



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Fokus på gruppen

- en respondentundersökning om lärares tankar kring nivågrupperad musikteoriundervisning

Linus Fredin & Per Orvang

Examensuppsats LAU690

Handledare: Maria Bania

Examinator: Karin Nelson

Rapportnummer: HT12-6100-03

Abstrakt

- Titel: Fokus på gruppen - En respondentundersökning om lärares tankar kring nivågrupperad musikteoriundervisning.
- Författare: Linus Fredin och Per Orvang
- Termin och år: Höstterminen 2012
- Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap
- Handledare: Maria Bania
- Examinator: Karin Nelson
- Rapportnummer: HT12-6100-03
- Nyckelord: Nivågruppering, elevgruppering, nivåindelning, gehörs- och musicklära, musikteori.

Denna uppsats syfte är att synliggöra för- och nackdelar med användning av nivågruppering i musikteoriundervisning. Materialet är samlat genom samtalsintervjuer med fem olika musikteorilärare på fem olika gymnasieskolor i Sverige samt från genomgång och analys av tidigare gjord forskning på området gruppindelning. Den tidigare forskningen pekar framför allt på att nivågruppering missgynnar svaga elever och inte gynnar starka elever i stor utsträckning. Genom intervjuerna gjorda för denna uppsats framkommer dock att skillnader finns mellan musikteori och de ämnen (mestadels matematik och språk) som tidigare behandlats i forskning. För att dra generella slutsatser om användning av nivågruppering som får didaktiska konsekvenser för musikteoriundervisning behöver därför djupare forskning göras.

Förord

Denna text är en examensuppsats gjord vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs Universitet. Vi som författat texten är båda i grunden musiker som valt att komplettera våra musikhögskolestudier med en pedagogisk utbildning för att få lärarbehörighet. Linus är kontrabasist och Per gitarrist, båda aktiva på Göteborgs musikscen.

Texten har i stora drag skrivits i samarbete mellan oss båda. Linus har i större utsträckning läst och skrivit om Engström (1996), Slavin (1990) Marsh (1987) Sund (2009) Säljö (2000) Säljö (2011) Hallinan & Kubitschek (1999). Per har i större utsträckning läst och skrivit om Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud (2012) Linchevski & Kutscher (1998) Wallby, Carlsson & Nyström (2001). Intervjuer, inledning, syftesformulering, diskussion och genomgång av skolverksrapporter och styrdokument har vi i lika hög grad varit delaktiga i.

Innehållsförteckning

Abstrakt	
Förord	
1. Inledning	2
1.1 Bakgrund och problemformulering till ämnesvalet nivågruppering.....	2
1.2 Syfte och frågeställning.....	2
2. Ämnesplan och styrdokument	2
2.1 Beskrivning av ämnet gehoers- och musiklära.....	2
2.2 Vad säger styrdokumentet?	3
3. Nivågruppering i forskningen	4
3.1 Forskningsöversikt	4
3.2 Sammanfattning av forskningen	7
3.3 Källkritik.....	7
4. Ett sociokulturellt perspektiv	8
5. Metod	9
5.1 Samtalsintervjuer	9
5.2 Urval	9
5.3 Studiens tillförlitlighet.....	9
5.4 Studiens begränsningar	10
5.5 Etisk hänsyn.....	10
6. Resultat	11
6.1 Fem lärare	11
6.2 Nivågrupperingens fördelar.....	11
6.3 Nivågrupperingens nackdelar.....	14
6.4 Andra orsaker till elevgrupperingar	16
6.5 Gruppstorlekens betydelse i förhållande till nivågruppering.....	17
6.6 Mängden material.....	18
6.7 Heterogenitet i den homogena gruppen.....	19
6.8 Likheter och skillnader mellan gehoers- och musiklära och andra ämnen.....	20
6.9 Möjligheten att kunna byta grupp	22
6.10 Alternativ till nivågruppering.....	22
7. Avslutande diskussion	24
7.1 Diskussion.....	24
7.2 Nivågruppering ur ett sociokulturellt perspektiv	26
7.3 Sammanfattning	27
7.4 Slutsats	27
7.5 Förslag till vidare forskning	27
Källhänvisningar	29

1. Inledning

1.1 Bakgrund och problemformulering till ämnesvalet nivågruppering

Alla elever är olika och alla elever besitter olika förkunskaper och förmågor oavsett om vi talar om matematik, språk, gymnastik eller musik. För att få ut bästa möjliga studieresultat av samtliga elever anpassar lärare sin undervisning så att undervisning i största möjliga mån passar majoriteten av eleverna. Ibland sker undervisning i helklass, ibland behöver någon form av gruppindelning ske. En form av gruppindelning är differentiering efter nivå, även kallat nivågruppering. Fenomenet nivågruppering är vad denna uppsats kommer att handla om.

Vårt intresse för nivågruppering har väckts efter att vi sett hur vanligt förekommande det är i kursen gehörs- och musikleära. Gehörs- och musikleära ingår i ämnet musikteori som riktar sig till elever på gymnasieskolornas estetiska program med inriktning musik. Nivågruppering innebär att, med inträdesprov eller resultat under utbildningens första del som bas, dela in berörd klass i grupper där de elever som anses svaga eller starka i ämnet hamnar i en svag respektive stark grupp.

Erfarenheter från praktikperioden under lärarutbildningens gång har gett upphov till tankar hos oss om att nivågrupperingar påverkar elevers prestation och självbild. Omvärldens förväntningar, menar vi, påverkar oss som personer. Uppmuntran kan ha en stark inverkan på ambitionsnivån inom ett område, så är det naturligt att sikta på högsta betyg i en kurs där man placerats i en uttalat svag grupp?

1.2 Syfte och frågeställning

Denna text diskuterar nivåindelning i ämnet gehörs- och musikleära på gymnasiets estetiska program. Undersökningen är ett försök att titta på: Vad ligger bakom olika former av nivågruppering? Hur resonerar lärare kring olika lösningar som finns? Vi vill belysa olika för- och nackdelar och hur de väger mot varandra. Förhoppningen är att olika lärares infallsvinklar ska öppna för nya vidgade resonemang hos andra lärare.

2. Ämnesplan och styrdokument

2.1 Beskrivning av ämnet gehörs- och musikleära

Kurserna gehörs- och musikleära 1 och 2 ingår i ämnet musikteori som omfattas av fyra kurser - Gehörs- och musikleära 1 och 2 samt Arrangering och komposition 1 och 2. Varje kurs omfattar 100 poäng. Ämnet musikteori riktar sig främst mot gymnasieskolors estetiska program med inriktning musik. Kurserna gehörs- och musikleära 1 och 2 kallas vanligtvis GeMu och innehåller musikteori- och gehörsundervisning. Ämnet går ut på att förstå samband och se mönster i

musiken och kunna koppla detta till praktiskt musicerande.

Detta är kursens centrala innehåll:

- Musicklära med föredragsbeteckningar, skalor, intervall, notation, notationspraxis, ackord och harmonisering.
- Grundläggande musikteoretiska begrepp i en eller flera genrer samt jämförelse av de olika genrernas musikteoretiska begrepp.
- Gehörsträning av puls, rytm, melodi, harmoni och form.
- Grundläggande satslära och harmonisk analys.
- Notering av klingande musik.
- A prima vista-träning.
- Aktivt lyssnande och diskussion om musikframförande.

Ämnet bedöms enligt de nya betygsstegen A, B, C, D, E och F (underkänt). Delar i kursen, som t.ex. redogörandet för olika ensembler och musikformer från olika epoker ska för betyg A vara utförligt och nyanserat. För betyg C, utförligt. För betyg E ska ett översiktligt redogörande uppvisas. Konstnärlig kvalitet ska också kunna bedömas enligt följande kriterier: För A, ett personligt uttryck med kreativitet och god konstnärlig kvalitet. För C, ett personligt uttryck och *viss* kreativitet och *viss* konstnärlig kvalitet. För betyg E ska endast en *viss* konstnärlig kvalitet uppvisas. B är ett mellansteg som kräver att kriterierna för C är uppfyllda och en övervägande del kriterierna för A. Likaså med betyget D. Kriterierna för E ska alltså vara uppfyllda samt övervägande delar från C (Skolverket, 2011b).

2.2 Vad säger styrdokumentet?

I den nuvarande läroplanen för gymnasieskolan, Gy11, nämns inte några riktlinjer för gruppering av klasser explicit. Däremot framhåller Gy11 vid upprepade tillfällen att det är gymnasieskolans uppgift att anpassa undervisningen efter den enskilda elevens behov och förutsättningar (Skolverket 2011a:6/10/15) och att varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna (2011a:8/10) och använda och utveckla hela sin förmåga (2011a:11) under utbildningen. Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att den egna kunskapsutvecklingen går framåt (2011a:11). Elevernas tro på sig själva och på framtiden ska stärkas av skolan (2011a:8/10).

I ett avsnitt av Skolverkets allmänna råd för undervisning i grundskolan berörs ämnet nivågruppering.

Det är viktigt att valet av arbetssätt och arbetsformer, till exempel elevgrup- peringar, gynnar elevens kunskapsutveckling och motverkar sådana inlåsningseffekter som begränsar den enskilda elevens förutsättningar att nå de högre betygen. (Skolverket, 2011c:15)

Några liknande råd eller riktlinjer rörande gymnasieskolan finns inte att hitta. Orsaken till detta förblir för oss oviss.

3. Nivågruppering i forskningen

3.1 Forskningsöversikt

Linchevski & Kutscher (1998) gör i vad de kallar för “The TAP project” tre olika studier. I den andra av dessa tre studier undersöks effekterna av att få undervisning i ämnet matematik i kunskapsmässigt heterogena grupper kontra kunskapsmässigt homogena grupper, eller för att använda deras ord - *mixed-ability grouping* och *same-ability grouping*. I studien, som pågår under två års tid på en högstadieskola i Israel, jämförs högpresterande, mellanpresterande och lågpresterande elever i två heterogena (*mixed-ability*) gruppers resultat med motsvarande elevers resultat i tre, efter nivå indelade (hög, mellan, låg), grupper (*same-ability*). Resultatet av jämförelsen visar att endast en försumbar skillnad bland högpresterande elever kan utläsas, högpresterande elever i de heterogena grupperna tenderar att prestera något sämre än de högpresterande eleverna som grupperats efter nivå. Låg- och mellanpresterande elever presterar i undersökningen dock betydligt sämre i en kunskapsmässigt homogen grupp än motsvarande elever i de heterogena grupperna. Linchevski & Kutscher drar av sina studier slutsatsen att alla elever, oavsett vilken nivå eleverna befinner sig på, kan lära sig matematik på ett effektivt sätt i en heterogen grupp.

