



GÖTEBORGS UNIVERSITET

O(ut)taliga metoder

- lärares metoder och arbetssätt i klassorkester ur ett
sociokulturellt perspektiv

Nina Vilnegård, Oskar Reuter och Stina Larsdotter

Inriktning/specialisering: LAU390, LAU395

Termin/år: HT/2014

Handledare: Monica Frick

Examinator: Christina Ekström

Rapportnummer: HT14-6100-03

Abstract

Titel: O(ut)taliga metoder - lärares metoder och arbetssätt i klassorkester ur ett sociokulturellt perspektiv

Författare: Nina Vilnegård, Oskar Reuter och Stina Larsdotter

Termin och år: HT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Monica Frick

Examinator: Christina Ekström

Rapportnummer: HT14-6100-03

Nyckelord: Sociokulturellt perspektiv, distribuerat lärande, situerat lärande, scaffolding, den närmaste utvecklingszonen, medierande verktyg, metod, metodik, arbetssätt, kulturskola, klassorkester, erfarenhet, respons, lärande, kunskap

Studiens syfte är att ur ett sociokulturellt perspektiv undersöka hur tre lärare inom kulturskolan resonerar kring och arbetar med undervisningsmetoder. Vi vill synliggöra skillnader och likheter i lärarnas resonemang om gruppmetodiska val i undervisningsformen klassorkester. Våra frågeställningar är: hur resonerar lärarna kring val av undervisningsmetod i relation till gruppundervisning och vilka eventuella skillnader och likheter framkommer i deras resonemang utifrån aspekterna lärande, erfarenhet och respons? Vilka undervisningsmetoder synliggörs i undervisningen? Metoderna som används i studien är kvalitativa intervjuer och observationer. Studiens material utgörs av tre intervjuer och observationer från sex lektioner med tre olika klasser. Resultaten visar att lärargruppen ofta väljer att ge instruktioner genom att förevisa istället för att ge verbala instruktioner. Förevisandet medför att gehörsundervisning ges stort utrymme och används med fördel i undervisningen. Rytmikmetoden är en metod som lärarna framhäver som värdefull att använda i klassorkesterundervisningen. Alla lärarna saknar dock djupare förståelse för metoden och begränsas därav av sin egen ämneskunskap. Resultaten visar också att lärarna upplever en brist av pedagogiska samtal och att dela erfarenheter om undervisning med varandra. De pekar ut tidsbrist som den avgörande faktorn för problemet och ger uttryck för att pedagogiskt relaterade frågor och mindre tid till praktiska problem vore önskvärt. Lärarnas användande av beröm och uppmuntran bidrar enligt tidigare forskning till elevernas utveckling. Studien tar även upp betydelsen av förebilder och användandet av elevers erfarenheter i undervisningen. Till synes spelar lärarnas flexibilitet och samspel en stor roll i lärarnas arbete med klasserna. Sammansättningen av lärare och deras individuella och gemensamma erfarenheter har en tydlig inverkan på arbetssättet och val av lektionsinnehåll. Studien blir ett led i att synliggöra kulturskolelärares metoder, men också en del i ett större sammanhang där användbara gruppmetoder kan inspirera lärare att utveckla sin yrkesroll.

Förord

Vi vill tacka vår handledare Monica Frick, för konstruktiv och givande handledning. Vi har genom dig fått möjlighet att appropriera begreppet *tratta ner* och övats i konsten "*kill your darlings*". Vi vill självklart rikta ett stort tack till lärarna som medverkat - utan er hade studien inte varit möjlig. Vi vill tacka för ert engagemang och erfarenheten ni delat.

Tack!

