

FG8039 Självständigt arbete, 15 hp

VT2024

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

Handledare: Karl Asp

Emmie Chau

Strings attached

En studie om fiolundervisning och ålder

Abstract

Det finns skilda åsikter om huruvida barn respektive vuxna lär sig på olika eller likartat sätt. Tidigare forskning inom området visar att lärande kan vara situationsberoende. Annan forskning visar på flera skillnader mellan barns och vuxnas lärande. Syftet med föreliggande studie är att bidra med mer kunskap om hur fiolpedagoger förstår ålder hos elever i relation till fiolundervisning. Det empiriska material som ligger till grund för studien är insamlat genom fokusgruppsamtal med fiolpedagoger som har lång erfarenhet av att undervisa elever i olika åldrar. Resultatet presenteras utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv, där ålder ses som en social konstruktion och där synen på ålder kommer att variera beroende på vem vi frågar. Resultatet visar på ett flertal diskurser som framkommer i fokusgruppsamtalen kring elevens ålder. En diskurs som synliggörs är att ett helhetsperspektiv på eleven är viktigt; en elev är en kombination av olika åldersaspekter och mer därtill. Andra diskurser som är framkommer i fokusgruppsamtalen om fiolundervisning handlar om elevens psykologiska ålder, fysiska ålder, sociala ålder och spelålder eller elevens spelnivå. Diskursen om elevens kronologiska ålder verkar mindre betydelsefull i sammanhanget. Sammantaget kan en och samma elev ha olika ålder beroende på vilken diskurs kring ålder fiolpedagogerna pratar om. Undervisningen bör alltså anpassas till eleven och dess erfarenheter och preferenser, där elevens samtliga åldersaspekter utgör en del i det hela.

Nyckelord: Fiolundervisning, fiolmetodik, ålder

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning.....	2
1.2 Disposition.....	2
2. Bakgrund	4
2.1 Ålder	4
2.2 Kognitiv- och motorisk utveckling	5
2.3 Motivation.....	7
2.4 Lärandeprocessen hos barn och vuxna	8
2.5 Fiolmetodik	10
3. Teoretiskt perspektiv.....	13
3.1 Diskursanalys	13
3.2 Språkets betydelse	13
4. Metod.....	15
4.1 Kvalitativ metod	15
4.2 Fokusgruppsamtal	15
4.3 Urval.....	16
4.4 Genomförande	17
4.5 Analysprocess.....	18
4.6 Etiska överväganden.....	19
5. Resultat	21
5.1 Psykologisk ålder	21
5.2 Biologisk ålder.....	23
5.3 Social ålder	24
5.4 Kronologisk ålder.....	25
5.5 Spelålder.....	26
5.6 Ett helhetsperspektiv	27
5.7 Sammanfattning.....	28
6. Diskussion	29
6.1 Resultatdiskussion	29
6.2 Reflektion av metod.....	31
6.3 Lärdomar för musikpedagogisk praktik.....	32
6.4 Förslag på framtida forskning	33
Referenser.....	34

Bilaga 1: Frågeguide	38
----------------------------	----

1. Inledning

Jag började spela fiol i vuxen ålder. Det har fått mig att fundera en del kring undervisning och lärande i olika åldrar. Kanske hade jag införskaffat mig andra kunskaper i fiolspel än de jag har idag om jag hade börjat spela fiol som barn. Kanske hade mina fiollärare undervisat mig på annat sätt och med andra metoder. Att avgöra vad en elev i en viss ålder behöver för att kunna ta till sig kunskap bygger kanske på lärarens gedigna erfarenheter. Kanske är det också ett resultat av rådande normer och värderingar i samhället, som påverkar vår syn på elever i olika åldrar. Om elevens ålder har betydelse för lärandet i fiol behöver fiolpedagoger förstå hur det tar sig i uttryck för att kunna erbjuda en så bra undervisning som möjligt. Jag vill därför prata med erfarna fiolpedagoger om fiolundervisning för elever i olika åldrar och hoppas att genom det kunna bidra med mer kunskap om fiolundervisning i relation till ålder.

Fiolundervisning kan ske både enskilt och i grupp. Ofta handlar det om någon form av mästarlära, som innebär att en lärling undervisas av en mästare (Nielsen & Kvale, 2000). För eleven handlar det om att förvärva tekniska färdigheter och undervisningen kretsar ofta kring moment som stråkteknik eller teknik för vänsterhanden, där grunden är densamma oavsett genre (Fischer, 1997; Rolland, 1974). Fiolundervisning förekommer idag vid många olika typer av institutioner som erbjuder utbildning, däribland kulturskola, gymnasieskola och musikhögskola. Även vid privata verksamheter och övriga verksamheter, exempelvis inom kyrkan, förekommer fiolundervisning.

Det finns skilda åsikter om huruvida barn respektive vuxna lär sig på olika eller likartat sätt. Forskning visar att det kan vara situationsberoende (Knowles et al., 2005; Merriam & Baumgartner, 2020). En vuxen elev som inte har några kunskaper inom ett ämne kommer vara mer beroende av läraren för vägledning, medan ett barn som har en god förmåga att kunna reflektera och utvärdera sitt eget lärande, kan vara mer självständig (Merriam & Baumgartner, 2020). Annan forskning visar att ju yngre ett barn är, desto mer behöver de använda sig av känsel och/eller rörelse i sitt lärande. Äldre elever kan koppla tidigare kunskaper och livserfarenheter till det aktuella lärandet, medan yngre elever, i synnerhet små barn, oftare lär sig saker för första gången (Roulston, 2010). Det är även tydligt att barnets kognitiva och motoriska färdigheter skiljer sig från den vuxnes (Hwang & Nilsson, 2019). Samtidigt visar forskning att lärandeprocessen och de utmaningar som uppstår när en person lär sig

spela instrument kan vara liknande för elever oavsett ålder (Adamyanyan, 2018). Vuxna är ofta drivna av en inre motivation och lär sig frivilligt (Roulston, 2010). Den inre motivationen innebär att själva handlingen, i det här fallet att spela fiol, är belöning i sig. Barnet går däremot många gånger på fiollektion för att någon annan har bestämt det. Elevers syfte och mål med lärandet kan därmed skilja sig åt.

Frågan är i så fall om undervisningsmetoder bör variera beroende på elevens ålder. Att spela fiol innefattar många dimensioner. Förutom de tekniska, motoriska, färdigheter eleven behöver lära sig, kommer den förmodligen även brottas med den kognitiva aspekten av att förstå vad den lär sig. Därtill tillkommer ålder som en faktor i hur vi lär, förstår och befäster kunskap.

När vi beskriver en person som gammal eller ung är det ofta den kronologiska åldern vi menar, alltså hur gammal en person är i år och dagar. Begreppet ålder är däremot mångtydigt och kan ses utifrån olika aspekter (Hwang & Nilsson, 2019). I det föreliggande arbetet ses ålder utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv; som en social konstruktion (Börjesson & Palmblad, 2007). De uppfattningar som finns kring åldersbegreppet kan synliggöras i fokusgruppsamtal, där de diskurser kring ålder som framträder förmodligen kommer utgöra samstämmiga överenskommelser i fiolundervisningskretsar. Genom att studera hur fiolpedagoger pratar om ålder kan vi se vilka underliggande antaganden, normer och värderingar som gör sig aktuella i sammanhanget och hur dessa bidrar till att påverka undervisningsmetoder och lärande.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är bidra med mer kunskap om hur fiolpedagoger förhåller sig till ålder hos elever i relation till fiolundervisning. För att uppnå syftet ska följande frågeställningar besvaras:

- Vad är karaktäristiskt i fiolpedagogers samtal kring elevers ålder i relation till fiolundervisning?
- Vad är karaktäristiskt i fiolpedagogers samtal om fiolmetodik för olika åldrar?

1.2 Disposition

Det föreliggande arbetet är indelat i sex kapitel. Det första kapitlet består av en inledning samt arbetets syfte och frågeställningar. I kapitel två presenteras en

bakgrund kring ämnet vad gäller barn- respektive vuxnas förutsättningar för lärande. Kapitel tre behandlar arbetets teoretiska ramverk, följt av kapitel fyra som beskriver det föreliggande arbetets tillvägagångssätt. I kapitel fem presenteras resultatet. Arbetet avslutas med kapitel sex, som innehåller en diskussion av resultat och metod.

2. Bakgrund

Diskurser både formar och formas av människors erfarenheter (Svensson, 2019). Våra erfarenheter påverkar hur vi tänker och pratar om något, men hur vi pratar om något kan också påverka hur vi tänker om något. Diskurser som är dominerande skapar i sin tur förväntningar på hur saker ska vara (läs mer om diskursanalys i kapitel 3). För att skapa en förståelse för det föreliggande arbetets kontext presenteras således en bakgrund om barn- respektive vuxnas förutsättningar för lärande vad gäller kognitiv- och motorisk utveckling, motivation, lärandeprocess och fiolmetodik. Kapitlet innehåller även tidigare forskning som berör den föreliggande studiens frågeställningar och tar upp likheter och skillnader vad gäller barn och vuxnas lärande i förhållande till fiolundervisning.