Robert E. Slavin har i sin artikel “Achievement of Ability Grouping in Secondary Schools”, pekat ut hur argumenten är uppbyggda, för respektive emot en nivåindelad skola. Han menar att det är möjligt att spåra olika ideologiska ståndpunkter ur de olika aspekterna som det fokuseras på i argumentationen (Slavin 1990:474). För homogenisering av grupper framhålls ofta vinsterna som finns att göras i form av ökad effektivitet. För en heterogen skola framhålls i stället värnandet av demokrati. Tanken här är att nivåindelningen motverkar egalitära, demokratiska värden. Ett exempel på detta är när Arne Engström höjer ett varningens finger i en artikel från 1996, även om just nedanstående citat behandlar grundskolan, inte gymnasiet som vi undersöker i denna text.

Det finns ingen grund för att hävda att grundskolans idé om en medborgerlig skola för alla med en fostran till demokratiska och självständiga människor skulle stå i någon motsättning till en effektiv skola. Det är dags att slutligen avföra differentieringsfrågan från grundskolan. Nivågruppering är ineffektivt och i grunden odemokratiskt. (Engström 1996:7)

Märk alltså att Engström här försöker sticka hål på just denna idé om effektivitet och egalitära värden i motsättning.

Argument om en skola där alla får plats kan också ligga till grund *för* nivåindelning, att “erbjuda eleven en undervisning som är anpassad efter hans eller hennes behov...” (Skolverket 2009:193).

Slavins metaanalys, med reservation för att studierna den omfattar är något gamla¹, får honom att avfärda de påstådda vinsterna som skulle göras med nivågruppering. Han ser detta sätt att bedriva undervisning som oerhört svårt att rättfärdiga då det är svårt att finna några särskilda förluster, men än viktigare, än svårare att hitta några vinster med denna praktik. Vinster och förluster i detta sammanhang avser kunskapsresultat och betyg. Alltså just måttet på den effektivitet som åberopas till nivågrupperingarnas försvar. Med dessa otydliga eller obefintliga effekter av gruppering menar Slavin att denna praktik bör avslutas. Därtill ska bevisbördan, som hittills legat hos nivågrupperingens kritiker, vändas om. Bevisen är helt enkelt frånvarande och i det läget skall hänsyn istället tas till att en differentierad skola är direkt antidemokratisk och antiegalitär (Slavin 1990:494). Han efterlyser här att istället använda sig av ett sorts kooperativt lärande som har gemensamma mål för hela gruppen. Dessa gruppsmål måste samtidigt kombineras med möjligheter till att kunna ställa individen till svars (1990:492). Undersökningar i denna sortens lärande har visat sig framgångsrika i alla åldrar. En svaghet är dock att metoden aldrig testats och jämförts mellan kooperativt lärande i heterogena grupper med "traditionellt" lärande i homogena grupper (1990:494).

Hos Hallinan & Kubitschek och i flera andra studier finner vi, om än blygsamt, en positiv effekt på högpresterande elever när de får tillhöra en avancerad grupp (Hallinan & Kubitschek 1999:42-43, Skolverket 2004:14, Skolverket 2009:25, Slavin 1990:494). Då Slavin ser detta samband som obetydligt (1990:486), ser Herbert W. Marsh ett samband som istället är omvänt. Marsh tar här avstamp i en teori vid namn *big-fish-little-pond* effekten.

The BFLPE occurs when equally able students have lower self-perceived academic skills and lower self-concepts when they compare themselves with more able students, and higher self-perceived academic skills and academic self-concepts when they compare themselves with less able students. (Marsh 1987:281)

Detta är hämtat från teorier om social jämförelse² som ligger väldigt nära det sociokulturella perspektivet. Teorin utgår ifrån hur elevens *academic self-concept* (akademisk självbild), påverkas av sociala kontexter. Marsh menar att högpresterande elever i själva verket gör sämre ifrån sig i högpresterande, homogeniserade miljöer. Märk här att Marsh inte direkt behandlar resultat och effektivitet utan går via begreppet akademisk självbild. Även om den akademiska självbilden kan tyckas vara en positiv sak i sig själv, hänger denna också samman med resultat och effektivitet men över ett längre tidsspänn. De positiva effekter av nivågruppering hos högpresterande elever som alltså uppmätts (t.ex. av Hallinan & Kubitschek 1999:42) menar Marsh är endast tillfälliga i tid och rum. Med de omfattande studier han har gjort över längre tid visar han att högpresterande elever i homogena grupper inte alls lyfter varandra, snarare tvärtom. En, kan tyckas, något märklig anledning till att mycket av forskningen missar detta samband tros av Marsh vara att den akademiska självbilden inte påverkar *resultaten på standardiserade prov* utan att den akademiska självbilden istället har en påverkan på *betygen*. Exempelvis behandlar Slavins metastudie endast undersökningar som har använt sig av standardiserade prov (Slavin 1990:493). Där Marsh har hittat de allra starkaste sambanden är kanske inte så förvånande

¹ Ingen studie är yngre än 1974. De flesta av dem är gjorda på 60-talet. Någon är så gammal som från 1927.

² Se Marsh (1987) för referenser till författare som företräder denna teori.

emellan variablerna snittbetyg och akademisk självbild. Mellan prestation och akademisk självbild finns också en stark koppling, mellan socioekonomisk status och akademisk självbild finns ett lite svagare, men ändå betydande samband. Det som överraskar i sammanhanget är det starkt *inverterade* sambandet mellan den aktuella skolans snittprestationer och akademisk självbild (Marsh 1987:288). Just detta isolerade samband är det som utgör BFLPE. En högpresterande elev, omgiven endast av andra högpresterande elever utverklar referenser till sina klasskamrater som får dennes egna prestation att ses som sämre i jämförelse med omgivningens. Vidare menar Marsh att den akademiska självbilden är en av de viktigaste kausala faktorerna som påverkar snittbetyg och prestation. Detta samband kan i sin tur påvisas över tid (Marsh 1987:298). Över en tidsperiod varande arton månader visar Marsh hur den akademiska självbilden står för en fjärdedel av de samlade kausala påverkansvariablerna. Han menar således att nivågruppering är negativt även för de högpresterande grupperna.

En slutsats som sticker ut lite i sammanhanget finns hos den ovan nämnda studien av Hallinan och Kubitschek (1999). Deras genomgång visar i likhet med föregående studier, en liten fördel för högpresterande och nackdelar för lågpresterande grupper. Lösningen stavas dock annorlunda. De verkar se nivåindelningen som ett nödvändigt ont och föreslår istället att villkora denna praktik på olika sätt. Största vikten läggs vid att lyfta de långsammare grupperna.

Increasing the quantity, quality, and pace of instruction in the lower ability groups, creating a positive social and learning climate in all instructional groups, and establishing a school-wide normative structure that applauds all talents and abilities. (Hallinan & Kubitschek 1999:60)

Den, vårt ämne, mest närliggande studien är C-uppsatsen “Eftersom jag är dålig på musikteori hade det varit värdelöst att hamna med massa Hayden” av Månsson och Linde från 2006. Den undersöker nivågruppering i matematik och musikteori på skolor i Västra Götaland. Det huvudsakliga underlaget för uppsatsen är en enkätundersökning riktad till elever. Några få lärarintervjuer har också genomförts. Som de påpekar själva så ska deras arbete inte behandlas som kvantitativt relevant utan som en fallstudie. Även om de tillfrågade skolorna är få och inte representativa på ett nationellt plan så kan deras kartläggning av förekomsten av nivågruppering ge en fingervisning om hur det ser ut. Av de tillfrågade skolorna i Västra Götaland så nivågrupperade 7 av 20 i matematik och 6 av 7 i gehörs- och musiklära.

En senare studie som behandlar svenska förhållanden, dessutom gymnasiet, är genomförd av Krister Sund (2009). Intressant är här att han i ett svenskt gymnasieperspektiv kommer fram till en variant av samma resultat som många av de ovan nämnda forskarna gjort. Den negativa effekt av differentiering som Sund uppmätt i svenska gymnasier, är som starkast i de långsammare grupperna och avtar ju mer högpresterande grupperna blir. Det slår alltså aldrig över till något positivt ens i de snabba grupperna utan de negativa effekterna snarare planar ut. Sund är här tydlig med vad hans och andras resultat borde medföra.

This has policy implications on whether you should group students according to ability or not. The use of tracking – or ability grouping – will do more harm than good. Differentiating students according to achievement or ability is not the most efficient way to allocate students in terms of educational output in high school. (Sund 2009:335)

Wallby, Carlsson och Nyström (2001) ger i studien *Elevgrupperingar* bland annat en historisk översikt över hur olika former av grupperingar debatterats i den svenska skolhistorien. Studien, som är en metastudie i huvudsak riktad mot matematikundervisning, berättar att som ett resultat av 40 års debatt i fråga om olika sorters grupp-/klassindelningar tillsattes i samband med framtagandet av Lgr 80 en utredning. Utredningens syfte var att undersöka vilka grupperingar som skulle skapas i en klass om skolan frångick det tidigare systemet med allmän- och särskild kurs i matematik och engelska och vilka effekter dessa grupperingar hade på undervisningen och elevernas resultat. 20 skolor ingick i det som kom att kallas GEM-projektet. Av de 20 skolor som ingick i projektet använde sig en majoritet bland skolorna av nivågruppering istället för att elever tidigare fått välja allmän eller särskild kurs. Nivågrupperingen innefattade tre grupper eller fler på olika kunskapsnivå. Två av de 20 skolorna som ingick i projektet använde sig av en sammanhållen heterogen klass. GEM-projektets ledning drar till sist slutsatsen: "Nivågruppering ger goda möjligheter i vissa avseenden men kan dock även ha specifikt negativa effekter, bl a då det gäller färdighetsutvecklingen för elever i svaga grupper." (Wallby, Carlsson & Nyström, 2001:125). GEM-projektet fick ingen avgörande betydelse när nästa läroplan skulle tas fram. I och med den nya decentraliserade läroplanen Lpo 94 reducerades istället frågan om grupperingar till att beslut skulle fattas på lokal nivå. "Eleverna skall fördelas på klasser och grupper enligt beslut av rektorn." (Grundskoleförordningen 1994:1194 kap. 4 §4).