1. INLEDNING	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Organisation	3
1.3 Syfte och frågeställningar	4
2. TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING	5
2.1 Teoretiska utgångspunkter	5
2.2 Tidigare forskning	7
2.2.1 Musik- och Kulturskolan	7
2.2.2 Musikdidaktik	7
3. METOD	13
3.1 Intervju som metod	13
3.2 Observation som metod	14
3.3 Urval	14
3.4 Datainsamling	15
3.5 Etiska överväganden	15
3.6 Validitet och reliabilitet	16
4. RESULTAT	17
4.1 Tema 1 - Metod	18
4.1.1 Intervju	18
4.1.2 Observation	20
4.1.3 Sammanfattning, tema: metod	21
4.2 Tema 2 - Lärande	22
4.2.1 Intervju	22
4.2.2 Observation	24
4.2.3 Sammanfattning, tema: lärande	25
4.3 Tema 3 - Erfarenhet	26
4.3.1 Intervju	26
4.3.2 Observation	28
4.3.3 Sammanfattning, tema: erfarenhet	29

4.4 Tema 4 - Respons	30
4.4.1 Intervju	30
4.4.2 Observation	32
4.4.3 Sammanfattning, tema: respons	32
5. DISKUSSION	33
5.1 Resultatdiskussion	33
5.1.1 Sociokulturellt lärande	33
5.1.2 Struktur och pedagogiska samtal	34
5.1.3 Metoder i klassorkesterundervisning	35
5.1.4 Variation, med erfarenhet som grund	37
5.1.5 Erfarenhetsutbyte och förebilder	37
5.1.6 Slutdiskussion	39
5.2 Metoddiskussion	39
5.3 Arbetets betydelse för musklärare	40
5.4 Fortsatt forskning	41
5.5 Slutord	42
6. REFERENSER	43
7. BILAGOR	45

1. INLEDNING

O(ut)taliga metoder är en mångtydig titel och en inbjudan till nyfikenhet och fundering utifrån ett läsarperspektiv. När vi började arbetet med att utforska lärares metoder och arbetssätt gick vi in i arbetsprocessen med förhoppningar; att studien skulle bidra till att (otaliga) metoder skulle lyftas fram. Det sociokulturella lärandet har funnits med oss genom arbetsprocess till färdig ”produkt”, men är också, vill vi mena, en del av människans livslånga lärande. Att vi som grupp samverkar och påverkar varandras lärande är en viktig insikt för oss och vi tror därav att denna erfarenhet även skulle kunna bli ett stöd i framtida lärandeprocesser i den egna undervisningen.

Vi har valt att skriva om undervisningsmetoder utifrån ett sociokulturellt perspektiv och vill med hänvisning till ämnesvalet i denna uppsats dra en parallell till att lärare i gruppämnen alltid kommer att påverkas av eller kommer att behöva relatera till perspektivet i praktiken. Inom det sociokulturella perspektivet används bland annat gruppen som resurs, för att genom samspel och gemensamt lärande, nå individuell kunskap. Användningen av redskap betonas också. Inom ämnet musik krävs en förståelse för hur teori kopplas till praktik, där redskap är av stor betydelse. Genom att öka vår insikt om (grupp)metoder kan vår förståelse för elevers lärande bli mer begriplig. Det sociokulturella perspektivet tillför ytterligare en dimension som hjälper oss att konkretisera elevers lärande och sätta det i relation till en lärandegemenskap. Vi vill förstå vår värld, precis som vi önskar att våra kommande elever ska förstå sin värld.

1.1 Bakgrund

Under hösten 2014 genomförde vi vår slutpraktik. Det visade sig att alla tre har genomfört verksamhetsförlagd utbildning (VFU) på samma kulturskola, men eftersom vi påbörjat lärarutbildningen vid olika tillfällen har vi inte mötts i kulturskolans sammanhang tidigare.

Vi är studenter på lärarprogrammet vid Högskolan för scen och musik vid Göteborgs Universitet. Eftersom den inriktningen vi studerar riktar sig mot instrumental- och ensembleundervisning, har vi alla blivit tilldelade en VFU-plats inom kulturskolans verksamhet.

