna lär *av* varandra och då eleverna lär *med* varandra.

När eleverna lär *av* varandra menar jag det samlärande som sker riktat från en elev till en annan elev, från en lärare till en lärande, precis som den tidigare nämnda modellen *peer tutoring*. Däremot behöver lärandet inte enbart ske mellan två personer, utan kan lika gärna vara flera som är både lärare och lärande. Elevens roll kan vara som lärare, och lär andra genom att förklara, instruera, förevisa eller förebilda. Den elev som lär intar en lärande roll och lär sig genom att lyssna, observera eller imitera. När en elev är i en lärande roll behöver det inte heller vara så att den lär sig av en elev i en lärarroll. En elev kan alltså själv lära sig av en annan elev, utan att den eleven intar en lärarroll. Det handlar främst om att lärandet har en tydlig riktning och om eleven vill lära sig av en annan elev, kan den göra det genom att själv observera eller imitera, och den observerande och imiterande eleven behöver inte ens vara medveten om detta.

Genom att elever lär *med* varandra sker samlärandet genom ständigt varierande roller mellan eleverna. Då det inte nödvändigtvis syftar till arbete i små grupper ser jag det varken som modellen *cooperative learning* eller *peer collaboration*. Då eleverna lär *med* varandra har ingen i gruppen någon given roll som lärare eller lärande, utan istället lär de

sig genom att ömsesidigt ta del av varandras kunskaper. Jag ser det som att eleverna både är lärare och lärare, antingen samtidigt eller pendlar mellan dessa roller. Denna typ av samlärande syftar till att se varandras kunskaper som en tillgång och att genom andra få ökad variation och inspiration i utveckling. Min kunskap och din kunskap leder till ökad kunskap, och därigenom blir kunskapen både bredare och djupare.

6 Diskussion

I en lärandemiljö som bygger på kommunikation, delaktighet och samarbete ”blomstrar alla”, som Maria Nordlöw (2013) uttrycker det. Genom denna undersökning har jag fått en djupare insikt om vikten av att låta elever få känna sig som en tillgång till gruppen och hur det bidrar till det enskilda barnets lärande. Samlärande har en stor roll i musikundervisningen då detta kan vara ett praktiskt sätt att öva på samarbete. Alla de faktorer som spelar roll i ett bra musikaliskt samspel är även viktiga faktorer gällande socialt samspel (Nivbrant Wedin, 2010). Samlärandet är också betydande för den musikaliska utvecklingen, då musik gynnas av en mångfald av idéer och utföranden. Elevers musikalitet vinner på att de får inspiration och variation av varandra i gruppen.

Williams m.fl. (2000) påpekar läraren och miljöns betydande roll för att eleverna ska motiveras till samlärande, och det är viktigt att se till att dessa faktorer faktiskt ger eleverna dessa förutsättningar. Läraren påverkar både barnens inställning att lära tillsammans och framförallt lektionens utförande. För att öka samlärandet kan musiklektionerna utföra övningar som tränar samarbete, kommunikation, samspel och interaktion, vilket många rytmövningar gör. Till exempel kan man träna musikens olika beståndsdelar genom att låta eleverna utföra en varsin funktion. Elevernas behov av varandra blir både synligt och hörbart, och de lär sig på ett konkret sätt att deras funktion är viktig för det musikaliska sammanhanget. Den musikaliska uppfattningen blir både djupare och bredare genom att de upplever hur de musikaliska funktionerna kompletterar varandra. Orkester och ensemblespel bygger på detta då varje instrumentgrupp oftast har varsin funktion, och genom att förtydliga detta så blir instrumentalisterna medvetna om hur alla i gruppen kompletterar varandra till en musikalisk helhet.