3.2 Sammanfattning av forskningen

Återkommande slutsats i forskningen på diversifiering i nivågrupper, är till blygsam fördel för eleven i den starka gruppen och till blygsam nackdel för eleven i svaga gruppen (Slavin 1990, Hallinan & Kubitschek 1999), men andra varianter av resultat går också att utläsa. Som t.ex. hos Marsh, då han menar att nivågruppering inte är bra för någon, inte ens de högpresterande eleverna. Linchevski & Kutschers resultat visar också en klar nackdel för låg- och mellanpresterande grupper men en obetydlig effekt för högpresterande. De olika resultaten kan alltså variera mellan att effekten av nivågruppering är så svag att den ska ses som obetydligt och att effekten i viss mån är negativ. Gemensamt för forskarna är att de på ett eller annat vis ställer sig frågande till nivågruppering, men som vi visat, på lite olika grund.

3.3 Källkritik

Ovan är en rad studier som gjorts på fenomenet nivågruppering nämnda. De ämnen som behandlas är oftast matematik och engelska (Marsh 1987, Skolverket 2004:7, Linchevski & Kutscher 1998, Wallby, Carlsson & Nyström 2001). Undantaget är Slavin som har studerat ytterligare ämnen, exempelvis biologi, naturvetenskap, samhällskunskap med mera. Matematik och engelska är de ämnen där nivågruppering är vanligast och i Sverige tillkommer även svenska som ett av de tre vanligaste ämnena att nivågruppera i (Skolverket 2009:193). Den enda av studierna som behandlar gehörs- och musikleära är Månsson och Lindes uppsats (2006). Det är också en av de få som överhuvudtaget berör gymnasiet och Sverige. En annan studie som finns av differentiering på gymnasiet i Sverige är gjort av Sund (2009). Men eftersom Sund kommer fram till mycket liknande slutsatser som tidigare utländsk forskning, såväl i andra skolformer som från andra årtionden så tycker vi att dessa studier också har relevans för vår text. De verkar alltså

i viss grad kunna generaliseras.

4. Ett sociokulturellt perspektiv

En av det sociokulturella perspektivets mest framträdande figurer var den vitryska forskaren och pedagogen L.S. Vygotskij. Synen på lärande utifrån hans perspektiv är att lärandet framförallt, och alltid är en social process. Detta stod i djup kontrast till hans samtida sovjetiska forskares behavioristiska och reflexologiska forskning, t.ex. Ivan Pavlov.

Kultur var för Vygotskij inte en allmän och mystisk kategori som man lättvindigt kan ta till för att förstå skillnader mellan människor, utan han menade att det är genom sociala och kulturella erfarenheter som människan i samspel med andra formas som tänkande, kännande och kommuniserande varelse. (Säljö 2011:155)

Om vi förstår kultur som någonting som skapas och upprätthålls i en grupp med hjälp av olika praktiker, språkliga som materiella, blir nivågrupperingsfenomenet intressant att analysera utifrån denna utgångspunkt. Utvecklingen hos människan är en användning av *kollektiva resurser* där själva tolkandet av världen sker kollektivt (Säljö 2000:66). Säljö menar att begreppet *kultur* kan definieras som just ett samlingsbegrepp på dessa resurser. De kan vara materiella, praktiska, delvis individuella och delvis som social interaktion, men gemensamt är att de inrymmer hur människan organiserar sitt sociala och materiella liv (ibid:29). Det som i exempelvis Skolverkets (t.ex. 2009) rapporter omskrivs som “kamrateffekter”³ skulle alltså i ett sociokulturellt perspektiv kunna rymma en specifik syn på människans utveckling. Att “kamrater har effekter” är så att säga kärnan i det sociokulturella synsättet. Vad som sker inom människan, det kognitiva, tonas ner. Ett motsatt exempel på detta är Jean Piagets syn på kommunikation. Han menar istället att vi tillåts att kommunicera “...men bara i den utsträckning informationen stämmer med våra kognitiva strukturer.” (Säljö 2000:67). Eleven måste alltså på förhand “vara redo” för informationen. Piagets stadieteori är ett exempel på detta sätt att se på lärande. Hos Säljö och Vygotskij finns inga sådana kognitiva nivåer i lärandet, där föregår kommunicerandet tänkandet. Ett barns tänkande struktureras alltså utefter de befintliga sociala strukturer som finns i dess närhet. Människan är social *innan* hon tänker.

Vi kan även konstatera att det sociokulturella perspektivet ligger väldigt nära BFLP-effektens teoretiska ursprung, nämligen teorin om social jämförelse. En människa bildar sig alltså en uppfattning om sig själv först i en social kontext, i en grupp, tillsammans med andra (Marsh 1987:281). Ett fritt svävande intellekt kan således inte ha någon uppfattning, ens om sig själv.

Det sociokulturella perspektivet, som vårt arbete utgår ifrån, kommer att behandlas vidare nedan, i analysen av det insamlade intervjumaterialet. Ett separat kapitel som behandlar nivågruppering i ett sociokulturellt perspektiv följer också i denna text.

³ Kamrateffekter är en kontextuell effekt som kan påverka eleven. Alltså hur omgivningen påverkar eleven ifråga, i detta fall omgivningen i form av skolkamraterna.

5. Metod

5.1 Samtalsintervjuer

Metoden vi använder är i huvudsak djup- eller samtalsintervjuer. Intervjuernas svarsresultat är grunden för våra analyser av fenomenet nivågruppering. Detta är typiskt för en såkallad respondentundersökning (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson & Wångerud 2012:228). I våra möten med respondenterna har vi försökt hålla oss så neutrala som möjligt i frågan om nivågruppering och inte ta ställning. Vi har varit noga med att innan intervjun inte nämna någonting om forskningen. Det centrala har varit att få reda på de för- och nackdelar som läraren väger mot varandra och vilka aspekter som blir viktiga i det vardagliga arbetet. Då tidigare gjord forskning i området nivågruppering sällan berört musikundervisning specifikt, anser vi att det är av stor vikt att lämna utrymme för lärarnas egna erfarenheter och tankar. Lärares hållning till nivågruppering diskuteras tillsammans med, och i kontrast till tidigare forskning som vi anser vara relevant för vårt uppsatsämne.

Det bör poängteras att vår ambition inte är att på ett grävande journalistiskt vis försöka granska och peka ut någon enskild skola som ett dåligt exempel där man missgynnar elevers prestation genom att nivågruppera, eller inte nivågruppera. Vi vill undersöka vad som ligger bakom den typen av gruppindelning. Eftersom forskningen, som vi visat ovan, är så negativt inställd till nivågruppering anser vi att intervjuer är det bästa sättet att få reda på hur denna praktik ändå motiveras. Vad är det som inte nämns i forskning, som ändå gör att skolor nivåindelade?

5.2 Urval

Intervjuerna är genomförda på fem olika skolor i Göteborgsområdet med fem olika lärare i gehörs- och musiklära, två kvinnliga och tre manliga respondenter. Skolorna är situerade både i centrala Göteborg och i kranskommunerna. Detta för att fånga in olika tillvägagångssätt i förhållande till nivågruppering. Vi bedömde det inte som tillräckligt relevant i denna studie att prata med elever då information från dem inte skulle bli hanterbart i form av några få djupintervjuer. Att ta reda på elevens upplevelse av olika nivågrupper bedömdes tidigt av oss som om det skulle behöva vara en kvantitativ, mer omfattande undersökning.

5.3 Studiens tillförlitlighet

Samma frågor har ställts till samtliga lärare med undantag för variation av eventuella följdfrågor. Alla de olika lärarna jobbar på olika skolor och har inte haft någon möjlighet att påverka varandras svar. På grund av vår studies begränsade antal intervjuer och begränsade geografiska utbredning drar vi, som tidigare nämnts, ändå inga generella slutsatser utifrån intervjuernas resultat. Denna text är alltså tillförlitlig som fallstudie och inte gällande för andra skolor eller andra lärare. Studiens validitet ur denna synvinkel, är att betrakta som god då uppsatsens syfte är att lyfta fram för- och nackdelar med nivågruppering i gehörs- och musikläraundervisning och hur de uttrycks av ett bestämt antal lärare. I lärarintervjuerna, dvs. uppsatsens empiriska material,

gavs möjlighet för respondenterna att tydligt uttrycka sina tankar och åsikter angående detta. Studiens reliabilitet är också att betrakta som god då alla gjorda intervjuer spelats in för att i efterhand transkriberas noggrant. Under dessa transkriptioner har inga uppenbara fel gått att utläsa. Vi kan dock inte med säkerhet säga att de intervjuade lärarna förstått våra frågor på det sätt som vi avsett eller att lärarna förstått frågorna på samma sätt sinsemellan. Intervjuernas samtalsliknande form har också medfört att frågorna inte formulerats på exakt samma sätt vid varje intervju, men vi menar att inga avgörande missöden inträffat.

5.4 Studiens begränsningar

Säljö pekar specifikt ut de problem som finns med att just sammanföra det sociokulturella perspektivet med samtalsintervju som metod.

Vad vi kan studera är vad människor säger, skriver eller gör, det vill säga kommunikativa och/eller fysiska praktiker. Det är vad vi har tillgång till. Vad människor säger, skriver eller gör är alltid kontextuellt bestämt och uttrycker inte endast deras inre tankevärld eller begreppsförståelse. Detta är ett grundantagande i ett sociokulturellt perspektiv. Vad vi får reda på genom att ställa en fråga i en intervju är just vad individen - i den aktuella situationen och givet de villkor man uppfattar gälla - finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på. (Säljö 2000:115)

På detta sätt undersöker vi, i bästa fall, vad lärare tänker, inte vad de gör. Och om Säljös uttalande innehåller någon sanning så löper vi alltså risken att inte ens få reda på vad lärare tänker till en tillfredsställande grad. En intervju är alltså begränsad i tid och rum och stora delar av respondentens uppfattning kan lätt förbigås om frågor och följdfrågor är felformulerade.

5.5 Etisk hänsyn

Namnen på skolor och lärare är fingerade. Intervjuerna är gjorda efter ett så kallat informerat samtycke (se Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2012:257).

6. Resultat

6.1 Fem lärare

Fem lärare har intervjuats i denna undersökning och de olika lärarnas tankar och åsikter överensstämmer i viss mån, men går också brett isär i vissa avseenden. För att orientera oss bland lärarnas tankar följer här en översiktlig mindre sammanställning av vad som sagts. De fem lärarnas ställningstaganden till nivågruppering framgår nödvändigtvis inte bland intervjuцитaten nedan, men tydligt i de gjorda intervjuerna.

Britta, Sjöbygymnasiet:

Britta har arbetat som musiklärare på Sjöbygymnasiet i sex år. Hon är utbildad klass- och sånglärare. Britta undervisar gehörs- och musiklära i heterogena grupper som hon menar innehåller för stort antal elever för att stimulera alla elever på deras individuella nivå. Därför menar Britta att det skulle underlätta för undervisningen om eleverna var nivågrupperade.