2.1 Ålder

Ålder är ett mångtydigt begrepp och kan beskrivas utifrån ett kronologiskt, biologiskt, psykologiskt och socialt perspektiv (Hwang & Nilsson, 2019; Knowles et al., 2005). Den *kronologiska åldern* anger hur gammal en person är i år och dagar. Den *biologiska åldern* beskriver hur gammal en person är vad gäller den fysiska kroppen. En person kan till exempel känna sig ung i kroppen, men ha en hög kronologisk ålder. Den *psykologiska åldern* beskriver hur gammal eller ung en person upplever sig vara i saker som har med psykologisk mognad att göra. Det kan till exempel handla om att lära sig nya saker eller hantera känslor. Den *sociala åldern* beskriver sociala roller och samhällets förväntningar kopplat till olika åldrar. Det kan till exempel handla om hur gammal en förstagångsförälder förväntas vara. En och samma människa kan alltså ha olika ålder beroende på vilken aspekt av ålder vi pratar om. Av samma anledning är det inte helt enkelt att definiera begreppen *barn* respektive *vuxen* (Knowles et al., 2005). En person kan till exempel ses som vuxen när den enligt lag får rösta, köra bil och gifta utifrån sin kronologiska ålder. Biologiskt sätt blir vi vuxna när vi kan reproducera. Att vara vuxen utifrån social ålder innebär att ta sig an vuxenroller, såsom att jobba heltid, att vara förälder m.m. Psykologiskt blir vi vuxna när vi kommer till insikten om att vi är ansvariga för våra egna liv och agerar självreglerande, alltså att vi reflekterar över- och fattar våra egna beslut. Enligt Knowles et al. (2005) är betraktandet av en vuxen utifrån den psykologiska åldern den mest relevanta sett till lärande. Förmågan till självreglering i en lärandesituation; att kunna planera, genomföra och reflektera över sin övning, har en positiv inverkan på lärandet (Hatfield

et al., 2017). Samtliga aspekter av ålder är dock tätt sammanlänkade med- och påverkade av varandra (Hwang & Nilsson, 2019; Knowles et al., 2005). Processen av att komma till insikt om att vara ansvarstagande och vuxen utifrån en psykologisk ålder börjar tidigt i livet och ökar i takt med att vi till exempel utifrån social ålder utför vuxenroller, som att jobba heltid eller skaffa familj (Knowles et al., 2005).

2.2 Kognitiv- och motorisk utveckling

En människas utveckling kan ses utifrån olika aspekter, däribland den kognitiva och den motoriska utvecklingen. Likt Hwang och Nilsson (2019) kommer jag att beskriva utvecklingen utifrån olika åldersgrupper och utgå från så kallade typfall, alltså det som är vanligast förekommande, även om det kan vara stor variation inom varje åldersgrupp.

Den *kognitiva utvecklingen* har att göra med de mentala processer vi använder för att tolka världen och vår plats i den (Hwang & Nilsson, 2019). Till människans kognitiva funktioner hör till exempel tänkande, minne, problemlösning, inläring och språk. För att beskriva den kognitiva utvecklingen hos barn refereras ofta till Piaget, som delade in barnets utveckling i olika stadier (Hwang & Nilsson, 2019; Havnesköld & Risholm Mothander, 2009; von Tetzchner, 2012). Den *motoriska utvecklingen* har med rörelse och fysisk handling att göra, att planera och koordinera (von Tetzchner, 2012).

Från 2–6 års ålder uppträder den *preoperationella perioden*, där barnet utvecklar sin förmåga till symboliskt tänkande. Detta uppträder till exempel när barn leker familj, eller när hopbyggda legobitar blir en bil. I den här åldern kan barn vanligtvis inte använda logiskt tänkande för att förstå sina erfarenheter. Barnets förmåga att kontrollera sina rörelser avsevärt jämfört med tidigare (Hwang & Nilsson, 2019). Även samordningen mellan olika rörelser förbättras, samt balansen. Finmotoriken är också förbättrad vilket betyder att en 5-åring har en större förmåga att kontrollera mer avgränsade och exakta rörelser jämfört med tidigare. En 5-åring kan till exempel ofta knyta sina egna skosnören och spela vissa instrument hjälpligt. Däremot har barn i den här åldern svårare för finmotoriska färdigheter än de har för de grovmotoriska, där större muskelgrupper används. Forskning visar att ju yngre ett barn är, desto mer behöver de använda sig av känsel och/eller rörelse i sitt lärande. Små barn har svårt att ta till sig komplicerad eller mycket information genom att bara lyssna (Dunn et al., 1992). Förskolebarn minns bäst när de får röra vid och göra saker praktiskt i sitt lärande (Dunn & Griggs, 2001). Forskning visar även att det är fördelaktigt att i

fiolundervisningssammanhang aktivera barnets alla sinnen; inklusive att använda färger och bilder som stöd (Zavalko, 2013). Att använda lek och improvisation i fiolundervisning är också positivt för inlärandet.

Vid ungefär sju års ålder befinner sig barnet i det *konkreta operationernas stadium*. Barnet kan förstå logiska principer, så länge det är kopplat till konkreta händelser eller saker. De kan däremot ha svårt att resonera abstrakt. Under 7–12 års ålder förbättras den selektiva uppmärksamheten, som innebär förmågan att kunna fokusera på en sak och strunta i en annan. I den här åldern är den fysiska tillväxten långsammare jämfört med innan. Det bidrar till att barnet får större kontroll över sin kropp och fysiska handlingar. Både grov- och finmotorik förbättras. Färdigheter som till stor del bygger på styrka utvecklas i takt med kroppens fysiska utveckling. Andra handlingar som kräver samordning, till exempel att spela instrument, går i större utsträckning i hand med den kognitiva utvecklingen (Hwang & Nilsson, 2019; Havnesköld & Risholm Mothander, 2009; von Tetzchner, 2012).

Under 13–20 års ålder, de *formella operationernas stadium*, utvecklas ungdomars sätt att tänka och resonera. De har nu större förmåga att föreställa sig saker som är rent abstrakta och som de själva inte har någon direkt erfarenhet av. Det förbättrade arbetsminnet, eller korttidsminnet, gör att ungdomar kan hålla mer information i huvudet och jämföra dem med varandra vid till exempel problemlösning. Under den här åldern inträffar vanligtvis puberteten. Både grov- och finmotorik fortsätter att utvecklas, samtidigt som den tillväxtpurt som puberteten innebär kan ta tid att vänja sig vid. Ungdomar i puberteten kan uppleva förändringar i balans och rumsuppfattning när de anpassar sig till den snabbt växande kroppen. Den motoriska utvecklingen är också påverkad av intresse, övning och uppmuntran; det man övar på eller gör mycket blir man bra på (Hwang & Nilsson, 2019; von Tetzchner, 2012).

Elevers förutsättningar för lärande kan skilja sig åt i olika åldrar (Roulston, 2010). Barn känner ofta musiken instinktivt eller inom sig och svarar genom rörelse (Campbell, 2010). Det är därmed brukligt att använda rörelser i barns lärande. Forskning visar även att barn hellre vill prova själva än att lyssna och titta medan andra instruerar och demonstrerar. Utdragna beskrivningar eller rena föreläsningar är därför inte rekommenderat när barn ska lära sig. Annan forskning menar att leken är en viktig del i barns lärande, då den skapar glädje och upptäckarlust (Calissendorff,

2005). Barnen behöver också byta moment ofta för att orka fortsätta vara koncentrerade.

Under den tidiga vuxenåldern, som Hwang & Nilsson (2019) beskriver som mellan 30–65 år, blir individen duktigare på att använda sina intellektuella färdigheter, då man oftast får tillämpa sina befintliga kunskaper. Minnet försämras till viss del, men intelligens som bygger på tidigare kunskaper och erfarenheter hålls konstant.

Sammantaget innebär de olika kognitiva och motoriska utvecklingsstadierna att elever i olika åldrar går in med olika förutsättningar i fiolundervisningssammanhang. Ändå visar forskning att barn och vuxna stöter på samma utmaningar när de lär sig spela instrument (Adamyán, 2018). Olika färdigheter, eller avsaknaden av dem, kan påverka varandra. Oavsett ålder så kan till exempel bristen på övning påverka elevens förmåga att lära sig ett stycke utantill, som i sin tur påverkar graden av nervositet hos eleven inför ett framträdande.

Forskning visar dock att musikaliska koncept kan introduceras med liknande metoder och aktiviteter i ensembleundervisning oavsett ålder när det gäller elever som spelar instrument på grundläggande nivå (Rohwer, 2005). Att klappa, räkna och förebilda fungerar bra med både yngre och äldre elever. Att sjunga verkar fungera särskilt bra med äldre elever, till skillnad från yngre elever som kan tycka att det är jobbigt eller pinsamt, eller på annat vis får dem att tappa fokus (Ernst, 2001; Rhower, 2005). Däremot presenteras själva informationen på ett annat sätt när det gäller äldre elever. För vuxna fungerar det att ha en mer avslappnad ton i kommunikationen, med mycket skoj och skratt, då de ganska snabbt kan återfå fokus. Forskning visar att just kommunikation och en fungerande relation mellan elev och lärare är viktig (Leahy, 2021). Både barn och vuxna värdesätter att lärandet sker i en uppmuntrande och stöttande miljö (Ernst, 2001).

2.3 Motivation

Motivation är ofta en förutsättning för framgång vad gäller de flesta saker i livet, likaså när det gäller att lära sig spela instrument (Calissendorff, 2005). Även om alla kriterier för lärande är uppfyllda kommer förmodligen inga större framsteg att ske om motivationen brister. I forskning används begreppen inre och yttre motivation (Ryan & Deci, 2000). Vid *inre motivation* är själva handlingen belöning i sig. När det gäller *yttre motivation* är det konsekvenserna av handlandet som utgör belöningen.

Anledningarna till att börja lära sig spela instrument är många (Calissendorff, 2005; Evans, 2015). Det kan bero på inre motivationsfaktorer, exempelvis att man gillar instrumentet i sig. En vuxen, som är fri att fatta sina egna beslut, spelar ofta instrument för att den själv vill; hen är frivilligt investerad i aktiviteten och är driven av en inre motivation (Ernst, 2001; Roulston 2010). Vuxna i pensionsålder har också ofta tid att tillägna till att lära sig ett instrument (Ernst, 2001). Även barn kan vara drivna av inre motivation när de börjar spela instrument. Däremot börjar många spela på grund av yttre motivationsfaktorer. Kanske är det för att en kompis spelar eller för att ens föräldrar har bestämt det (Calissendorff, 2005; Evans, 2015). Oavsett anledning behöver läraren ta hänsyn till detta i undervisningen (Evans, 2015). Om eleven drivs av en inre motivation, men möts av en alltför kontrollerande lärare och som är överdrivet bekräftande kan det driva eleven till att istället bli motiverad av yttre faktorer. Samma bemötande kan dock fungera till en början med en elev som motiveras av just yttre faktorer. Dock behöver läraren hjälpa eleven att internalisera motivationen, då forskning visar att enbart yttre motivationsfaktorer sällan är tillräckliga för att upprätthålla en aktivitet över tid. Forskning pekar på att en elev lär sig som mest när den drivs av en inre motivation, med eventuellt stöd från yttre motivationsfaktorer (Burland & Davidson, 2002).