En annan övning som gynnar samlärande kan vara att spela eller sjunga unisont. Istället för att eleverna står för olika funktioner, kan de göra precis samma sak och därmed ta hjälp av varandras kunskaper på ett annat sätt. Då läraren lär ut en ny sång följer barnen med relativt snabbt i texten och melodin, men det tar några gånger innan alla barn kan sjunga hela sången. Under inläringen blir det ett kollektivt lärande genom att barnen kommer ihåg några ord eller fraser var. Hade det istället bara varit en elev hade inlärningsprocessen troligtvis tagit längre tid. Genom att många lär sig samma sak samtidigt får eleverna se en stor variation av inläringssätt, och de ser därmed flera möjligheter att själva lära sig på olika sätt. Lika så får eleverna se många sätt att utföra övningen på och sannolikheten är större att vi förstår då vi har många olika förebilder. Vygotskij (1978) menar att det ibland kan vara lättare för en elev att ta instruktion från en

annan elev eftersom de är mer jämställda varandra, och även Maria Nordlöw (2013) påpekar att elever snabbare lär sig av varandra då de inte har det ”hierarkiska filtret” mellan varandra.

Att samlära och se varandras kunskaper som en tillgång är någon man behöver träna på. Genom övningar och metoder kan eleverna öva på att ta olika roller i en inlärnings-situation och se fördelen med ett ömsesidigt lärande. Williams m.fl. (2000) menar att elever först måste träna på att samarbeta innan de kan tillämpa samarbete som en metod till kunskapsutveckling. För att eleverna ska kunna lära sig *av* varandra behöver det skapas utrymme för detta. Läraren kan delegera ledarskapet, be några elever instruera varandra eller be någon elev berätta om sin erfarenhet för de andra. Genom att eleverna får sätta ord på sina kunskaper utvecklas deras kommunikationsförmåga och förståelse för andras synsätt samtidigt som de befäster sina egna kunskaper. Samlärande *med* varandra behöver också tränas. Många elever uppfattar det som fusk att härma och titta på andra och då är det viktigt att läraren hjälper eleverna att istället se varandra som en tillgång, och att det är okej att de tar inspiration och idéer från varandra. Eleverna behöver uppmuntras till att både lära ut och lära sig av varandra och under en lektion kan detta samlärande ske pågående och eleverna pendlar kontinuerligt mellan de olika rollerna. Genom att lärarrollerna inte blir lika tydliga blir inlärnings-situationen demokratisk och jämlik.

Samlärande bör få en större roll på lektionerna, inte bara när det kommer till musikundervisning, och alla vinner på ökad delaktighet. Läraren får inspiration och idéer från eleverna precis lika mycket som eleverna får det av läraren. Barn kan ha lättare att lära sig av varandra på grund av att de är mer jämlika. Då kunskapsklyftan är mindre så vågar barnen utmana sig själva mer, och barn tar även varandras argument på stort allvar (Williams m.fl., 2000). När barn samarbetar och lär varandra törs de ställa frågor som de annars kanske inte skulle våga, de kan prova sig fram och vågar till större utsträckning uttrycka sin åsikt. Eleverna intar ett upptäckarfokus när de ska lösa en uppgift och tänker därmed inte lika strängt på vad som är rätt eller fel, utan vågar ta mer risker. Då barn ser varandra som en tillgång kan de nå till både djupare och bredare insikter. Klasskamraternas olika sätt att musicera bidrar till större variation och inspiration i elevens eget spel. Eleverna imiterar, observerar, lyssnar och kommunicerar med varandra och lär sig därmed att sätta ord på sina kunskaper, lyssna på andras erfarenheter, ompröva sina uppfattningar och får ta del av olika sätt att utföra moment. Att eleverna ser varandras kunskaper som en tillgång leder till att eleverna utvecklas till mer demokratiska och samarbetande individer.