Gunnar, Skogsnäsgymnasiet:

Gunnar har även han en utbildning som klasslärare i musik. Han har jobbat i 14 år som musiklärare på Skogsnäsgymnasiet. Gunnars gehörs- och musikläragrupper är också heterogena, men Gunnar anser att heterogena grupper i huvudsak är rätt väg att gå. Däremot görs på Skogsnäsgymnasiet ibland en nivågruppering mot slutet av kursen för att elever som riskerar att bli underkända ska nå upp till godkäntnivå.

Bengt, Sandbäcksgymnasiet:

Bengt tog examen för tolv år sedan och med undantag för ett halvår, då han arbetade i en annan svensk stad, har han jobbat på Sandbäcksgymnasiet. Sandbäcksgymnasiet har nivågrupperad gehörs- och musikläraundervisning, vilket Bengt är positiv till.

Frida, Slottsbrogymnasiet:

Under de tolv år som har gått sedan Frida tog examen har hon jobbat både i grundskolan och på kulturskola. Sedan sju år tillbaka arbetar hon på Slottsbrogymnasiet. Liksom Bengt är Frida positiv till den nivågruppering som används på Slottsbrogymnasiet. Både Bengt och Frida anser att förkunskaperna hos eleverna är för olika för att ge undervisning i kunskapsmässigt heterogena grupper. Förkunskaper är också det som tydligast skiljer gehörs- och musiklära från de ämnen som diskuterats i forskningen kring nivågruppering.

Robert, Dalbergagymnasiet:

Robert har jobbat som musiklärare i ungefär 30 år. Han undervisar nivågrupperade grupper men tar tydligt avstånd från nivågruppering som undervisningsmetod. Han anser att det finns stora möjligheter till positiva kamrateffekter i en kunskapsmässigt heterogen grupp.

6.2 Nivågrupperingens fördelar

Under intervjuerna med de olika lärarna frågade vi vad de kunde se för för- och nackdelar med att dela in en klass efter kunskapsnivå. Bland fördelarna nämndes ofta anpassning av studietakt efter

elever.

- För [argument för. förf. anm.] nivågruppering är ju att man kan hålla ett tempo som passar dom flesta i gruppen och det är ju en klar positiv bit. Det slipper sitta elever och tycka att det går för långsamt och därför tröttna. Samtidigt slipper man känna att nu måste jag hålla ett medeltempo, så att några tappar och kommer ur. (Gunnar, Skogsnäsgymnasiet)

- Det blir också lättare å undervisa ifall att man har en homogen grupp. Såklart. Man kan lägga fokus på gruppen på ett annat sätt. Å det spar mycket tid om alla håller ungefär samma tempo. Har samma förståelse. (Frida, Slottsbrogymnasiet)

Att nivågruppering underlättar själva lektionstillfället diskuteras inte i forskningslitteraturen. Dock nämns att det finns ett glapp mellan lärare och forskare på området. Lärare är i mycket högre utsträckning positiva till nivågruppering än vad forskare är (Månsson & Linde 2006:11-12). En av de främsta fördelarna, som lärarna upplever det, är att själva klassrumssituationen blir lättare att hantera och planera om elever befinner sig på samma nivå.

Frida lyfter fram nivågruppering som en viktig del i en individuell anpassning av ämnet. Denna anpassning för, enligt Frida, med sig flera andra fördelar såsom större kunskapsstoff åt högpresterande elever och större socialt utrymme för den som känner sig osäker i ämnet gehoers- och musiklära.

- Fördelar är ju att det anpassas utefter dom förutsättningar som man tror att gruppen har, helt enkelt. Sen vet man ju aldrig va som händer. Det är ju det som är lustigt med det här med lärande (Skratt). Det kan ju verkligen dra iväg åt alla håll å kanter. Sådär. Men det blir i alla fall större chans att det blir på individens nivå. Vilket gör att dom duktiga får fler, liksom, fler grejer som peppar dom å som gör att dom förs framåt. Slipper ha tråkigt, liksom. Dom känner hela tiden att dom kan få nya grejer. Å man kan verkligen trigga dom, liksom. Å dom svaga kanske vågar uttrycka sig mer i en grupp där dom känner att dom är på samma nivå som dom andra. Å det kan ju... Ja, dom är mer aktiva och vågar ta större plats än om man sitter å är rädd för å säga fel hela tiden. (Frida, Slottsbrogymnasiet)

Gymnasiets läroplan understryker att undervisning ska anpassas utifrån varje elev (se kapitel 2.2 i denna text) och att elever ska stimuleras efter sin förmåga. Dock säger inte detta styrdokument något om ifall just nivågruppering är en lämplig metod för individanpassning.

På Sjöbygymnasiet där Britta jobbar används inte nivågruppering, men lärolaget har en återkommande diskussion kring om det skulle vara positivt för undervisningen att nivågruppera. Britta understryker samma sak som Frida, nämligen att elever som känner sig svaga i ämnet gehoers- och musiklära vågar ta större plats i en kunskapsmässigt homogen grupp. Hon tror att

nivågruppering i detta avseende skulle ha en positiv effekt på undervisningen på Sjöbygymnasiet.

- Och jag tror också att såna som kanske känner att: "Oj, jag kan ingenting. Jag vågar inte fråga" liksom, i dom här grupperna som är nu, dom kan ju få blomma i en grupp där alla har samma förutsättningar. Ingen kan ha med sig nåt innan liksom. (Britta, Sjöbygymnasiet)

På Skogsnäsgymnasiet sprids gehörs- och musiklärakursen ut över tre år och under de två första åren sker ingen nivågruppering. Gunnar, som jobbar som musiklärare på Skogsnäsgymnasiet, är inte övertygad om att nivågruppering är en effektiv undervisningsmetod. Under de två första åren styr andra faktorer hur grupperna bildas.

- Vi delar ju in eleverna, en klass på trettiofyra, tre grupper så att säga. Det blir tio i varje då. Så där kanske till viss del schemat får styra lite, förutsättningen vilken grupp man hamnar i. Det får liksom vara det som styr allt. Dom tio som kan liksom. Om det är dom som inte är på instrumentlektioner eller så. (Gunnar, Skogsnäsgymnasiet)

Under det tredje och sista året görs dock en nivågruppering på Skogsnäsgymnasiet. En grupp görs då för de elever som riskerar att bli underkända i kursen.

- Där (i årskurs tre) har vi gjort en grupp för dom som ligger... som skulle behöva gå upp från IG till G till och med va. Vi har haft en o... sån otur, med den å... den årskullen där att det är flera som har det behovet. Så då har vi gjort en tydlig nivågruppering på en av grupperna, att dom ska få komma ikapp ordentligt och få det i... då har vi lagt undervisningen på bara på G-nivå då så att säga. Klart får nån, eh, ja, rusar iväg i kunskap så får dom också naturligtvis gärna göra mer, det har jag uttryckligen sagt, men då får det bli lite mer, utöver då. Snarare ge dom extrauppgifter när dom är klara och sådär... Så att det har ju visat sig ganska lyckosamt, att nivågruppera den gruppen. Och nånstans kanske det handlar mycket då... börjat komma upp i trean och förstå vinsten av att jag behöver kursen och sådär... Så där är det väldigt intressant experiment med just med nivågruppering. (Gunnar, Skogsnäsgymnasiet)

Denna typ av nivågruppering kan det tolkas som att gymnasiet läroplan styrker. Skolverket menar att "särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen" (Skolverket, 2011a:6). Gunnar skiljer sig från de övriga lärarna vi har intervjuat i detta avseende. De övriga lärarna talar i stor utsträckning om att skälet till att nivågruppera är att elever som har hög kunskapsnivå inte ska stagnera i sin utveckling, men de talar inte i samma utsträckning om att nivågrupperingen är till för de elever som har en låg kunskapsnivå. Viktigt är dock att Gunnars skola (Skogsnäsgymnasiet) inte nivågrupperat från början av kursen, utan först efter att de sett ett särskilt behov av stöd bland

vissa elever. Därigenom får alla elever chansen att ta del av gruppens eventuellt positiva kamrateffekter och känslan av att bli stämplad (som vi kommer att komma tillbaka till senare) undviks i viss mån. Detta beror delvis också på att skolan inte "på ett tillräckligt smidigt sätt" har tillgång till proven då de går på ett centralt inträdesprov. Dalbergagymnasiet gör här tvärtom. De nivågrupperar i ettan (utifrån inträdesprovets resultat) och försöker sedan se till att alla hinner ikapp för att kunna gå i icke nivågrupperade grupper mot slutet av utbildningen.

6.3 Nivågrupperingens nackdelar

- Nackdelar - alltså, man stämplar folk, på nåt vis. Dom är ju inte dumma. Det är klart dom fattar att dom är i den sämre gruppen eller sådär. (Frida, Slottsbrogymnasiet)

- Nackdelar kan väl va - möjligtvis då om man hamnar i en långsam grupp att man får en stämpel att man inte är bra på det här och så. (Bengt, Sandbäcksgymnasiet)

Att sätta en stämpel omnämns i någon form som en av nivågrupperingens nackdelar av samtliga lärare vi har intervjuat. Hur tungt denna nackdel väger i förhållande till nivågrupperingens fördelar varierar dock från lärare till lärare.

- I den duktiga gruppen kan det vara en sporre att vara bland de duktiga kan jag tänka mig. Men det är nog bara en fördel för dom duktiga för att dom, det är nog den negativa biten då åt andra hållet är att man hamnar i en... man blir ingrupperad i en dålig grupp så att man får en stämpel från start då. För det, den biten... neaa precis så, negativa bitar är ju... tycker jag har varit ganska tydliga... dels att man då hamnar i en grupp där alla är oambitiösa eller dåliga eller nåt sånt där att då faller man in i det tempot ganska så lätt, att man dras med av varandra. Så att tempot blir väldigt lågt.

(Ja, så att i dom låga grupperna så sänker man varandra och i dom höga så, så höjer man varandra?)