Att välja en varierad repertoar som eleverna känner till och tycker om kan vara ett sätt att skapa motivation hos eleverna (Rhower, 2005; Renwick & McPherson, 2002). Andra resultat visar att yngre barn ofta gärna spelar sådant de tycker är enkelt, då de tycker att enkla stycken är roliga att spela (Calissendorff, 2005).

Motivationsfaktorerna kan förändras allteftersom eleven blir bättre på sitt instrument. Vissa studier visar att stöd från omgivningen, till exempel lärare och föräldrar, är en viktig motivationsfaktor när eleven börjar spela instrument (Hallam et al., 2016). Allteftersom elevens kunskaper ökar verkar den istället motiveras av själva spelandet i sig; den har alltså fått en inre motivation (Hallam et al., 2016; Burland & Davidson, 2002).

2.4 Lärandeprocessen hos barn och vuxna

Det råder delade meningar om huruvida barn respektive vuxna lär sig på olika eller likartat sätt. Knowles et al. (2005), som myntade termen *andragogik*, eller teorin om vuxnas lärande, menade att lärandeprocessen för en vuxen skiljer sig från ett barns på flera sätt.

En vuxen har ett *behov av att veta*. En vuxen behöver veta *varför* den ska lära sig något innan den lär sig. Den behöver förstå fördelarna med att lära sig, gentemot nackdelarna med att inte lära sig. En vuxen har *självuppfattningen* av att vara ansvarig för sina beslut och sitt liv. I det ingår även att förmågan att utöva självreglerat lärande, som innebär att den vuxna kan reflektera över sitt lärande, vad den lär sig och på vilket sätt den vill lära sig (Knowles et al., 2005; Roulston, 2010). Till skillnad från barnet i en traditionell skolsituation, så är den vuxna motvillig till lärande som är påtvingat av någon annan (Knowles et al., 2005). Vissa studier menar att vuxna har ett mer utvecklat språk jämfört med barn och i större grad kan uttrycka vilka behov de har i sitt lärande och på vilket sätt de vill lära sig (Calissendorff, 2005; Roulston et al., 2015).

Eftersom en vuxen har levt längre kommer den också ha mer *erfarenhet* och andra typer av erfarenheter än barn. Den vuxne besitter många gånger själv kunskap som gagnar lärandet och undervisningen bör därför utformas så att den vuxna kan använda sina erfarenheter (Knowles et al., 2005). Viss forskning visar just att vuxnas livslånga erfarenhet av att lära är en styrka i sig (Perkins et al., 2014). Yngre barn lär sig ofta för första gången, medan vuxna har en ackumulerad kunskap att relatera till i sitt lärande (Rhower, 2005; Roulston, 2010). Pedagoger kan till exempel med fördel dra nytta av och relatera till vuxnas tidigare kunskaper och livserfarenheter när de introducerar olika musikaliska koncept. Förutom att knyta an tidigare upplevda känslor till den aktuella repertoaren kan den vuxnas tidigare kännedom av ett stycke även förenkla inläringen samt den musikaliska interpretationen av den.

Tidigare erfarenheter kan dock försvåra inläringen, då invanda beteenden och föreställningar kan stå i vägen för nya uppfattningar och alternativa sätt att tänka (Knowles et al., 2005). Lärande i vuxen ålder handlar ofta om kognitiva aspekter och mer sällan om att använda den kroppsliga, motoriska förmågan (Roulston, 2010). Att spela fiol bygger till stor del på motorisk förmåga och att utnyttja kroppens naturliga rörelsemönster (Rolland, 1974). Även om vuxna har större kontroll över sin motorik jämfört med barn kan den vuxna ha invanda rörelsemönster som är i vägen.

Den vuxna har en *beredskap att lära* och är redo att lära sig det som krävs för att effektivt kunna hantera situationer i det verkliga livet. Vuxna har en annan *inriktning av lärande*, som är uppgifts- eller problemorienterat, till skillnad från skolbarns lärande som är ämnesorienterat. Vuxna motiveras således av att lära sig saker som

kommer hjälpa dem att lösa uppgifter eller problem de stöter på i det verkliga livet. Vuxna är till största delen drivna av en *inre motivation*, även om de till viss del är påverkade av yttre motivationsfaktorer. I den andragogiska modellen är eleven alltså den styrande i undervisningen (Knowles et al., 2005).

Andragogiken har på senare tid setts som en modell som inte enbart lämpar sig för vuxna utan även för barn, beroende på situation (Knowles et al., 2005; Merriam & Baumgartner, 2020). En vuxen elev som inte har några kunskaper inom ett ämne kommer vara mer beroende av läraren för vägledning, medan ett barn som har en hög grad av självreglerat lärande kan vara mer självständig (Merriam & Baumgartner, 2020). Viss forskning visar att vuxna elever som är relativt nya på sitt instrument ibland är mindre självständiga i sitt lärande och kan behöva mer instruktioner och stöd av en lärare (Leahy, 2021). Huruvida undervisningen bör vara elevdriven eller lärardriven varierar alltså beroende på situationen, både vad gäller vuxna och barn (Merriam & Baumgartner, 2020). Elevens preferenser i hur den föredrar att lära sig spelar också in.

Roulston (2010) menar att kontexten för barn och vuxnas lärande skiljer sig åt. Barns beroende av vuxna medför i sig en begränsning för vilka utbildningsmöjligheter som finns. Vuxna är mer självständiga och har därmed större frihet att välja en lärare som passar deras behov. Forskning visar att vuxna elever ofta hittar en annan lärare om de inte är nöjda med den befintliga (Leahy, 2021).

2.5 Fiolmetodik

Tabell 1 visar en sammanställning av områden som två inflytelserika fiolpedagoger, Rolland (1974) och Fischer (1997), behandlar i sin fiolmetodik. Sammanställningen visar att fiolspel är en kombination av många färdigheter som tillsammans bildar en helhet.

Tabell 1: Fiolspelets övergripande aspekter

Område	Subkategorier
Kroppsbalans	Ergonomi
Stråkteknik	Tonbildning, stråkhållning, stråkdisposition, stråkarter
Vänsterhandens teknik	Intonation, lägesväxlingar, vibrato

För att spela fiol med en sund ergonomi behöver utövaren utnyttja kroppens naturliga rörelsemönster (Fischer, 1997; Rolland, 1974). Det är brukligt att börja med små rörelser, för att känna armen och kroppens naturliga tyngd tillsammans med instrumentet. Rörelserna kan sedan utvecklas och bli större i takt med att eleven behärskar instrumentet mer. För fiolelever på nybörjarnivå är det brukligt att börja med övningar som utnyttjar kroppens grovmotorik; skulderblad, axlar och armar, innan det finmotoriska i handled och fingrar kopplas på. Det är viktigt att utgå från elevens specifika förutsättningar för ett ergonomiskt spel. Många faktorer kan bidra till statisk belastning, däribland att härma andras spelsätt utan att reflektera över om det är gångbart för den specifika eleven (Kaladjev, 2000).

Både kroppsbalans, stråkteknik och vänsterhandens teknik bör inkluderas i varje lektion (Rolland, 1974). I inlärandet av ny kunskap, eller underhållandet av befintlig kunskap, är det brukligt att skala av kringliggande aktiviteter såpass mycket att eleven kan fokusera på den specifika kunskapen som avses läras in eller övas på (Fischer, 1997; Rolland, 1974). En god stråkföring kan till exempel övas med enbart höger hand, utan att vänsterhanden spelar några toner. Forskning visar att både stråkhandens och vänsterhandens färdigheter kan förbättras med sund teknik och regelbunden övning (Kalender & Akgül Barış, 2022). Övningar som förbättrar kroppshållning och balans har en positiv inverkan på fiolspelet.

Fiolundervisning bedrivs ofta i ett sammanhang som kan kallas för mästarlära. Detta går ut på att en lärling lärs upp av en mästare (Nielsen & Kvale, 2000). Genom att delta i aktiviteter förvärvar lärlingen gradvis de kunskaper som krävs för hantverket. Lärlingens kunskaper prövas och utvärderas löpande genom praktisk utövning.

En vanlig fiolpedagogisk metod är *Suzukimetoden*, där undervisningen till stor del sker gehörsbaserat och där föräldrarna är en aktiv del i elevens lärande (Hanken & Johansen, 2018; Suzuki, 1969; Zavalko, 2013). Undervisningen bygger på att både elev och föräldrar har lyssnat på den aktuella repertoaren innan eleven börjar spela så att hen enklare kan följa läraren på lektionen, där mycket sker gehörsbaserat och eleven får imitera det läraren gör. Eleven får vanligtvis både individuell undervisning och undervisning i grupp. Gruppundervisning anses viktigt för att främja både samspel och lärande (Hanken & Johansen, 2018; Suzuki, 1969). Forskning visar att fiolundervisning i grupp även har en positiv inverkan på elevernas motivation (Li,

2022). Alla elever spelar samma repertoar, som är särskilt utvald och till stor del består av västerländsk konstmusik (Hanken & Johansen, 2018).

3. Teoretiskt perspektiv

Det här kapitlet behandlar *diskursanalys*, som är det teoretiska perspektiv detta självständiga arbete vilar på.

3.1 Diskursanalys

Begreppet *diskurs* innebär ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Ordet betyder ursprungligen diskussion eller konversation, vilket klingar väl med diskursanalysen, där fokus är att studera tal och skrift i en social miljö (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Diskussioner och konversationer i samhället utgör således en viktig del (Svensson, 2019). Diskursanalysen vilar på *socialkonstruktionismen*, som innebär att många idéer och fenomen vi ser som naturliga eller objektiva i själva verket är socialt konstruerade (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursanalysen söker inte att hitta vad som är sant och riktigt; något sådant finns inte (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Frågan blir istället att urskilja vad som *kvalificerar sig* som verkligt och sant, vid en viss tid och plats (Börjesson & Palmblad, 2007). Med hjälp av diskursanalys kan forskaren försöka förstå språkets betydelse för människors upplevelser av världen och hur användning av språket bidrar till att skapa och upprätthålla normer och värderingar i samhället (Svensson, 2019).