Stina och Nina studerar på musiklejarprogrammet med klassisk inriktning och Oskar på musiklejarprogrammet med inriktning mot afroamerikansk musik. Vi har olika huvudinstrument och har därigenom mött olika lokala lärarutbildare (LLU) vilket ger oss en bred insyn i kulturskolans verksamhet. En undervisningsform som vi återkommande kommit i kontakt med under VFUn är klassorkester. Vi inspirerades till att titta närmare på lärarnas metoder och uppfattningar om klassorkester delvis på grund av att vår utbildning inte haft en gruppidaktisk utgångspunkt. Vår erfarenhet från den verksamhetsförlagda utbildningen visar dock att breda

kunskaper och varierande arbetssätt vid arbete med gruppundervisning krävs för yrkesverksamma lärare i musik. Vad kan vi lära av att studera andras sätt att undervisa? Kan de metoder lärarna använder appliceras på andra undervisningsformer? Hur skiljer sig undervisningsformen klassorkester från vanlig gruppundervisning och vad kan vi som blivande musiklektörer lära oss av detta specifikt utformade arbetssätt?

Vi upplever att det finns en bristande mängd forskning inom kulturskolans pedagogiska verksamhet och att det kan finnas ett behov av att fylla ut forskningsluckan. Med denna kvalitativa studie hoppas vi kunna bidra till forskningen, genom att synliggöra kulturskollärares pedagogiska arbete med fokus på arbetssätt.

I december 2014 publicerades en forskningsöversikt, sammanställd av Simon Lindgren, professor i sociologi vid Umeå universitet. Forskning om kulturskolan (2014) skrevs på uppdrag av Sveriges musik- och kulturskoleråd (SMoK) och kan ses som en del i verksamhetens övergripande uppdrag att utveckla kulturskolan nationellt. Torgny Sandgren, generalsekreterare på SMoK konstaterar: "Forskningsöversikten visar på flera och stora vita fläckar. Kulturskolan är i väldigt stor utsträckning outforskad". Sandgren skriver i förordet till översikten att han hoppas att Lindgrens efterforskningar ska stimulera nya forskningssatser inom kulturskolan, men också bidra till ökad kunskap om det aktuella forskningsläget (2014, s. 1). Forskningsöversikten togs fram genom sökningar i bibliografiska databaser, både nationellt och internationellt. Lindgren (2014, s. 2) kom, som tidigare nämnts, fram till att forskning rörande kulturskolan är begränsad, men att det samtidigt går att kategorisera befintlig forskning i fyra områden. Nedan presenteras områdena från mest till minst etablerade forskningsområden, i enlighet med Lindgrens översikt.

Historiska överblickar och berättelser om kulturskolan, om hur kulturskolan har fungerat och hur den möjligen kan utvecklas framöver. Kulturskolans samhällsroll ur ett generellt perspektiv, om estetiska läroprocesser och kulturskolan som resurs i det offentliga kulturlivet. Rollen mellan elever och lärare, vilket bland annat handlar om vilka elever som söker sig till kulturskolan (utifrån klass, kön, etnicitet eller andra aspekter), hur interaktionen mellan elev och lärare ter sig, men också hur kulturskolan kan präglas av reproduktion och stagnation i relationen mellan lärare och elev. Kulturskolans framtida utmaningar är det sista forskningsområdet, vilket innefattar utmaningar "som kulturskolan står inför i relation till ett föränderligt omgivande samhälle" som också har att göra med digitalisering och nya lärmiljöer (2014, s. 2).

Det har gjorts studier om samarbetet mellan kulturskolan och den reguljära skolan, forskningsområdet är dock inte lika omfattande som de fyra huvudområdena ovan, skriver Lindgren (2014, s. 9). Lindgrens forskningsöversikt ger en övergripande bild av forskningen om kulturskolan. I denna studie används dock inte Lindgrens efterforskningar på något djupgående

sätt, annat än att vi förhåller oss till materialet, som bekräftar våra förhållningar om att forskningen om kulturskolan är mycket begränsad.

I en motion som Vänsterpartiet la fram i Riksdagen 2013/2014 framhålls att kulturskolan inte har utvärderats nationellt på 60 år och att det saknas forskning kring kulturskolan inom flera viktiga områden. I enlighet med Lindgrens översikt bekräftas alltså att det skulle behövas fler insatser och forskning om kulturskolan på ett nationellt plan för att kulturskolan i Sverige ska kunna utvecklas och även i framtiden erbjuda barn och unga kulturverksamhet med hög kvalitet. Vår önskan är att kunna väcka även andras intresse för forskning inom kulturskolan, genom att bidra med en studie som ger inblick i och ökad förståelse för en del av kulturskolans verksamhet.