- Ja, tendensen nedåt men inte uppåt faktiskt, kan jag uppleva. (Gunnar, Skogsnäsgymnasiet)

Gunnars reflektion över nivågrupperingens negativa tendenser stämmer väl överens med den forskning om nivågruppering som vi tagit del av. Tempot, eller studietakten om man så vill, lyfts av flera lärare vi intervjuat fram som ett av skälen att nivågruppera. Man menar att det finns en risk för att duktiga elever stagnerar i sin utveckling om de inte möts av krävande utmaningar. Gunnar lyfter fram en annan aspekt av studietakten i nivågrupperade grupper, nämligen att de lågpresterande drar ner varandra i en långsam studietakt om de placeras tillsammans med andra lågpresterande. Linchevski och Kutscher (1998) beskriver samma sak. Den stora skillnaden mellan de kunskapsmässigt heterogena och de kunskapsmässigt homogena grupperna blir i deras

studie tydlig bland de låg- och mellanpresterande eleverna. Låg- och mellanpresterande elever som undervisades i de kunskapsmässigt heterogena grupperna presterar betydligt bättre resultat än motsvarande nivågrupper. Skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever blir mindre i de mixade grupperna. Anledningen till det större gapet bland hög- och lågpresterande elever i de nivåindelade grupperna är att de lågpresterande presterar sämre snarare än att de högpresterande presterar bättre än motsvarande elever i de heterogena grupperna (1998:550). Samma slutsats drar Gunnar när han säger att han upplever att nivågruppering har negativa effekter på lågpresterande men inte i stor skala positiva effekter på högpresterande. Robert menar å andra sidan att han inte upplevt den här problematiken även om Dalbergagymnasiet, där han jobbar, använder sig av nivågruppering.

- Alltså, jag kan inte påstå att jag tycker att jag nånsin har märkt att någon, så att säga, fördärvar en grupp beroende på att man inte kan så mycket. (Robert, Dalbergagymnasiet)

Det är inte bara stämpling av lågpresterande elever och sjunkande arbetstempo som nämns som nackdel med nivågruppering. Frida menar att elever i högpresterande grupper kan känna sig stressade.

- Det kan också vara så att dom duktiga eleverna kanske blir jättstressade för att dom hamnar i nån slags högpresterande grupp. Å så har dom jättemycket saker å så... Om man hårdtrar det. Så, duktiga elever, drivna elever, har ett ganska hög, vad heter det? Prestations... inre prestation, liksom. Å då kanske dom blir ännu mer stressade av det. Å kanske inte, eller dom kanske faller igenom. (Frida, Slottsbrogymnasiet)

I Skolverkets *Individ och klassvariation* menar man dock att stressnivån är fördelad på ett speciellt sätt (Skolverket, 2004:6). Denna metastudie kan i viss mån styrka, i viss mån avfärda Fridas upplevelse. Bilden är mer komplex. Stress är istället väldigt vanligt förekommande i de lägst presterande grupperna, sett över könsgrensarna. Om variabeln kön däremot vägs in visar det att tjejer i större utsträckning lider av stress. Tjejer är i sin tur mer vanligt förekommande i de högpresterande grupperna vilket inte gör det konstigt att upplevelsen av ökad stress i dessa grupper gör sig gällande. I Månsson och Lindes fallstudie (2006:33) visar undersökningsresultatet att stress i första hand upplevs bland elever i de lågpresterande grupperna.

Robert lyfter fram hur skolkamrater har möjlighet att påverka och lära av varandra. Han belyser att en av nivågrupperingens nackdelar är att det finns risk att dessa positiva kamrateffekter uteblir.

- Annars så är jag egentligen emot nivågruppering, därför jag tycker att... alltså, att det är så mycket å vinna på att man... alltså, att det finns det... möjligheten att det finns dom som är mer erfarna som kan hjälpa andra som är mindre erfarna. (Robert, Dalbergagymnasiet)

Kamrateffekter, som Robert talar om här, är kanske den viktigaste frågan rörande nivågruppering. Han menar att elever i en kunskapsmässigt heterogen grupp har möjlighet att lära av varandra, oavsett om man lär sina kamrater eller blir lärd av sina kamrater (jämför med Säljö 2000:116 vad det har för effekter för förståelsen, att vara den som lär ut). Att förstå något i tanken är en sak, men att i ord förklara samma fenomen för någon annan kan vara svårt. Man behöver, enligt Säljö, "reda ut hur saker och ting hänger ihop i en mer precis bemärkelse" (ibid.) än man gjort i tanken. Att förklara för någon annan är därför en form av kunskapsutveckling. Robert menar att denna form kunskapsutveckling får större utrymme i en kunskapsmässigt heterogen grupp. Gunnar på Skogsnäsgymnasiet har upplevt kamrateffekter på samma sätt.

- Jag kan ju uppleva... det är ju en av fördelarna med en blandad grupp, att det finns ju duktiga som... sålänge dom är på gott humör så att säga, som gärna kan gå runt och hjälpa till lite extra. Det blir som en form av extra lärare då. Kanske inte riktigt det man har tänkt sig att den eleven ska göra i och för sig kanske utan då blir ju nånstans följderna av att den här uppgiften kan jag och nu kan jag hjälpa andra. Eh, men det är ju lite synd att den eleven ska behöva använda sig själv till det istället för att kunna ta ett kliv till då. Samtidigt finns det en bieffekt av att lära ut till någon annan så lär man sig mer själv också, kan jag uppleva. Det finns ju en vinst som man kanske inte riktigt alltid tror på och ser. Att lära ut... kan man ju känna själv när man lär ut nånting att, eh, stabiliseras ju i sig själv också någonstans att man kan det bättre och bättre för varje gång man försöker sätta ord på sin kunskap och så där så att... Det är ju en positiv bit också men... Absolut. Jag kan, jag kan uppleva att dom är väldigt öppna med att hjälpa varandra, dom flesta, och så där... och då är det ju en positiv bit med en mixad grupp. (Gunnar, Skogsnäsgymnasiet)

6.4 Andra orsaker till elevgrupperingar

Lärarperspektivet i intervjuerna bidrar mycket till att lyfta fram mer vardagliga aspekterna som grund för elevgrupperingar, såsom schemakrockar eller gruppstorlekar, alltså inte alltid förkunskaper eller tidigare resultat på något prov. På Dalbergagymnasiet är det till och med väldigt vanligt hävdar Robert. Detta behandlas, som väntat, inte i forskningslitteraturen.

- Men så länge jag har jobbat här så har vi haft sån nivågruppering, alltså, som princip. Fast sen så har den ändå väldigt ofta gått åt pipan, därför att det är massa andra saker som måste lösas. Schema och såna saker. Så det har inte alltid blivit så att det är väldigt jämnt i grupperna, så att säga, med erfarenhet och förkunskaper. (Robert, Dalbergagymnasiet)

Även om det inte verkar lika vanligt på hennes skola, så lyfter Frida också denna problematik som en viktig faktor.

- Det kan ha schematekniska orsaker varför dom har hamnat i en viss grupp också. Det är inte alltid... Det är inte alltid så att dom har blivit indelade i en grupp på grund av prestationen. Utan det kan vara schematekniskt. Jag har haft några elever som har bytt för att dom, typ såhär: "Ja, men jag har världens håltimma efteråt". Ja, men bra. Det fanns plats i Runes grupp. "Då får du väl va med i den då". Sådär... (Frida, Slottsbrogymnasiet)

Måhända väntat, att detta mer vardagliga perspektiv inte behandlas hos vare sig forskare eller politiker i någon större utsträckning. Vanligare i litteraturen är att de stora samhällliga frågorna diskuteras: demokrati, samhällsreproduktion och så vidare (Skolverket 2004:6/48, Slavin 1990:473 m.fl.). I ljuset av att Slavin pekade på att förespråkarna av differentiering (ofta politiker och andra samhällsintressenter) betonar *effektivitet* och motståndarna (ofta forskare) betonar *egalitära och demokratiska* värden så är det här alltså intressant att en tredje röst finns: lärarnas. Också de ställer sig ofta positiva till nivågruppering (se Månsson & Linde 2006:12), men då av anledningar som är lite mera "skolnära". Som vi sett så måste nivågrupperingen sättas åt sidan ibland för att lösa en aktuell krock i schemat.

6.5 Gruppstorlekens betydelse i förhållande till nivågruppering

Britta som undervisar på Sjöbygymnasiet beskriver två typer av kunskapsmässigt heterogena grupper - den ena med ett litet antal elever och en med halvklass (15-20 elever). Hon menar att de kunskapsmässiga skillnaderna i en liten grupp inte utgör något problem för undervisningen - att det är ett litet antal elever gör att man kan "nä alla" ändå. I en större grupp upplever Britta att det är "väldigt svårt att stimulera alla på den nivån där dom är".

- Så att det var väl liksom 6-7 stycken i varje grupp (i GeMu-undervisningen tidigare år). Vilket ju gjorde att, även om man va... hade en grupp som var väldigt blandad, att man hade nå som va superduktig å nå som kanske inte hade stött på musikteori alls innan var ju i samma grupp. Men man kunde ändå liksom nå alla för att dom va såpass få. Så man kunde va ganska enkelt att: "Ja, men ok. Men då får du här en lite svårare uppgift. Du kan gå iväg och göra det. Eller så kan du "förklara för din kompis här". Hur är det nu man tänker när man sätter ut fasta förtecken liksom? Hur kan man... Vad har du för strategi liksom?" eller "Behöver man kunna det eller?" Sådär. Att man kan inom gruppen men... Sen så blev det ju besparingar och gnu har vi halvklass i Gehörs- och musikleära och nivån är ju fruktansvärt spridd. Och nu upplever jag det som väldigt svårt att stimulera alla på den nivån där dom är. (Britta, Sjöbygymnasiet)

Brittas reflektion angående gruppstorlekens betydelse är mycket intressant. Inte minst då Gunnar bemöter samma problematik med en annan teori. Britta och Gunnar delar visserligen samma uppfattning om att det är svårare att individanpassa undervisningen i en stor grupp, men Gunnar ser inte stora undervisningsgrupper som ett skäl till nivågruppering. På skolan där Gunnar jobbar

delas klasserna in i tre icke-nivågrupperade grupper med cirka 10 personer i varje. För att ta reda på vad Gunnar anser om gruppstorlekens betydelse frågade vi hur Gunnar tror att undervisningen skulle påverkas om grupperna var dubbelt så stora.