3.2 Språkets betydelse

Inom diskursanalys ses språket som en handling; genom språket konstruerar vi den sociala verkligheten (Börjesson & Palmblad, 2007; Svensson, 2019; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). När vi namnger saker, grupperingar och händelser skapar vi sammanhang och producerar därmed en gemensamt överenskommen social verklighet. Diskursanalysen förnekar inte att det finns en fysisk verklighet utanför diskursen (Svensson, 2019; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursanalysen menar snarare att fenomen får mening genom diskurs. Winther Jørgensen och Phillips (1999) använder en översvämning som exempel; något som sker oberoende människors tal och tankar. När människan däremot försöker sätta in översvämningen i ett meningsskapande sammanhang kan olika diskurser urskiljas. Vissa kanske förklarar översvämningen som ett resultat av ett kraftigt regn, medan andra menar att det är ett resultat av felaktig politik. En tredje menar att det är Guds vilja. Samma händelse tillskrivs mening utifrån olika diskurser. Världen upplevs därmed inte på ett entydigt sätt utan presenterar sig olika beroende på våra tidigare erfarenheter och det

språk vi bär med oss (Börjesson & Palmblad, 2007; Svensson, 2019). Språket är således centralt inom diskursanalysen och ses i vid bemärkelse, bortom grammatiska regler och glosor. Språket är en kulturell och social företeelse som ger människan de kategorier som behövs för att sortera hens erfarenheter och för att kommunicera med andra människor. Språket är både konstruerat av människan som en social praktik för att beskriva verkligheten, samtidigt som den är konstruerande genom att språket påverkar våra tankar, känslor och handlingar (Svensson, 2019). Våra normer, rutiner, sätt att tala och tänka om världen är kulturella fenomen. Våra tidigare erfarenheter, perspektiv och det språk vi bär med oss gör att vi upplever världen på olika sätt (Börjesson & Palmblad, 2007; Svensson, 2019).

Begreppet *ålder* kan ha olika innebörd i olika kontexter, i samtal och interaktioner mellan människor. När människor pratar om och refererar till ålder kan de mena olika saker. Ålder kan användas för att beskriva hur gammal en person är i år och dagar, men kan även användas för att prata om en människas kognitiva mognad eller motoriska förmåga (Hwang & Nilsson, 2019). Ålder är också förknippat med olika sociala roller, baserat på rådande normer och värderingar i samhället. Ålder som begrepp är således dynamiskt och samtal kring ålder kan synliggöra olika diskurser vid en given tidpunkt och kontext.

4. Metod

Det här kapitlet redogör för den metod som använts i detta självständiga arbete, samt de ställningstaganden som ligger till grund för den valda metoden.

4.1 Kvalitativ metod

I detta självständiga arbete ska jag studera hur fiolpedagoger förstår ålder hos elever i fiolundervisning. Mitt teoretiska ramverk utgörs av diskursanalysen, där människor tillsammans konstruerar den sociala verklighet vi lever i (Svensson, 2019). De åsiktsbildningar som framkommer i samtalen ses som diskursiva uttalanden, som bidrar till att påverka synen på fiolundervisning. För att möjliggöra en djupare reflektion och diskussion fiolpedagogerna emellan har jag valt ett kvalitativt angreppssätt.

Genom kvalitativ metod kan forskaren få en djupare förståelse för hur människor resonerar kring ett givet ämne (Kvale & Brinkmann, 2014; Trost, 2010). Forskaren kan försöka se mönster utifrån den enskilda människan och hans värld. Den kvalitativa metoden kan nyansera och differentiera ett fenomen och gå längre än att vara enbart beskrivande (Lantz, 2015). Möjligheten till den djupare förståelse och tolkning av människors upplevelser och tankar skiljer den kvalitativa metoden från det kvantitativa mätbara (Widerberg, 2002). Kvalitativ forskning är inte lika beroende av ett stort material som kvantitativ forskning, då fokus ligger i att få en djupare förståelse för det aktuella ämnet (Alvehus, 2013).

4.2 Fokusgruppsamtal

Kvalitativa intervjuer och fokusgruppsamtal i synnerhet, lämpar sig väl vid ett diskursanalytiskt angreppssätt (Kvale & Brinkmann, 2014). Fokusgrupper kan ses som en slags gruppsamtal och kan användas för att undersöka en grupps värderingar och åsikter om ett givet ämne (Wibeck, 2010). Metoden är bruklig när det är värdefullt att se en grupps delade kunskaper eller förståelse, eller hur deltagarna i en grupp tillsammans tänker kring ett ämne. Gruppens tankar är alltså det viktiga, snarare än den enskilda individens. I fokusgruppsamtalen är det inte heller nödvändigtvis individernas personliga åsikter som kommer fram, utan kan ses som diskurser som framträder (Smithson, 2000). Fokusgruppsamtal i kombination med ett diskursanalytiskt angreppssätt kan synliggöra de uppfattningar, antaganden och normer som finns kring åldersbegreppet. Genom att analysera fokusgruppsamtalen

diskursivt synliggörs även de dominerande diskurserna kring ålder och fiolundervisning och hur dessa bidrar till att påverka undervisningsmetoder och lärande.

4.3 Urval

Vid val av informanter gjordes i första hand ett *strategiskt urval*, som innebär att deltagarna väljs ut med åtanke om att kunna besvara det föreliggande arbetets syfte och frågeställning (Alvehus, 2013; Wibeck, 2010). Genom det strategiska urvalet kan forskaren fånga in särskilt kunniga personer inom ämnet och därmed få en ökad insikt och förståelse. För att kunna bidra med mer kunskap om hur fiolpedagoger förstår ålder hos elever i relation till fiolundervisning, utformades två urvalskriterier: 1) informanterna ska ha lång erfarenhet av att undervisa fiol, och 2) informanterna ska ha erfarenhet av att undervisa fiol till elever i olika åldrar. Urvalet gjordes även till viss del utifrån bekvämlighet; jag känner- eller känner till samtliga tillfrågade personer och visste därmed att de uppfyllde urvalskriterierna.

Förfrågan om att delta i studien skickades löpande. Efter nekande svar tillfrågades ytterligare personer. Totalt tillfrågades tretton personer, varav sex personer initialt tackade ja till medverkan. Två personer lämnade återbud med relativt kort varsel. I slutändan deltog fem informanter, fördelat i två fokusgrupper. Kontakten skedde genom e-post, sms och telefonsamtal. I den initiala informationen som gick ut beskrevs det självständiga arbetets syfte, ungefärliga tider för intervju, beräknad tidsåtgång och mina kontaktuppgifter.

Samtliga informanter är bosatta i Mellansverige och undervisar i kommuner som tillhör kategorierna storstäder, större stad och pendlingskommun nära storstad. Samtliga informanter är fortfarande aktiva som fiolpedagoger. Se tabell 2 för en översikt av informanterna. Alla namn är fingerade.

Tabell 2: Informanter

Namn	Erfarenhet fiolundervisning	Har undervisat fiol vid
Maria	40-60 år	Förskola, gymnasium, musikhögskola, kulturskola, privatundervisning

Karin	40-60 år	Musikhögskola, kulturskola, privatundervisning, övrig musikverksamhet*
Eva	40-60 år	Kulturskola, privatundervisning, övrig musikverksamhet*
Lisa	30 år	Grundskola, kulturskola
Kristina	30 år	Kulturskola, övrig musikverksamhet*

*Inklusive sommarkurser, spetskurser och musikverksamhet inom kyrkan

4.4 Genomförande

Till grund för fokusgruppsamtalen låg en intervjuguide (se Bilaga 1) som utformats i enlighet med metodlitteratur (Trost, 2010; Wibeck, 2010). De framtagna frågorna kretsade kring informanternas erfarenheter av att undervisa elever i olika åldrar och deras syn på lärande i relation till ålder. Frågeguidens struktur var utformad så att informanterna först introducerades till ämnet innan de pratade om de huvudsakliga områdena som den föreliggande studien behandlar. Frågorna hade utformats som möjliga vägar att gå under fokusgruppsamtalen, men tanken var att hålla relativt öppet vad gäller samtalets teman. Informanterna kan i den öppna intervjuformen beskriva de dimensioner de själva anser relevanta för sammanhanget (Lantz, 2015). Fördelen med detta är att kunna jämföra om samtalet naturligt rör sig kring samma teman som forskaren är intresserad av (Wibeck, 2010). Den öppna intervjuformen gav således möjlighet till ett gedignare underlag genom att fånga upp de många sammanhang och parametrar som kunde vara relevanta för detta självständiga arbetes relativt breda frågeställning.

Fokusgruppsamtalen ägde rum den 5 mars respektive 19 april 2024. Båda samtalen tog plats i Storstockholm, vid platser där informanterna hade lätt att ta sig till. Innan samtalen började informerade jag om arbetes syfte och frågeställning. Jag beskrev även hur ett fokusgruppsamtal brukar gå till; exempelvis att det i första hand är ett samtal mellan dem (Wibeck, 2010) och att formen för samtalet är relativt öppet; informanterna själva driver teman för samtalet. Fokusgruppsamtalen varade i drygt 60 minuter respektive 45 minuter och spelades in med mobiltelefon för att sedan transkriberas och analyseras.

4.5 Analysprocess

Transkribering i praktiken handlar om en avvägning mellan att så nära som möjligt återge det som sägs i intervjun och att göra transkriberingen läsbar och förståelig (Svensson, 2019). Det är brukligt att transkribera på en detaljnivå som passar det efterföljande analysarbetet och syftet med studien (Kvale & Brinkmann, 2014; Wibeck, 2010).