I denna undersökning har jag fokuserat på hur barns musikaliska lärande gynnas av samspel med andra, men en viktig del i undervisningssituationer är naturligtvis barns kamratsamverkan. Barn söker hela tiden social bekräftelse från klasskamraterna, och vill känna att de duger och blir accepterade. På lektionerna har eleverna lättare att utföra övningar då alla de andra barnen också gör det, och attityden till lektionen påverkas mycket av de andra elevernas attityd. Det sociala spelet mellan eleverna tar stor del av lektionerna, men är något jag i denna uppsats inte fördjupar mig i utan lämnar till vidare forskning.

7 Referenser

7.1 Litteratur

Andréasson, Josefin & Kårehed, Ulrika (2012). *Jag är bra på att rita, du är bra på att skriva och ja, vi kompar ihop – en intervjustudie om lärares attityder till barns samlärande*. Lärarexamensarbete, Mälardalens högskola. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:535400/FULLTEXT01.pdf>

Almgren, Helene & Wahlqvist, Carina (2006). *Att lära av varandra – samlärande i skolarbetet hos yngre elever*. Lärarexamensarbete, Göteborgs Universitet. Hämtad från: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3840/1/HT06-2611-068.pdf>

Brändström, Sture & Wiklund, Christer (1995). *Två musikpedagogiska fält - en studie om kommunal musikskola och musiklejarutbildning*. Diss, pedagogiska institutionen vid Umeå Universitet. Hämtad från: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:156257/FULLTEXT02>

Calissendorff, M. (2005). *Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt. En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. Diss. Örebro: Örebro universitet, Musikhögskolan.

Davidsson, Birgitta (1999). *Skilda och gemensamma världar: Förskola och lågstadium som integrerad skolpraktik. Pedagogisk forskning*. Högskolan i Borås. Hämtad från: <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/davidsson.pdf>

Dewey, John (1897). *My pedagogic creed*. Hämtad från: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Ezra, Emmanuel (2010). *Det goda mötet*. Stockholm: Norstedts.

Forsell, Anna (2008). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Granström, K. (2003). *Arbetsformer och dynamik i klassrummet*. I Selander (red) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Kalmar: Liber. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1820>.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Kullberg, Birgitta (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Lgr 69 (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Hämtad från: http://www.lararnashistoria.se/sites/default/files/wMarklund_0009.pdf

Lgr 80 (1980). *Förordning om mål och riktlinjer i 1980 års läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-198064-om-mal-oc_sfs-1980-64/

Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Lpfö 98 (1998/2010). *Lärplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1067>

Lgr 11 (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Nivbrant-Wedin, Eva (2011) *Spela med hela kroppen*. Stockholm: Gehrman's.

Partanen, Petri. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonniers.

Piaget, Jean (1964). *Barns själsliga utveckling*. Översättning Lars Sjögren (1982). Lund: Studentlitteratur.

Regeringens skrivelse. (1996/97:112). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - Kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/51/99/e7f5b2f6.pdf>

Runesson, Ulla (1995). Elever lär av varandra. I Lendahls & Runesson (red) *Vägar till elevers lärande* (s.75-90). Lund: Studentlitteratur.

Sabzi Selseleh, Fariba & Ivert, Kristina (2010). *Barns samlärande i förskolan*. Lärarexamensarbete, Malmö Högskola. Hämtad från: http://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/11729/Barns_sam...pdf?sequence=2

Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning*. Göteborgs universitet. Hämtad från: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/pramsher.pdf>

Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger (2013). *Lärande & kulturella redskap - om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev. S., (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press. Hämtad från: http://www.ulfbanke.de/downloads/activity_theory/vygotsky1978.pdf

Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Diss. Göteborgs universitet.

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

Williams, Pia, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

7.2 Egen intervju

Nordlöw, Maria; Adjunkt. Undervisar i dans, drama, labanteknik. estetiska lärprocesser samt gestaltning och kommunikation vid Stockholms Musikpedagogiska Institut. 2013. Intervju den 8 oktober på Stockholms Musikpedagogiska Institut, varaktighet 17 min.