- Hade dom varit dubbelt så stora hade man fått lägga upp innehållet på ett annat sätt, eh, kanske inte hade haft samma möjlighet att ha det så individuellt kanske. Så det är väl det man kanske tappar kan jag tänka mig, klart man skulle ju mycket väl kunna ha den här individuella arbetssättet även om man har fler men blir ju svårare att gå runt och hjälpa varje person. När dom är tio då... det är nästa där lite för många för att jobba individuellt för att då står ju alla i sin värld och behöver precis sin förklaring just då så att säga. "Idag jobbar jag med skalor, kan du hjälpa mig med svaret på den här frågan". Och så frågar nästa elev om något helt annat och så vidare så då blir det ju små minigenomgångar, en och en med dom. Det är knappt man hinner runt med tio och skulle det vara tjugo skulle man ju inte hinna runt så att säga. Då har man ju fått klumpa ihop innehållet lite tydligare. Idag jobbar vi med ungefär samma saker i alla fall då, så att det hade ju försvunnit, möjligheten. Och självklart åt andra hållet hade det blivit mindre grupper hade man ju verkligen kunnat anpassa det efter var dom står och då kanske nånstans också hade varit mer intressant med nivågruppering tror jag. Om dom var få, för att hade dom varit tre stycken och en var nybörjare och en kunde jättemycket sen tidigare då blir ju den gruppen väldigt konstig. Så jag tror storleken har väldigt stor betydelse för hur viktigt det är med nivågruppering. Det tror jag absolut. (Gunnar, Skogsnäsgymnasiet)

Större undervisningsgrupper gör det svårare att använda sig av ett individbaserat arbetssätt, enligt Gunnar. Att gruppen blir större är dock inte något skäl att i större utsträckning nivågruppera, menar han. Han anser att det snarare är i små grupper det skulle finnas skäl att nivågruppera. I litteraturen hävdas att elever med sämre studiemöjligheter i mycket högre grad påverkas av klasstorleken (Skolverket 2009:32), dessa elever presterar bättre i mindre undervisningsgrupper. Huruvida nivågruppering påverkar små undervisningsgrupper framgår inte i Skolverkets text.

6.6 Mängden material

- Det är ju inte så att man inte kan få högsta betyg i den långsamma gruppen här utan man går ju igenom kursen och det som krävs för kursen om man har chansen att få vilket betyg som helst men tempot är lite lugnare liksom. Man hinner med lite mer extragrejer i den snabba gruppen. (Bengt, Sandbäcksgymnasiet)

Ett vanligt tillvägagångssätt för våra respondenter att jobba med de olika nivåerna är att lektionsupplägget skiljs åt med avseende på mängden material som täcks in. Alltså att de

långsammare grupperna avhandlar ett grundmaterial och att de snabbare grupperna läser mer material *utöver* grundmaterialet.

- Klart... får nån, eh, ja, rusar iväg i kunskap så får dom också naturligtvis gärna göra mer. Det har jag uttryckligen sagt, men då får det bli lite mer, utöver då. Snarare ge dom extrauppgifter när dom är klara och sådär... Så att det har ju visat sig ganska lyckosamt, att nivågruppera. (Gunnar, Skogsnäsgymnasiet)

Att variera mängden material, kan vid första anblick, tyckas vara det självklara (och enda) sättet på vilket olika nivågrupper skiljer sig från varandra, men enligt Slavin bör ett sådant antagande kompliceras. Han frågar sig nämligen utifall den lägre kvantiteten material också skapar lägre förväntningar i en lågpresterande grupp och tvärtom, att ett utökad material *i sig självt* leder till ett ökat intresse för ämnet (Slavin 1990:474). Också Hallinan och Kubitschek föreslår som vi såg i forskningsgenomgången, att en utökad mängd material kan ha en positiv effekt på lågpresterande grupper (Hallinan & Kubitschek 1999:60). Denna tendens pekas ut av Frida på Slottsborgsgymnasiet, men då som bara gällande för de snabbare grupperna.

- Vilket gör att dom duktiga får fler, liksom, fler grejer som peppar dom å som gör att dom förs framåt.

6.7 Heterogenitet i den homogena gruppen

- När jag själv pluggade på... Nu är det ganska längesen. Men på gymnasiet, då var det nivågrupperade grupper och jag hamnade i den absolut sämsta för att jag hade inte... jag var sångare liksom och jag kunde inte läsa noter eller nånting när jag började på estetiska programmet. Men då var vi bara fyra stycken i varje grupp. Och då minns jag hur jag liksom avancerade också för varje termin på nåt sätt så där. Så att dom... dom var ju inte fasta dom grupperna. Utan det blev ju lite så där att dom ändrades om eftersom och jag tyckte det var väldigt, väldigt givande. Men det är klart det var inte kul kanske å va i den sämsta gruppen.

(Upplevde du det som en morot liksom?)

- Asså, det är lite både och, för att, ehh... det var lite olika. Men som jag minns så var det jag som var lite... jag visste ju redan då att jag ville kanske komma in på musikhögskolan och jag vill nåt med det här liksom. Å så hade jag tre andra i den gruppen som kanske inte alls hade den... det målet så. Så att jag upplevde det ganska mycket att det var jag som hela tiden kolla in vad vi skulle göra å sådär. För jag hade ju inga förkunskaper så egentligen var ju alla på samma nivå från början. Men jag upplevde liksom att jag gjorde grejerna och dom andra kanske inte gjorde det och så blev det väldigt mycket traglande liksom på lektionstid som jag

kände att: “jag hade inte riktigt tid med det, för jag vill ju gå vidare”. Så det var lite frustrerande på det sättet. Men då var det ju skönt att jag fick liksom avancera då. Å till slut så, ja, då hamna man ju i en grupp som... där det kanske... där man är den som kan minst. Det är ju då man lär sig mest. Det är ju egentligen det bästa. Det är ju det optimala. (Britta, Sjöbygymnasiet)

Det Britta beskriver här är personlig erfarenhet av nivågrupperingens effekter på eleven. Hon nämner att det inte är roligt att bli placerad i “den sämsta gruppen”. Britta beskriver också hur frustration uppstår när undervisningen inte går framåt i den takt som eleven önskar. Hon antyder att de andra eleverna i gruppen inte gjort uppgifterna i samma utsträckning som hon själv vilket, enligt Britta, gjorde att det “blev väldigt mycket traglande”. Hon hade en inre drivkraft eftersom hon tidigt visste att hon ville studera på musikhögskolan, vilket med stor sannolikhet var en av anledningarna till att Britta avancerat i nivågruppsystemet från termin till termin. Hon beskriver sedan de positiva effekterna av att vara den som kan minst i en grupp - “det är ju då man lär sig mest”. Trots att grupperna som Britta talar om har varit nivågrupperade så beskriver hon ett slags kunskapsmässig heterogenitet i den homogena gruppen (se Slavin 1990). I den ena gruppen var Britta den som ville ha ett högre tempo i undervisningen, men gruppens sammansättning gjorde att detta inte var möjligt. I den andra gruppen var hon - “den som kan minst”, vilket, enligt henne, gjorde att hon lärde sig mycket. Britta var alltså samma person i två olika roller. Sannolikt var det så att båda dessa roller fanns representerade i båda grupperna, men Britta fick två olika roller beroende på vilka hennes klasskamrater var. När hon ville att undervisningen skulle gå fortare framåt så fanns sannolikt en klasskamrat i den gruppen som upplevde sig själv som “den som kan minst” och som “lär sig mest”. Då hon var “den som kan minst” och som “lär sig mest” så fanns sannolikt en klasskamrat i den gruppen som ville att undervisningen skulle gå fortare framåt. Detta resonemang väcker frågor. Är nivågrupperade grupper trots sin kunskapsmässigt homogena ambition ändå kunskapsmässigt heterogena?

Enligt Slavin finns här stora problem med att faktiskt veta vilka typer av grupper som faktiskt bildas vid en nivågruppering. Det kan finnas en överhängande risk att, i tron om att en mer homogen grupp skapas med avseende på förkunskaper, skapas i själva verket en heterogen grupp. Men detta då i en negativ bemärkelse. Det menar också Wallby, Carlsson & Nyström när de skriver om riskerna att elever som hamnade i en långsammare grupp endast på grund av sina svårigheter i det aktuella ämnet, hamnar i samma grupp som elever som har helt andra svårigheter. Kanske är de “omotiverade och stökiga” (2001:113). Elever med många olikheter hamnar därmed i samma grupp av den enkla anledningen att de har en enda sak gemensamt: svårigheter i ett visst ämne.

6.8 Likheter och skillnader mellan gehörs- och musikära och andra ämnen

Till skillnad från övriga ämnen som är speciellt riktade till dem som går det estetiska programmet så påminner gehörs- och musikära mycket om andra teoretiska ämnen, till exempel matematik. Den forskning om nivågruppering vi tagit del av berör närmast undervisning i matematik och språk. Då forskningen i mångt och mycket pekar på att nivågrupperingen har sociala konsekvenser såsom kamrateffekter, finns det skäl att utgå ifrån att liknande effekter även skulle ske om forskningen gjorts i ämnet gehörs- och musikära. Likväl finns det skäl att tydliggöra

skillnader mellan gehörs- och musicklära och exempelvis ämnet matematik. En sådan är att elever vanligtvis inte har kommit i kontakt med gehörs- och musicklära i grundskolan såsom är att vänta av matematik eller svenska.

- GeMu, är ju ett ämne som en del har väldigt mycket erfarenhet av innan. Man kanske är bra på noter, har spelat i orkestrar, har lärt sig mycket om det, man har lärt om ämnet i kommunala musikskolan eller gått andra kurser eller hemifrån hemmet sådär. Medans en del som kommer har aldrig hört begreppen, kan inte nånting om noter. Det är så enormt spridd skillnad i startläget liksom. Tar man ett annat ämne som matematik eller så då har ju alla gått grundskolan och fått med sig ungefär samma sak men här så börjar man på, ehh... i gymnasiet i ettan och det är väldigt stor skillnad på vad man har med sig. Och då tror jag att det blir tufft för både dom som inte har med sig nånting och dom som har jobbat jättemycket med det om man ska jobba i samma grupp. (Bengt, Sandbäcksgymnasiet)

- Jag tror ändå att det skiljer sig mer, liksom, än i kanske en mattekurs. Alla har ju ändå läst samma på högstadiet och man har lite hum och så där. Medans här kan man ju få en elev som... som i princip... Ja, alltså det finns ju dom som vill tenta av A-kursen eller musikteori 1-kursen. Ja, för att dom egentligen har det mesta med sig. Fast man vill ju stimulera dom också. Det känns ju tråkigt att dom bara ska tenta av det, liksom, och så blir dom lediga. För dom vill ju också lära sig. (Britta, Sjöbygymnasiet)

Att förkunskaperna varierar så mycket är ett särskiljande drag för gehörs- och musicklära från andra ämnen. Därför beskrivs det som i högre grad, av repondenterna som mer berättiga att nivågruppera i just gehörs- och musicklära.

Frida menar att nivågruppering i gehörs- och musicklära är mindre "känsligt" än i andra mer konstnärligt orienterade ämnen, för att peka på ett annat sätt som gehörs- och musicklära sticker ut.

- I GeMu mindre känsligt, tycker jag, än i många andra ämnen. Det känns mindre politiskt korrekt i andra ämnen kanske.