Jag transkriberade fokusgruppsamtalen ordagrant från början till slut. För att underlätta transkribering av det insamlade materialet gjordes det i nära anslutning till fokusgruppsamtalen, då jag fortfarande hade händelsen färskt i minnet. Jag skrev även ner mina intryck och tankar efter fokusgruppsamtalen för att ha som stöd i efterarbetet. För att främja läsbarheten tog jag bort utfyllnadsord som "ehh", samt harklanden, stolskrap och dylikt, såvida det inte bedömdes ha betydelse för samtalet. Likaså skrevs "å" om till "och". Skratt och gester skrevs inom parenteser. Överlappande tal markerades med klamrar. Under transkriberingsarbetet lade jag till tidsmarkeringar där informanterna vid en första anblick sade något som kunde vara av betydelse i analysarbetet.

Efter transkribering följde en organisering av det transkriberade materialet, som kan ses som ett första steg mot att skapa mening av materialet (Svensson, 2019). Genom att organisera materialet kan forskaren börja urskilja hur materialet hänger samman. Jag organiserade mitt insamlade material efter texttyp, eller s.k. meningskategorisering, som innebär att kategorisera efter innehållet i texten (Kvale & Brinkmann, 2014; Svensson, 2019). Vid den här tidpunkten gjordes en första reducering av text, där jag klippte ut och behöll kärnan av det som sagts. Jag tog även bort text som jag bedömde inte var relevant för den kommande analysen, till exempel när informanterna kommit in på ett sidospår i en diskussion som ansågs ligga utanför den föreliggande studiens frågeställningar.

I analys av det insamlade materialet bör forskaren tolka *vad* som sägs tillsammans med *hur* det sägs (Rennstam & Wästerfors, 2015). Det ger forskaren en mer nyanserad bild och möjliggör en tolkning av materialet, snarare än en beskrivning av den (Rennstam och Wästerfors, 2015; Svensson, 2019). För att hålla det diskursanalytiska angreppssättet närvarande under materialbearbetningen gjordes en närläsning av den texten; en läsning av materialet då det är brukligt att forskaren tänker på vad som *händer* i en situation, snarare än vad som *sägs* (Svensson, 2019). Eftersom diskurs

innebär ett bestämt sätt att tala om världen (Winter Jörgensen & Phillips, 1999) kommer fiolpedagogerna uttrycka de uppfattningar som är gällande inom fiolundervisningskretsar. Då syftet med det föreliggande arbetet är att undersöka hur fiolpedagoger samtalar kring fiolundervisning och elevens ålder, kretsade mitt analysarbete främst kring hur informanterna pratade om ålder och vilka antaganden som verkar förknippas med olika åldrar och därmed vilka diskurser som synliggörs med avseende på ålder. Analysen av det insamlade materialet utmynnade i följande teman: *psykologisk ålder*, *biologisk ålder*, *social ålder* och *kronologisk ålder*, *spelålder*, *motivation* och *ett helhetsperspektiv*. I samband med detta gjordes ytterligare prioritering av det bearbetade materialet; de teman som ansågs mest relevanta för den här studiens syfte och frågeställning lyftes fram i det slutliga resultatet.

4.6 Etiska överväganden

Detta självständiga arbete samt det fokusgruppsamtal som ägt rum har genomförts med beaktning av de etiska principer och riktlinjer som gäller för god forskningssed (Bell & Waters, 2016; Vetenskapsrådet, 2017). Deltagarna har informerats om det föreliggande arbetets syfte och frågeställning och att intervjumaterialet spelas in och att det transkriberade materialet avidentifieras. Jag har strävat efter transparens under hela processen, dels gentemot informanterna genom en öppen kommunikation och information, samt genom att tydligt redogöra för arbetets tillvägagångssätt vad gäller metod, resultat och analys. För att värna om informanternas anonymitet har fingerade namn använts. Av samma anledning har informanternas erfarenhet av att undervisa i fiol räknat i antal år angivits inom ett spann. Inspelat material har förvarats på en plats som bara jag har tillgång till.

En svår balansgång som kan uppstå under en intervjusituation är att inhämta djup och detaljrik kunskap och samtidigt värna om informanternas integritet (Kvale & Brinkmann, 2014). Vilka uppgifter som anses känsliga är upp till informanten att avgöra (Trost, 2010). I detta avseende kan i princip all information uppfattas som känslig. Hur man vill framställa sig inför andra kan till exempel påverka vad man väljer att säga och inte säga i en intervjusituation. Fokusgruppsamtal kan dock ses som mindre känsliga ur etisk synpunkt jämfört med intervjuer som till hög grad är styrda (Wibeck, 2010). I ett gruppsamtal kan deltagaren avstå från att delta i diskussionen om hen inte vill, även om det inte alltid är önskvärt ur forskarens synvinkel (Smithson,

2000). Det diskursanalytiska angreppssättet söker inte heller att ta ställning till vad som är rätt eller fel; syftet är istället att se hur diskurser framträder som en produkt av diskussionen. I början på fokusgruppsamtalen förtydligade jag för informanterna just detta – att det inte finns några rätta svar och att det var deras erfarenheter och tankar jag var intresserad av. Jag strävade även efter att samtliga informanter skulle hålla sig aktiva i samtalet genom att till exempel ge ordet till en specifik informant om jag upplevde att informanten inte delat sina tankar och synpunkter kring det aktuella samtalsämnet, men försökte samtidigt känna av den generella stämningen i rummet.

5. Resultat

I det här kapitlet redovisas resultaten från fokusgruppsamtalen, utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv. Frågeställningarna besvaras genom att visa upp de diskurser kring ålder och fiolundervisning som synliggörs i fokusgruppsamtalen. Vissa diskurser kring ålder som framkom anser jag har likheter med de olika åldersaspekter Hwang och Nilsson (2019) skriver om. För att behålla en röd tråd genom den föreliggande studien har jag därför valt att benämna dessa diskurser på samma sätt: *psykologisk ålder*, *biologisk ålder*, *social ålder* och *kronologisk ålder* (se kapitel 2.1 Ålder). Resultatet visar även på konkreta exempel i samtalen som kan kopplas till de olika åldersaspekterna och de diskurser kring ålder som framträder. Ytterligare diskurser som synliggjordes i fokusgruppsamtalen var *spelålder* och *ett helhetsperspektiv*, som jag själv rubricerat efter vad jag ansåg utgjort kärnan i samtalen.

5.1 Psykologisk ålder

En diskurs som framträder i informanternas samtal är att elevens psykologiska ålder är betydelsefull. Elevens psykologiska mognad, som verkar tätt sammankopplad med elevens preferenser, är viktigt att ta hänsyn till i undervisningen. Detta gäller såväl i kommunikation gentemot eleven, som val av övningar för att lära ut vissa färdigheter. Att göra till synes abstrakta saker konkret och koppla undervisningen till sådant eleven känner igen och kan relatera till är viktigt. Eva pratar om att använda fantasin som medel för att uttrycka känslor i musiken:

Eva: Så att lekfullhet är jätte-jätteviktigt /... /, att man leker med fantasi. Vad föreställer du dig till den här musiken? Det är både lekfullhet och fantasi som behövs för att framställa. Man kan ju spela *Blinka lilla stjärna* som man är arg, som man är tillbakadragen, eller som man är ledsen. /.../ Men lekfullhet i undervisningen det är jätteviktigt, det tycker jag för vuxna också, att man skrattar mycket och leker fram med föreställning och liknelser som kan göra samvaron med människan mycket mer levande. Det tror jag vi är ganska ense om, att använda fantasin hela tiden.

Elevens psykologiska mognad kan påverka på vilket sätt den föredrar att lära sig och till vilken grad lekfullhet och fantasi är önskvärt. Diskursen som framkommer i samtalet visar dock på att lekfullhet och fantasi är något som är gångbart för elever i alla åldrar.

Den psykologiska mognaden kan även kopplas till tålmod och ihärdighet. I diskursen om psykologisk ålder framkommer att det är viktigt att undervisningen hela tiden upplevs stimulerande av eleven, för att kunna bibehålla hans fokus. I följande utdrag redogör Maria för hur elevens psykologiska ålder påverkar på vilket sätt en övning lärs ut:

Maria: Men, sen kan man för vuxen teoretiskt förklara det ganska snabbt, att hur du kan utöka det här till hela stråken, behålla den samma tyngden. /.../ Så det är samma instrument fortfarande oberoende av ålder, men människans kropp fungerar inte likadant och inte sinnet heller. /.../ Men att sättet, barnet kan du inte liksom, man kan spela Mozart-konsert för en 3-åring /.../, men det är ingen idé att börja förklara. Utan den ska med erfarenheten och träning och så vidare, lite i taget erövra, vinna den musiken. Men med vuxen kan du förklara, att där måste du lyfta stråk...

Diskursen som framkommer visar på vikten att anpassa undervisningen till elevens psykologiska mognad. För äldre elever kan det gå bra att förklara rent teoretiskt hur något bör utföras, medan yngre elever behöver utnyttja andra sinnen. Även när undervisningen ges till yngre barn är det viktigt att bemöta eleverna respektfullt. Att ha en tydlig kommunikation och att vara saklig är viktigt, även om olika termer kan användas för att beskriva samma sak för att den specifika eleven ska kunna relatera.

I nedan utdrag pratar Lisa om en relativt ung elev, men som hon undervisar som om det vore en vuxen person på grund av elevens höga psykologiska ålder:

Kristina: /.../ Det är verkligen att man får vända sig till, man får visa, prata och göra på ett annat sätt. Beroende på ålder. De är mer mogna och så vidare med äldre.

Lisa: Men det beror ju också på deras motivation tänker jag.

Kristina: Ja.

Lisa: Jag har en elev nu i sexan som spelar på väldigt hög nivå. Och det får ju inte vara något tönteri där. Det ska vara på riktigt. /.../ Och med henne då, som bara går i sexan, så är det ju som att jobba med en ganska vuxen elev. Men hon har ju det mindsetet. Hon ska lära sig. Hon går hem och övar.