(Är det främst sånt som är kopplat till sitt instrument å sådär, tänker du?)

- Ja, till mer prestation, alltså konstnärlig prestation. Det som är... Det som inte går att mäta. Ett GeMu-ämne går att mäta, kan man tycka. "Hur många poäng fick du på GeMu-provet?" Sådär. "Men hur duktig är du på å sjunga? Hur duktig är du på å spela? Hur duktig är du på att spela teater?" Alltså, icke mätbart, då tror jag att det är känsligare. Å då blir det ju verkligen: "Ja, men fröken

Malin tycker att jag sjunger bra” eller “fast om jag hade haft fröken Tina så hade jag kanske hamnat i den bra gruppen, för hon tycker att jag sjunger bättre”. Alltså, det är bedömning som är individuell. Så det är nog känsligare, tycker jag.

(Men tror du att det är nån skillnad med andra ämnen som dom gemensamma ämnena? Alltså, matte å så.)

- Jag tror att eleverna upplever det annorlunda. Jag tror inte att dom känner sig stämplade kanske på samma sätt. (Frida, Slottsbrogymnasiet)

Någon litterär koppling till Fridas resonemang om nivågrupperingens högre känslighet i konstnärliga ämnen går inte att finna bland den forskning vi tagit del av, förutom i viss mån Månsson och Linde som pekar på motsatsen. De menar att “musiklärare finner det i allmänhet helt okontroversiellt att dela in elever efter förmåga, medan matematiklärare är mer reserverade och har större medvetenhet om nivågrupperingars problematik” (2006:34).

6.9 Möjligheten att kunna byta grupp

Många av de lärare vi talat med lyfte fram att en viktig förutsättning för att nivågruppering ska fungera ordentligt är att det finns möjlighet att byta grupp eftersom.

6.10 Alternativ till nivågruppering

Engström refererar i sin artikel från 1996 till hur Slavin förespråkar små heterogena grupper som alternativ till nivågruppering. De studier som gjorts på området visar på goda resultat för elever upp till årskurs 9 (1996:6-7). Studier på äldre elever hade vid tidpunkten för artikelns framställande gjorts i för liten utsträckning för att kunna påvisa några generella tendenser. Britta talar om positiva erfarenheter från liknande typer av elevsammansättningar (se kapitel 6.5 i denna text).

Robert menar att heterogena grupper för med sig positiva kamrateffekter som är utvecklande på “alla plan”.

- Det jag tycker att man ska betona av vad jag... alltså ta vara på. Det är just detta att det finns så stora möjligheter att utvecklas i en grupp där man inte kan lika mycket, alla kan inte lika mycket. Det kan ju hända att det sker en utjämning å det är ju, så att säga, att dom kommer ifatt, dom som inte var så försigkomna från, så att säga. Men, men jag tycker att det är utvecklande på alla plan. Alltså, även mänskligt, på det personliga planet, att, att man hjälper varann. Det tycker jag är väldigt viktigt. (Robert, Dalbergagymnasiet)

Han ställer sig alltså negativ till nivåindelning då han själv har erfarenhet av att heterogena grupper är utvecklande för alla, oavsett kunskapsnivå.

- Så att det inte bara är lärare som ska göra allting, utan man kan hjälpa varandra. Och det, menar jag... att det har stora fördelar, inte bara för dom som får hjälp då, utan även för dom som får hjälpa. För det är nämligen så att man lär sig aldrig så bra som när man ska förklara för nån annan. Är min erfarenhet. Så att... Så jag tycker att det... Att inte ha precis jämnt sådär, utan att den möjligheten finns, tycker jag är en stor fördel. (Robert, Dalbergagymnasiet)

Gunnar har undervisat både i nivågrupperade grupper och kunskapsmässigt heterogena grupper. Här beskriver han hur han i nivågrupperad undervisning styrte lektionerna på ett tydligare sätt för de lågpresterande och lämnat friare tyglar åt de högpresterande.

- Dom gånger jag har provat så har jag lagt upp undervisningen olika också. Så att då har jag haft nåt år då jag liksom gick in och hårt styrde undervisningen också då, att det inte var något eget driv i gruppen utan jag kom in med typisk katederundervisning och sa att idag gör vi detta och nu ska vi vara klara med det om en kvart och nu gör vi nästa grej. Att det var tydliga moment och det var tydligt innehåll och jag drev på. Den gruppen kom ändå framåt kan jag uppleva, även om dom själva inte hade någon ambition och sug. Men jag upplevde att den gruppen som då fick friare tyglar, som jag räknade som den duktigare gruppen, stagnerade helt för att uppgiftsinnehållet var individuellt. Så att där kanske det mer handlade om upplägg egentligen men det var inte helt självklart att ha ett friare upplägg. Det är nästan som dom tappade lite grann på det, kan jag uppleva. Så att det är ju, finns en sån nackdel också i det, kan jag uppleva, men det kanske mer handlar om innehåll och upplägg på ett sätt kanske, än att förväntningarna kanske var höga. (Gunnar, Skogsnäsgymnasiet)

Som vi sett tidigare spelar upplägget en stor roll hos även Hallinan och Kubitschek. "...student learning is directly proportional to the quantity, quality, and pace of instruction. The more opportunities students have to learn, the more they will learn" (1999:45). Därmed inte sagt att förväntningarna, som Gunnar talar om, skulle vara oviktiga, men uppläggets kvalitet är helt klart en central del för eleverna, oavsett om lärandet sker i homogena eller heterogena grupper. Hallinan och Kubitschek ser, som tidigare nämnts, inte att nivågruppering helt bör upphöra, utan att material och upplägg är det viktiga för att lyfta de svaga eleverna och hålla de starka eleverna stimulerade.

7. Avslutande diskussion

7.1 Diskussion

Vår undersöknings ambition har, som sagt, aldrig varit att försöka få fram vad som är rätt och vad som är fel gällande nivågrupperingar. Vår ambition har varit att lyfta fram olika aspekter av vad som gör att nivågruppering är vanligt förekommande i gehörs- och musikläraundervisningen. Trots att vi aldrig ställde frågan: "Är du för eller emot nivågruppering?", så uttalade alla intervjuade lärare sin inställning till nivågruppering. Vad som är orsaken till dessa tydliga ställningstaganden, trots att vi aldrig ens frågade om det, är svårt att säga, men kanske beror det på att det ligger en laddning i fenomenet. Det är kontroversiellt att dela in elever efter vilken kunskapsnivå de befinner sig på. Anledningen till att det är kontroversiellt är troligtvis på grund av de stora mängder forskning som pekar på nivågrupperingens negativa konsekvenser och att nivågruppering som fenomen kan väcka tankar om en elitistisk skola. Det finns dock en problematik i jämförelsen mellan nivågruppering i musik och exempelvis matematik. Någon större forskning om nivågruppering i gehörs- och musiklära specifikt har aldrig gjorts och det framgår av intervjuerna att stora skillnader finns mellan gehörs- och musiklära och de ämnen som innefattats i forskningen. Stor variation av förkunskaper tycks utifrån intervjumaterialet vara den största anledningen till användningen av nivågruppering. Däri ligger också den största skillnaden mellan vår undersökning och majoriteten av tidigare forskning. Det kan förstås inte, trots ämnernas skillnader, uteslutas att det finns samband mellan gehörs- och musiklära och exempelvis matematik som gör forskningen om nivågruppering relevant även för gehörs- och musiklära. Forskningen handlar trots allt om hur människor reagerar i sociala situationer och det finns all anledning att fråga sig om människor reagerar på samma sätt oavsett om kontexten innefattar musik eller matematik.

Att använda sig av nivågruppering är inte oproblematiskt. Lärarna talar om en rad nackdelar som påverkar undervisningen negativt. Dessa bör givetvis undvikas i största möjliga mån. En del av problematiken med nivågruppering i gehörs- och musiklära, om än en liten del, ligger enligt oss, i en så enkel sak som språkbruket. På flera skolor vi varit i kontakt med benämns nivågrupperna med "den långsamma" och "den snabba" gruppen. De flesta lärare framhäver elevernas varierande förkunskaper som främsta skälet till att nivågruppera, men en "långsam" och en "snabb" grupp antyder, enligt oss, snarare elevernas förmåga till studietakt. Britta på Sjöbygymnasiet uttrycker sig på ett annat sätt.

- Men om du tänker på ett gymnasium kanske man har tre nivåer. Eller två skulle också hjälpa. Liksom, nån helt nybörjare - man vet inte va tonerna heter, man vet inte vad en G-klav är liksom. Det är nybörjar-nivån. Sanna som inte har läst på Kulturskolan kanske innan å så där. Och så har man en grupp för dom som har läst innan. För att det gäller ju också att inte dom tröttnar. (Britta, Sjöbygymnasiet)

Britta talar om att dela in grupperna efter förkunskaper, vilket på ett tydligare sätt tar avstånd från att nivågrupperingen gjorts med lärarens tolkning av elevens potential i ämnet gehörs- och

musiklära som grund. Det är troligen lättare att acceptera epitetet “nybörjare” än “långsam”, menar vi.

Av såväl intervjuer som forskning framgår att det på förhand aldrig går att veta om en grupp skapad med kunskapsmässigt homogena ambitioner verkligen blir en kunskapsmässigt homogen grupp. Därför blir möjligheten att kunna byta grupp i allra högsta grad relevant när nivågruppering används. På de skolor där de intervjuade lärarna jobbar ses inte byte av grupp som något problem. Därmed hämmar inte lärarna de elever som vill ta del av undervisning på högre nivå, men frågan från inledningen kvarstår dock: “Är det naturligt att sikta på högsta betyg i en kurs där man placerats i en uttalat svag grupp?”. Även om möjligheten att byta grupp finns så går det inte att utesluta att en elev lägger ambitionsnivån lägre på grund av att i ett tidigt stadie blivit placerad i en lågpresterande grupp. Som vi kommer att komma tillbaka till så nämnde alla lärare under intervjuerna att elever riskerar att bli stämplade av att bli placerade i en lågpresterande grupp, vilket gör frågan om ambitionsnivå hos dessa elever befogad. Utifrån vårt material kan dock inget slutgiltigt svar ges i detta ärende.

Många av lärarna vi intervjuat hade funderat över för- och nackdelar med nivågruppering och det är tydligt att deras sätt att prata om fenomenet skiljer sig från den forskning som redovisats ovan. Bland nivågrupperingens fördelar nämner de intervjuade lärarna:

- 1) Möjligheten till individanpassat tempo.
- 2) Möjligheten att som elev känna mindre rädsla att svara fel i en homogen grupp.
- 3) Möjligheten att lyfta elever som har svårigheter i ämnet.