Utdraget visar att elevens motivation är förknippat med elevens psykologiska ålder och mognad. Läraren väljer att kommunicera med och undervisa eleven på ett sätt som

hen skulle göra med vuxna elever på grund av elevens relativt höga psykologiska mognad. Därtill verkar elevens relativt höga spelålder också spela in i hur fiolundervisningen bedrivs. En persons psykologiska mognad påverkar vilka preferenser den har och således vad den motiveras av. I det här fallet verkar det vara tvärtom, att elevens motivation, som antas ligga till grund för den relativt höga spelåldern, påverkar elevens inlärningspreferenser. Eva menar att repertoarval anpassat efter elevens psykologiska ålder kan vara en väg till elevens motivation:

Eva: Jag tänker också det här med repertoaren. Det måste vara repertoar som möter elevens musiksmak.

I samtalen framträder således en diskurs kring elevens psykologiska ålder och hur den är sammankopplad med elevens preferenser och motivation.

5.2 Biologisk ålder

En annan diskurs som synliggörs i fokusgruppsamtalen är att elevens biologiska ålder är av betydelse. Att spela fiol kräver en rad tekniker och färdigheter som behöver bemästras. En elevs fysiska förmågor kan dock påverka förmågan att ta till sig dessa kunskaper. Maria berättar:

Maria: Alltså ett sätt att undervisa vuxna det är i princip samma men det är helt annat ändå. Om man tänker att man har en fyra-fem-åring /.../ det är mjuk kropp och det är tomt huvud, så det är bara att fylla på saker. Men när vi är nybörjare på vuxen ålder, det är något helt annat. /.../ framförallt den här kroppen som inte lyder på samma sätt och inte tål så statiska hållningar.

Olika biologiska åldrar medför olika motoriska utmaningar för eleven. Både yngre och äldre elever kan ha utmaningar med finmotoriken, men ibland av olika karaktär. I diskursen framkommer att hög biologisk ålder till exempel kan vara förknippat med stelhet i leder och därmed försvåra rörlighet och teknik vad gäller fiolspel. I diskursen kring biologisk ålder framkommer dock att elever med en jämförelsevis låg biologisk ålder, ett barn, kan ha motoriska färdigheter som om hen vore äldre. Maria pratar i nedan utdrag om en ung elev med hög biologisk ålder:

Maria: Så man ska aldrig säga aldrig. Jag gjorde det en gång, jag sa att alla mina små 3-åringar måste ha tummen under silvret, för de har grovmotorik. Sen

kom det en nybörjare på 3 år som, ja vi körde några månader och till slut sa jag, men du kan prova här. Men hon hade väldigt fin motorik så det funkade.

Exemplet ovan visar även på att fiolundervisningen utformats efter rådande dominerande diskurs kring biologisk ålder; att yngre barn inte har välutvecklad finmotorik. Elevens biologiska ålder kan även påverka fiolspelet när eleverna går in i perioder av fysisk tillväxt och behöver därför tas hänsyn till i undervisningen. Maria och Karin diskuterar:

Maria: Så det kan vara jättelånga fötter och fingrar, men sen ingen kropp /.../ och så litet huvud. /.../ och då stämmer ingenting som de tidigare har märkt stämmer. /.../ Men att lägga in då mer synkronisering med snabba grejer, det är ganska hopplöst, därför de hittar inte sina armar ens.

/.../

Karin: Nej men jag tror att det där som du säger /.../, jag kommer ihåg, man hade ju elever då, allting var så snyggt i maj. Så var det sommarlov och sen så... jaha!

Sammantaget framkommer i fokusgruppsamtalen en diskurs kring elevens biologiska ålder som på olika sätt påverkar eleven och är betydelsefull i fiolundervisningen.

5.3 Social ålder

I fokusgruppsamtalen framkommer diskursen om social ålder som en påverkande faktor i fiolundervisning. Olika sociala roller som är förknippade med elevens sociala ålder synliggörs i samtalen. De olika begrepp som uttrycks inom diskursen för social ålder visar även på vilka normer och värderingar som är aktuella i sammanhanget.

Inom diskursen framgår vissa karaktärsdrag hos *dagens ungdomar*: de har inte samma repertoarkännedom och är inte heller lika tålmodiga inför det hantverk som fiolspelet innebär. Maria och Karin diskuterar:

Maria: Men där, har ni märkt där en intressant sak att, jag har på musikgymnasiet väldigt engagerade elever. Och när vi ska prata om repertoar, /.../ så vill jag att de önskar och de säger, nej men kan inte du säga.

Karin: Nånting som är kul.

Maria: Ja. Och sen presenterar jag tre stycken, men jag har börjat göra med dem så att gå nu och lyssna på Spotify /.../ och lyssna inte bara på en, utan

minst två olika. För de lyssnar inte på samma sätt som man själv /.../ dagens ungdom har inte samma kännedom om repertoar. Och det är för att de har inte på P2, inte på morgonklassiker eller nånting, utan det är något annat i öronen, spellistan. Och då är man fångad av sin spellista vilket är trevligt, men då är man där. /.../ Det tycker jag är lustigt, vi har så mycket utbud så vi har blivit smalare egentligen.

Vad som förknippas med *dagens ungdom* synliggörs även i hur Lisa pratar om hur samhället ser ut idag, med en förväntan på omedelbar bekräftelse och bristen på tålmod, som verkar gälla inte enbart för elever, men även föräldrar:

Lisa: Att det tar tid och i det här samhället där allting är klickbart så är det ännu viktigare. Och det är en nöt att förmedla. /.../ Att det är ett viktigt, jag försöker säga det till föräldrar, att det är ett hantverk vi håller på att lära oss.

Eva pratar om att elever är olika mottagliga för kunskap beroende på var de befinner sig i livet och de olika livsfaser som personer vid olika sociala åldrar genomgår:

Eva: Men, de, det beror på vad de har omkring sig. Är de i 20–30 årsåldern är de väldigt stressade av andra saker i regel. De är stressade av andra studier, eller fiolstudier /.../ Och de kanske bildar familj och har barn och ska hämta. Alltså stressen är faktiskt en faktor som gör att man inte blir så mottaglig för fiolundervisning till exempel, medan när man är pensionär och har någorlunda lugnat ner sig i den där stressen som äldre person, då tar man saker och ting för vad de är och har inte en massa, hämta barnen på dagis eller komma upp i karriären eller vad det nu är för nåt. Det är olika skeden i livet som faktiskt är väldigt betydelsefull i olika sammanhang, också för att lära sig nånting nytt.

Diskursen kring elevens sociala ålder antyder att elevens lärande och därmed även fiolundervisningen påverkas av elevens övriga åtaganden och livshändelser.

5.4 Kronologisk ålder

Diskursen om elevens kronologiska ålder framkommer som mindre viktig i fokusgruppsamtalen. Elevens kronologiska ålder verkar inte ha någon direkt påverkan på fiolundervisningen som sådan, utan används när fiolpedagogerna vill betona att en elev är särskilt gammal eller ung. Diskursen visar dock på en särskild inställning till kronologisk ålder; att den är av mindre betydelse i fiolundervisningssammanhang. I

nedan utdrag pratar Eva om sina elevers kronologiska ålder i syfte att betona att eleverna fortfarande är kapabla, trots sin höga kronologiska ålder:

Eva: Jag har två fiolelever som är 70+, 76 år och faktiskt en del som har börjat efter 65 år fyllda. Och efter 70 år fyllda också. De kan också lära sig.

Utdraget visar på en diskurs där kronologisk ålder inte är av betydelse för lärande; att det inte är *för sent* att lära sig något på grund av en hög kronologisk ålder.

I nedan utdrag nämner informanterna elevens kronologiska ålder, men det är egentligen andra ålderspekter, den psykologiska åldern och den biologiska åldern som avses:

Maria: /.../ Men i vilket fall som helst, 90 procent av popmusiken är väldigt olämplig för fiol.

Karin: Mm.

Maria: /.../ Hela tiden har man den här tanken att man måste bereda popmusiken och mina elever till exempel, som spelar Vivaldi-konsert, de ska spela någon Ed Sheeran-låt som, rytmen är helt (hummar rytm med snabba förändringar och synkoper) /.../ Och de är 10 år.

Diskursen som framträder kring elevens kronologiska ålder är således att den inte har någon direkt koppling till fiolundervisning som sådan, snarare än att betona att eleven är särskilt gammal eller ung.

5.5 Spelålder

Under fokusgruppsamtalen framkommer en diskurs som jag valt att kalla elevens *spelålder*, eller elevens spelnivå. Diskursen om elevens spelålder verkar betydelsefull i fiolundervisningssammanhang. Elevens spelålder verkar till exempel ha betydelse för kommunikationen med eleverna och vilket språk som är gångbart i undervisningen. Maria pratar om att använda ett konkreta begrepp med eleverna:

Maria: /.../ jag också jobbat med förskolepersonal, som inte kan spela och de skulle öva med barnen /.../ på förskolan. Då märkte jag en sak /.../ det här med konkreta begrepp. Jag märker den här bryggan du vet (visar stråkhållning med handen) det fungerar bättre på förskolepersonalen än att försöka prata om tummar och böjda och allting. De behöver samma konkreta berättelser

oberoende av åldern. Bara för att de är vuxna kan vi inte överföra våra begrepp från våra högskolestudier. Det är fascinerande.

Utdraget visar på att anpassa undervisningen efter elevens erfarenheter och använda metoder som eleven kan relatera till, vilket verkar påverkas av elevens spelålder.

Fiolspel handlar om att lära sig ett hantverk. Oavsett ålder så är det en uppsättning tekniker och färdigheter som behöver läras, där elevens tidigare erfarenheter av fiolspel spelar in. Maria berättar:

Maria: Men jag tror det här att börja på pensionsförsäkring som 70- och 80- och 90-åring, absolut. Men där är min tanke så att, att få en chans att känna den här sköna tyngden (visar fiolhållning), det är samma som med barn, alltså att man börjar med liten stråke så att man hittar botten.

Diskursen kring elevens spelålder visar att elevens förkunskaper och aktuella spelnivå är av betydelse för fiolundervisning, både vad gäller kommunikation och det praktiska utövandet.

5.6 Ett helhetsperspektiv

I informanternas samtal framkommer diskurser kring olika aspekter av elevens ålder som är av betydelse för fiolundervisning. De olika aspekterna, eller de olika delarna, kring elevens ålder kan sättas ihop till en diskurs jag valt att kalla för *ett helhetsperspektiv*. Den mest framträdande diskursen i fokusgruppsamtalen är just att det i fiolundervisningssammanhang främst handlar om att ha ett helhetsperspektiv på eleven. Oavsett elevens ålder, vare sig det gäller den biologiska, psykologiska, sociala eller kronologiska, så bör undervisningen anpassas efter individen. Sådär diskuterar Kristina och Lisa:

Kristina: /.../ Men också kopplat till individ, för det går ju inte att generalisera riktigt fullt ut heller. /.../ Men på något sätt tänker jag att grunden är, när man träffar någon oavsett ålder så är man ju lyhörd. Vad är det här för person? Och så länge man har det och har ett öppet sinne, som vi pratat om, då tror jag det löser sig.

Lisa: Jag skulle säga att du sätter fingret mitt på. Är det verkligen någonting man har lärt sig så är det att man inte kan generalisera.

I utdraget ovan framkommer behovet av att se själva individen och inte ha förutfattade meningar. Fiolpedagoger behöver alltså i sin undervisning kunna se förbi rådande dominerande diskurser kring ålder, för att kunna se eleven som en unik individ. Genom att understryka vikten av att se eleven som helhet och att undvika att generalisera framställs en diskurs om att lärande av fiol bör utgå från en elevs unika förutsättningar och behov.

5.7 Sammanfattning

Ett flertal diskurser kring elevens ålder framkommer i fokusgruppsamtalen. Ett helhetsperspektiv på eleven är viktigt; en elev är en kombination av alla åldersaspekter och mer därtill. Diskursen kring elevens psykologiska ålder verkar betydelsefull i fiolundervisningssammanhang. Elevens mognad påverkar hur fiol-pedagogerna väljer att kommunicera, bemöta och motivera sina elever. Likväl framkommer diskurserna om elevens biologiska och sociala ålder som relevanta i fiolundervisning. Elevens fysiska och motoriska förmågor samt olika livsfaser påverkar elevens förmåga till kunskapsinhämtning. Även diskursen om elevens spelålder är betydelsefull i fiolundervisning då fiolspel är ett hantverk som ska läras ut; en uppsättning tekniker och färdigheter oavsett kronologisk ålder. Diskursen om kronologisk ålder verkar mindre betydelsefull i sammanhanget, men visar ändå på en rådande diskurs om att det är möjligt att lära sig nya saker oavsett ålder. Den kronologiska åldern används enbart för att betona att en elev är gammal eller ung, men utan direkt koppling till den faktiska fiolundervisningen.

6. Diskussion

I det här kapitlet följer en diskussion av resultatet. Kapitlet innehåller även en reflektion kring vald metod, samt implikationer för musikpedagogisk praktik. Kapitlet avslutas med förslag på framtida forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Från fokusgruppsamtalen framgår att diskursen om elevens kronologiska ålder inte är av större betydelse i fiolundervisning. När informanterna väl pratar om kronologisk ålder har den inte heller någon direkt koppling till undervisning. Informanterna använder den kronologiska åldern för att betona att eleven är särskilt gammal eller ung i en viss kontext, men beskrivningarna eller motiveringarna som kommer därefter har istället att göra med andra aspekter av elevens ålder. I diskursen kring kronologisk ålder framträder däremot den generella inställningen till lärande och ålder; att det inte är för sent att lära sig något. I fokusgruppsamtalen synliggörs däremot andra diskurser som verkar betydelsefulla i fiolundervisningssammanhang: elevens biologiska ålder, psykologiska ålder, sociala ålder och spelålder.

Resultatet visar att undervisningen behöver anpassas efter elevens spelålder, vilket ligger i linje med forskning som visar att både barn och vuxna möter samma typer av utmaningar när de lär sig spela instrument (Adamyán, 2018). Annan forskning visar att musikaliska koncept kan introduceras på liknande sätt oavsett elevens kronologiska ålder (Rohwer, 2005), vilket kan betyda att det är elevens nivå, eller spelålder, som är avgörande i dessa fall. Kopplingar kan även dras till den andragogiska modellen, som menar att det är situationsberoende huruvida undervisningen är lärarstyrd eller elevstyrd (Knowles et al., 2005; Merriam & Baumgartner, 2020). En vuxen som har relativt lite förkunskaper, eller en relativt ung spelålder, kan behöva mer stöd i sitt lärande, medan ett barn med relativt hög spelålder kan vara mer självreglerande i sin inlärning.

Vissa undervisningsmetoder, till exempel sjunga, verkar fungera bättre på äldre elever jämfört med yngre, som kan tycka att det är pinsamt (Ernst, 2001; Rohwer, 2005). Elevens psykologiska ålder verkar här vara av betydelse, vilket även är ett återkommande tema i fokusgruppsamtalen. Resultaten visar även att elevens psykologiska ålder är av betydelse för kommunikation, motivation, erfarenhet och mognad, vilka alla även återfinns i forskningen (Burland & Davidson, 2002;

Calissendorff, 2005; Campbell, 2010; Dunn et al., 1992; Dunn & Griggs, 2001; Hallam et al., 2016; Li, 2022; Perkins et al., 2014; Renwick & McPherson, 2002; Rhower, 2005; Roulston, 2010; Roulston et al., 2015; Zavalko, 2013). Elevens psykologiska ålder kan även påverka dens preferenser i hur den föredrar att lära sig något och skulle kunna vara en bidragande faktor till huruvida undervisningen bör vara lärarstyrd eller elevstyrd. Detta skulle kunna vara problematiskt i gruppundervisning då elevers olika psykologiska åldrar kan resultera i vitt skilda preferenser vad gäller inläring, motivation och kommunikation, särskilt om gruppindelningarna bygger på elevens spelålder eller kronologiska ålder, utan egentlig hänsyn till elevens psykologiska ålder.

Viss forskning handlar om de fysiska utmaningar som spelar in i relation till elevens biologiska ålder (Roulston, 2010), något som även resultatet visar är av betydelse. Diskursen kring biologisk ålder visar på att olika biologiska åldrar kan medföra olika motoriska svårigheter för eleven. Däremot kan en elev med relativt ung kronologisk ålder ha en hög biologisk ålder, eller tvärtom. Att utgå från elevens unika fysiska förutsättningar för ett ergonomiskt spel är därför viktigt (Fischer, 1997; Kaladjev, 2000; Kalender & Akgül Barış, 2022; Rolland, 1974).

Forskning visar även att elevens sociala ålder är av betydelse (Ernst, 2001; Leahy, 2021; Roulston, 2010), vilket bekräftas i fokusgruppsamtalen. Kanske visar den andragogiska modellen här störst skillnad mellan barn och vuxnas lärande, då elevens sociala ålder medför att kontexten för lärandet kan skilja sig åt mellan barn och vuxna. Den vuxnas självständighet innebär i sig större valfrihet, till exempel i att välja en lärare som passar dens behov. Olika sociala åldrar kan dock ha liknande förutsättningar; en pensionär och ett förskolebarn kan båda anses ha mer fritid och därmed även mer tid att ägna åt sitt instrument jämfört med gymnasieelever, arbetande vuxna eller föräldrar.

Sammantaget visar de olika diskurserna kring elevens ålder att olika aspekter av ålder är betydelsefulla i skolundervisningssammanhang på olika sätt. Att se eleven utifrån ett helhetsperspektiv, som inkluderar de olika aspekterna av elevens ålder och mer därtill, är därför kanske inte överraskande. Varför just dessa diskurser kring ålder uppkommit i fokusgruppsamtalen kan vara av olika anledningar. Diskurser är skapade av människan genom tidigare erfarenheter, normer och värderingar och inte minst språket vi bär med oss för att skapa den sociala verkligheten (Börjesson & Palmblad, 2007; Svensson, 2019; Winther Jörgensen & Phillips, 1999). Diskurser är även

skapande då de formar vår verklighetsuppfattning och sociala praktiker, däribland synen på undervisning och hur den bör bedrivas. Uppfattningar om elevers förutsättningar för lärande kopplat till olika åldersaspekter kan därför ses som ett resultat av fiolpedagogernas erfarenheter, men även rådande normer och värderingar i samhället. Att kunna se eleven utifrån ett helhetsperspektiv och som en unik individ kräver dock att fiolpedagoger kan se bortom de dominerande diskurserna för de olika åldersaspekterna.

6.2 Reflektion av metod

Det självständiga arbetets metod och metodanalys har arbetats ut med beaktande av en bakomliggande tidsplan. För att kunna färdigställa det självständiga arbetet i tid har det inneburit en del kompromisser vad gäller metod.

Samtliga informanter är kvinnor, vilket innebär att resultatet speglar kvinnliga fiolpedagogers perspektiv, attityder och erfarenheter, som kan skilja sig från mäns. Det kan i sin tur göra att slutsatserna för den föreliggande studien blir partisk utifrån kvinnors perspektiv. Eftersom jag använt en kvalitativ metod har mitt mål dock varit att få en fördjupad förståelse kring den föreliggande studiens syfte och frågeställningar. Jag har inte sökt att få fram data för att kunna göra generaliseringar, vilket hade föranlett högre krav på en representativ könsfördelning (Bell & Waters, 2016). Jag hade kanske fått en jämnare könsfördelning om jag utgått från en större urvalsbas. Valet av informanter gjordes främst utifrån ett strategiskt urval, där informanternas långa erfarenhet av fiolundervisning för elever i olika åldrar varit avgörande.