Bland nivågrupperingens nackdelar nämns att:

- 1) Eleverna får en stämpel.
- 2) Negativa kamrateffekter kan sänka tempot i lågpresterande grupper.
- 3) Stress hos såväl låg- som högpresterande elever.
- 4) Risk att positiva kamrateffekter uteblir.

Ingen av dessa för- och nackdelar kan på något sätt avfärdas eller styrkas med hjälp av hittills framtagna forskningsresultat, åtminstone inte vad gäller de positiva aspekterna. Forskningen koncentrerar sig enbart kring de faktorer som våra respondenter lyfte fram som negativa, de positiva aspekterna som framhålls kommenteras inte alls, inte ens för att avfärdas. Vi frågade samtliga lärare om de ansåg att fördelarna eller nackdelarna som de nämnt vägde tyngst, varpå svaren varierade från lärare till lärare. Tre lärare ansåg att fördelarna vägde tyngre och två menade motsatsen. Vad som poängteras bör, är att lärarna då bara vägde in de för- och nackdelar som de själva nämnt. Denna uppsats syfte är delvis att synliggöra vad olika lärare lyfter fram för synpunkter, för att på så sätt eventuellt öppna för nya resonemang hos andra lärare. Syftet är inte att vi ska värdera dessa för- och nackdelar. Uppsatsen leder därför inte heller till någon uppenbar konsekvens för upplägg av kursen gehörs- och musiklära i dagsläget. På grund av ämnets särdrag (som diskuterades i kapitel 6.8) behöver nivågruppering i gehörs- och musiklära vidare studeras för att klarlägga om de negativa konsekvenserna är de samma som i de andra ämnena. I sådant fall också om, och hur, de konkreta alternativen till nivågruppering skulle se ut. Kan det sociokulturella perspektivet ge någon vägledning här? Detta diskuterar vi vidare i följande kapitel (7.2).

7.2 Nivågruppering ur ett sociokulturellt perspektiv

Utbildningens institutioner struktureras alltid i enlighet med den aktuella synen på lärande (Säljö 2011:171). På så sätt kan nivågrupperandet av elever ses som en lösning vars ursprung kan spåras till synen på hur en människa tillgodogör sig kunskap. Det är faktiskt enligt dessa linjer som mycket av kritiken mot nivågruppering formuleras. Särskilt då, som nämnts tidigare, alternativen hos kritikerna till nivågruppering ofta är någon form av kollektivt lärande. Enligt företrädarna för ett sociokulturellt synsätt är lärandet alltid kollektivt och har därför vissa implikationer på hur institutionerna bör utformas (t.ex. Säljö 2000). Skulle man då använda sig av nivågruppering med bakgrund av detta?

Ett sammanförande av det sociokulturella perspektivet⁴ med en kritik av nivågruppering sammanfattas såhär av Engström: "Det är tillsammans med andra, andra som kanske inte uppfattar saker på samma sätt som vi själva som vi bäst utvecklar våra egna föreställningar" (1996:10). En av de viktigaste lärdomarna vi kan dra av det sociokulturella perspektivet är att inte bara individer lär sig, utan också kollektivt. Säljö menar att tanken på individen som den enda lärande parten ligger till grund för mycket av institutionernas utformning. Traditioner för kommunikation på ett kollektivt plan kan också komma ifråga då enskilda elever har svårigheter med lärandet (Säljö 2000:12-13).

I en studie från 1987 demonstrerar Säljö hur kontextberoende människan kan vara. Studien utgår från att en mängd elever fick lösa matematiska uppgifter som stod under olika rubriker. En kontrollgrupp fick uppgifter utan rubriker och den andra gruppen fick rubriker, men då missledande sådana. I själva verket styrde rubriken eleverna oerhört mycket⁵. Det kan tyckas självklart att de "svagpresterande" eleverna hade lägre resultat i denna studie, men Säljö uttrycker detta på ett väldigt intressant sätt.

Elevernas prestationer på en kollektiv nivå påverkades kraftigt av rubriksättningen. [...] De svagpresterande använde i större utsträckning den typ av ledtrådar som är typiska för skolan som verksamhetssystem, medan de högpresterande baserade sin lösning på en analys av uppgiften i sig och man lät sig inte vilseledas av rubriken. (2000:145-146)

Detta kan vi se som ett stöd för påståendet att det är främst för de svagpresterande som nivågruppering har negativa konsekvenser. Att de alltså är känsligare för den kontext de befinner sig i.

Eftersom nivågruppering kan antas utgå ifrån en syn på lärandet att elever, i olika grad, är "redo" eller "mogen" (eller inte) för en viss kunskap skulle denna praktik förmodligen inte vinna särskilt mycket gehör ibland företrädare för det sociokulturella perspektivet.

⁴ Engström använder dock själv inte termen sociokulturellt perspektiv, men även han lyfter fram det kollektiva lärandet som eftersträvansvärt.

⁵ Utan styrning av någon rubrik räknade 75 procent av eleverna rätt, med en felaktig rubrik räknade istället 52 procent rätt.

7.3 Sammanfattning

Tre röster har gjorts hörda i vår uppsats - politiker och andra samhällsintressenters, forskares samt lärares. Politikernas röst gör sig hörd genom styrdokument och riktlinjer. Nuvarande styrdokument för gymnasieskolans behandling av ämnet grupperingar av klasser, är i det närmaste obefintlig. Styrdokumentet säger att undervisningen ska anpassas så att varje elev stimuleras efter förutsättningar och behov. Detta för att använda och utveckla hela sin förmåga (se kapitel 2.2 i denna text). Majoriteten av forskarna som ges utrymme i vår uppsats pekar på att vinster med nivågruppering inte görs för någon grupp förutom, i liten utsträckning, de högrepresterande. Lärarna uttrycker sig inte lika entydigt i vår undersökning då några har en positiv inställning till nivågruppering medan andra uttrycker tvivel till nivågruppering som praktik. Viktiga skillnader mellan gehörs- och musiklära (ämnet som behandlas i denna uppsats) och andra ämnen som tidigare berörts av forskning om nivågruppering (främst matematik och språk) görs tydliga i intervjuerna. Den största av dessa skillnader tycks vara elevernas förkunskaper.

7.4 Slutsats

Denna text drar inte några generella slutsatser om hur fenomenet nivågruppering ser ut på alla Sveriges estetiska gymnasieprogram. Den är snarare att betrakta som en fallstudie. Uppenbara skillnader finns mellan gehörs- och musiklära och de ämnen (matematik och språk) som främst behandlats i forskning kring nivågruppering. Trots skillnaderna mellan dessa ämnen så finns inga skäl att avfärda denna forskning som i huvudsak pekar på nivågrupperingens negativa effekter, men inte heller för att se forskningen som sanningar även för gehörs- och musiklära. De intervjuade lärarna i denna undersökning lyfter fram positiva sidor av nivågrupperingen, något som utan framgång kan sökas med ljus och lykta i forskningen. Vidare studier behövs för att göra generaliseringar om hur nivågruppering påverkar elever i ämnet gehörs- och musiklära och eventuellt ta fram alternativa metoder för undervisning.

7.5 Förslag till vidare forskning

Månsson och Linde konstaterade i sin C-uppsats (2006) att "Det finns forskning om effekt av nivågruppering, men de flesta undersökningarna är gamla och gjorda i länder vars skolsystem ser annorlunda ut än det svenska." (Månsson & Linde 2006:36). Stora kvantitativa undersökningar som kopplar betygsresultat, självbild och andra viktiga faktorer till nivågruppering saknades helt enkelt i en svensk kontext. Mycket av det som skrivs och debatteras om nivågruppering lider således av detta. Därför var det välkommet med Sunds studie som kom tre år efter Månsson och Lindes uppsats och kunde ge en uppdaterad bild. En tillfredställande kartläggning av hur utbrett nivågruppering är inom gehörs- och musikteori saknas dock fortfarande. Skulle en sådan studie göras så är det också viktigt att undersöka hur pass vanliga de schematekniska faktorerna spelar in, så att det som avses mätas verkligen mäts. För att dra generella slutsatser om nivågruppering i gehörs- och musiklära behöver en jämförande observationsstudie göras. Slavin påpekar att studier som gjorts rörande nivågruppering lider brist på just klassrumsobservationer (1990:493). Vad händer i klassrummet i en heterogen/homogen grupp? Vad skiljer sig mellan grupperna? Hur påverkas elever av dessa skillnader? Hur påverkar de olika gruppformningarna lärarens roll?

Vilka är alternativen till nivågruppering och hur utformas dessa?

Källhänvisningar

Engström, A (1996). Differentieringsfrågan tur och retur: Nivågruppering på frammarsch. *Särtryck och småtryck*. Malmö: Lärarhögskola

Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik AB

SFS (1994:1194) *Grundskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Hallinan, M.T. & Kubitschek, W.N. (1999) Curriculum Differentiation and High School Achievement. *Social Psychology of Education* No. 3, 41-62

Linchevski, L & Kutscher, B. (1998) Tell me with whom you are learning, and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability grouping versus same-ability grouping in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, vol 29, No. 5, sida 533-554

Marsh, H.W. (1987) The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*. Vol 79, No. 3, 280-295

Månsson, A.M. & Linde, J (2006) "Eftersom jag är dålig på musikteori hade det varit värdelöst att hamna med Hayden.": En fallstudie om elevers attityder till nivågruppering inom matematik och musikteori på gymnasiet. (Examensarbete 10 poäng) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Hämtad från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/3796>

Slavin, R.E. (1990) Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*. Vol 60, No. 3, 471-499

Skolverket (2004). *Individ- och klassvariation i grundskolan åk. 9: Studier av individ- och klassvariationen i NU-materialet 2003*. Hämtad 2012-12-20 från: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation>

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?: Kunskapsöversikt av olika faktorer*. Hämtat 2012-12-20 från: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation>

Skolverket (2011a) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtat 2012-12-18 från: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation>

Skolverket (2011b) *Ämnes- och läroplaner*. Hämtad 2012-12-17 från: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner>

Skolverket (2011c) *Skolverkets allmänna råd. Planering och genomförande av undervisningen - för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Hämtat 2012-12-18 från:

<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation>

Sund, K (2009). Estimating peer effects in Swedish high school using school, teacher, and student fixed effects. *Economics of Education Review*. No. 28, 329-336

Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma och Norstedts

Säljö, R (2011) Introduktion: Vygotskijs tid och liv. A. Forsell (red.), *Boken om pedagogerna*. 153-177. Stockholm: Liber AB

Wallby, K. Carlsson, S. & Nyström, P. (2001) *Elevgrupperingar - en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*. Skolverket