De två fokusgrupperna bestod av två respektive tre informanter. Planerna var att ha två grupper med tre respektive fyra informanter, men två informanter lämnade återbud med kort varsel. Wibeck (2010) rekommenderar att fokusgrupper bör bestå av fyra till sex personer. Det relativt låga antalet informanter hade kunnat förebyggas genom att tillfråga fler informanter än vad som faktiskt avsetts i slutändan, för att ta höjd för oväntade återbud. Det relativt låga antalet informanter kan också vara en förklaring till att fokusgruppsamtalen var relativt korta: drygt 60 minuter respektive 45 minuter. Risken med för korta samtal är att informanterna inte hinner komma till djupet i deras resonemang och tankar (Trost, 2010). De båda fokusgrupperna rörde sig ändå kring de mest centrala frågorna för den föreliggande studiens syfte och

frågeställningar (se nyckelfrågor i Bilaga 1). Det gick även att skönja liknande resonemang och attityder hos de båda grupperna, trots att fokusgruppsamtalen bedrivits relativt öppna, med stor frihet för informanterna att prata om det de själva ansåg relevant.

En risk med fokusgruppsamtal kan vara s.k. *group think*: att gruppens tankar är såpass lika att det blir det enda rätta sättet att tänka (Wibeck, 2010). Det kan däremot ses som ett resultat av rådande normer och värderingar, som är av intresse i diskursanalys. En annan svårighet med fokusgruppsamtal är om en eller fåtal personers röst överröstar alla andra (Smithson, 2000). Detta kan även påverka tolkningen av resultatet, om det råder oklarheter kring om det är individen eller gruppen som tycker något. För att motverka detta strävade jag efter att informanterna skulle ha möjlighet att göra sin röst hörd, däribland genom att ge ordet till informanter som inte uttryckt sin åsikt.

I analysprocessen gjordes en organisering och reducering av den transkriberade texten, något som är nödvändigt för att göra det stora materialet någorlunda överblickbart (Kvale & Brinkmann, 2014; Svensson, 2019). I samband med detta finns det risk att text som vid första anblick inte anses relevant förbises, vilket betyder att eventuellt fruktbart material missas eller rentav tas bort och i förlängningen påverkar resultatet. Detta är kanske av särskild vikt när det gäller diskursanalys, eftersom detta *hur* det sägs, eller *hur det inte sägs*, kan vara av betydelse i synliggörandet av diskurser. Svensson (2019) skriver om hur informanterna kan utforma strategier för att *inte* behöva prata om saker de av olika anledningar är ovilliga att dela med sig av, till exempel genom att byta samtalsämne. För att minska risken att förbise eventuellt fruktbart material hade jag detta i åtanke under analysprocessen och gick igenom det insamlade materialet flertal gånger, särskilt sådant som vid en första anblick verkade irrelevant för den föreliggande studiens syfte och frågeställningar.

6.3 Lärdomar för musikpedagogisk praktik

Sammantaget kan en och samma elev ha olika ålder beroende på vilken aspekt av ålder vi pratar om. I fokusgruppsamtalen framkommer flera diskurser kring elevens ålder som betydelsefulla i fiolundervisningssammanhang. Huruvida en elevs olika åldersaspekter skulle vara de *enda* betydelsefulla faktorerna i en lärandesituation är dock svårt att svara på. Jag är fortfarande osäker på om jag hade tillförskaffat mig andra fiolkunskaper än de jag har idag om jag börjat spela fiol tidigare.

Undervisningsmetoderna som mina lärare använt hade förmodligen varit annorlunda eftersom mina *åldrar* hade varit annorlunda. En person är dock mer än bara sin ålder (Hwang & Nilsson, 2019). Våra erfarenheter och tidigare upplevelser formar vilka vi är och hur vi tar till oss ny kunskap. De olika perspektiven på ålder är en del i att beskriva en person, men ger ingen fullständig bild. I fokusgruppsamtalen framkommer diskursen om att se eleven utifrån ett helhetsperspektiv som betydelsefull. Undervisningen bör alltså anpassas till eleven och dess erfarenheter och preferenser, där samtliga aspekter av elevens ålder utgör en del av detta helhetsperspektiv. Läraren behöver alltså vara investerad i och lära känna eleven; läraren behöver ha *strings attached*.

6.4 Förslag på framtida forskning

Det föreliggande arbetet har lett till nya frågor som vore intressant att undersöka vidare. Det vore intressant att utföra en studie med liknande syfte, men med ett utökat antal fokusgrupper med större geografisk spridning och större variation i informanternas bakgrund, arbetsplats, och kön.

Resultatet visar att en annan dimension av ålder, elevens spelålder, är betydelsefull för fiolundervisning. Det vore således intressant att undersöka vidare hur eleven spelnivå påverkar undervisningen, kombinerat med ett åldersperspektiv. Resultatet visar även att elevens psykologiska ålder är betydelsefull i undervisningen vad gäller till exempel motivation och kommunikation. Det vore därför intressant att vidare studera elevens ålder i relation till motivationsfaktorer och sätt att kommunicera.

Ytterligare intressanta områden att utforska vidare är hur undervisningen faktiskt går till, genom observationer. Gruppintervjuer kan ge en grupps gemensamma uppfattningar kring ett ämne, men det en person säger behöver inte vara detsamma som den faktiskt gör i praktiken.

Referenser

- Adamyan, A. (2018). Music Education Issues for Adult Beginners in Armenia: Specifically the Analysis of the Difficulties of Piano Playing. *British Journal of Music Education*, 35(2), 191–202.
<https://doi.org/10.1017/S0265051717000249>
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Liber.
- Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2017). *Tolkning och Reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Bell, J., & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Boréus, K., & Bergström, G. (Red.). (2018). *Textens mening och makt* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Burland, K., & Davidsson, J. W. (2002). Training the Talented. *Music Education Research*, 4(1), 121–140. <https://doi.org/10.1080/14613800220119813>
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (Red.). (2007). *Diskursanalys i praktiken* (4 uppl.). Liber.
- Calissendorff, M. (2005). "Om man inte vill spela - då blir det jättesvårt". *En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives* (2 uppl.). Oxford University Press.
- Dunn, R., Dunn, K., & Treffinger, D. (1992). *Alla barn är begåvade - på sitt sätt*. John Wiley & Sons, Inc.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (2003). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning-Style Model Research: Who, What, When, Where, and So What?*. St. John's University.
- Ernst, R. (2001). Music for Life. *Music Educators Journal*, 88(1), 47–51.
<https://doi.org/10.2307/3399777>
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83.
<https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Fischer, S. (1997). *Basics*. Peters Edition Limited.

- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae*, 20(4), 528–550. <https://doi.org/10.1177/0255761405050929>
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2018). *Musikkundervisningens didaktikk* (4 uppl.). Cappelen Damm.
- Hatfield, J. L., Halvari, H., & Lemyre, P. (2017). Instrumental practice in the contemporary music academy: A three-phase cycle of Self-Regulated Learning in music students. *Musicae Scientiae* 21(3), 316–337. <https://doi.org/10.1177/1029864916658342>
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi* (4 uppl.). Natur & Kultur.
- Kaladjev, S. (2000). *Ergonomi i musikutbildningen. Ergonomiska och kognitiva aspekter på instrumentalspel*. [Doktorsavhandling, Kungl. Musikhögskolan].
- Kalender, C. & Akgül Barış, D. (2022). Effectiveness of the Teaching Program Prepared to Improve Intonation Skills in Violin Education, 47(211). 171–193.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner* (6 uppl.). Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2015). *Intervjumetodik* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Leahy, K. S., & Smith, T. D. (2021). The self-directed learning of adult music students: A comparison of teacher approaches and student needs. *International Journal of Music Education*, 39(3), 289–300. <https://doi.org/10.1177/0255761421991596>
- Li, J. Y. (2022). How Group Violin Lessons in Kindergarten Help Children's Development. *Art and Design Review* 10, 348–361.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (4 uppl.). John Wiley & Sons.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Studentlitteratur.
- Perkins, R., Aufegger, L., & Williamon, A. (2014). Learning through teaching: Exploring what conservatoire students learn from teaching beginner

- older adults. *International Journal of Music Education*, 33(1), 80–90.
<https://doi.org/10.1177/0255761414531544>
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practicing behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173–188.
<https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>
- Rohwer, D. (2005). Teaching the adult beginning instrumentalist: ideas from practitioners. *International Journal of Music Education*, 23(1), 37–47.
<http://doi.org/10.1177/0255761405050929>
- Rolland, P. (1974). *The Teaching of Action in String Playing. Developmental and Remedial Techniques*. American String Teachers Association.
- Roulston, K. (2010). ‘There is no end to learning’: Lifelong education and the joyful learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341–352.
<http://doi.org/10.1177/0255761410381822>
- Roulston, K., Jutras, P., & Kim, S. J. (2015). Adult perspectives of learning musical instruments. *International Journal of Music Education*, 33(3), 325–335. <http://doi.org/10.1177/0255761415584291>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103–119.
<https://doi.org/10.1080/136455700405172>
- Suzuki, S. (1969). *Kunskap med kärlek. Ett sätt att utbilda och fostra*. Svensk skolmusik.
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
<https://www.vr.se/analys/rappporter/vara-rappporter/2017-08-29-god-forskningsned.html>
- von Tetzchner, S. (2012). *Utvecklingspsykologi* (2 uppl.). Studentlitteratur.

- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalys som teori och metod* (19 uppl.). Studentlitteratur.
- Zavalko, K. (2013). Teaching Preschoolers Playing the Violin on the Basis of Innovative Violin Techniques. *Problems in Music Pedagogy*, 12. 59–67.

Bilaga 1: Frågeguide

Öppningsfrågor

Runda bland informanterna.

- Berätta om din utbildning, erfarenhet av att undervisa, övrigt

Introduktionsfrågor

- Kan ni berätta lite om era erfarenheter av att undervisa elever i olika åldrar?

Övergångsfrågor

- Hur upplever ni att det är att undervisa elever i olika åldrar?
- Hur ser ni på ålder och förkunskaper?

Nyckelfrågor

- Om jag säger lärande i relation till ålder, vad tänker ni på då?
- Föreställ er en fiolelev. Vad tror ni att dens ålder skulle ha för inverkan på undervisningsmetoder?

Avslutande frågor

- Föreställ er en fiolpedagog som har undervisat för många olika åldrar. Vad skulle ni säga att den har fått för kunskaper att bära med sig?

Slutfråga

- Vill ni tillägga någonting? Finns det någon viktig aspekt vi inte har pratat om?