1.2 Organisation

Den kommunala musikskolan bildades under 1940-talet, men kom först att etablera sig under 1960-talet i Sverige. Under denna period var den svenska folkbildningstanken stark; att genom utbildning stärka alla människors möjlighet att påverka sina livsvillkor och rätt att förändra samhället. Folkbildningsidealet kom också att påverka synen på musikundervisning och den kommunala musikskolans plats i samhället till det bättre (SMoK, 2014). I slutet av 1980-talet började musikskolorna att utveckla verksamheten och ta in nya estetiska uttryck. Utvecklingen från musik- till kulturskola påbörjades under 80-talet och pågår fortfarande. För att få kalla sig Kulturskola måste en verksamhet erbjuda minst tre olika konstformer, medan musikskolorna endast behöver erbjuda musikundervisning. Den svenska kulturskolan är kommunal och styrs därav av kommunala beslut och resurser. Det finns idag inget statligt medel eller regelverk som styr musik- och kulturskolan, vilket gör att verksamheterna varierar i landets olika kommuner. Vanligtvis bedrivs undervisningen individuellt eller i grupp, efter skoltid och bygger på frivillighet. Grundskolor kan dock köpa in tjänster från kulturskolan eller på annat sätt samarbeta för att öka tillgängligheten av estetiska ämnen i grundskolans kärnverksamhet (SMoK, 2014).

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (SMoK) är en riksorganisation för Sveriges musik- och kulturskolor som bildades år 1997, som uppkom av behovet om en organisation som drev sakfrågor och utvecklingsarbete på regional- och nationell nivå (www.smok.se/om-smok). Idag driver bland annat SMoK frågan om ett statligt regelverk för Sveriges musik- och kulturskolor.

1.3 Syfte och frågeställningar

Ur ett sociokulturellt perspektiv undersöker vi hur tre lärare inom kulturskolan resonerar kring och arbetar med undervisningsmetoder. Vårt syfte är att synliggöra hur lärarna går tillväga i sin didaktiska verksamhet och att synliggöra skillnader och likheter i lärarnas resonemang. Vår studie fokuserar på undervisningsformen klassorkester, ett specifikt samarbete mellan grundskolan och kulturskolan.

- Hur resonerar lärarna kring val av undervisningsmetod i relation till klassorkesterundervisning och vilka eventuella skillnader och likheter framkommer i deras resonemang?
- Vilka undervisningsmetoder synliggörs i undervisningen?

2. TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING

Kapitlet innefattar teoretiska utgångspunkter, med fokus på ett sociokulturellt perspektiv, samt en översikt och genomgång av relevant litteratur och tidigare forskning inom området.

2.1 Teoretiska utgångspunkter

I det sociokulturella perspektivet är erfarenheter, förståelse och kunskapsbyggande något som formas och utvecklas i samspel med omgivningen. Grunden för detta synsätt lade den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotsky som med sina teorier krävde aktiva elever, en aktiv lärare samt en aktiv miljö (Dysthe, 2003 s. 88). Hans teorier har inspirerat samtliga inriktningar inom sociokulturellt perspektiv, menar Dysthe (2003 s.14). "I sin allra vidaste betydelse innebär denna syn att lärande inte är något som kommer inifrån människan själv, och inte heller går kunskap utifrån och in", skriver Wallerstedt (2010 s.12) i sin beskrivning av det sociokulturella perspektivet.

I denna studie utgår vi främst från Roger Säljös sätt att förhålla sig till det sociokulturella perspektivet. "Lärande är ett svårfångat och mångtydigt begrepp" skriver Säljö i en artikel ur *Pedagogiska magasinet*, publicerat i februari 2003. Säljö är professor i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet. Hans forskning grundar sig i ett intresse av att förstå hur man kan förbättra inlärningsförloppet hos människor (Säljö, 2010, s. 11). Säljö motsätter sig den tradition som ser lärande som ett överförande av kunskap, en tankefigur som han benämner som *överföringsmetaforen*. Modellen är enligt Säljö en begränsad föreställning om vad lärande är, men det är likväl den föreställningen som har haft ett mycket starkt inflytande på sättet vi ser på lärande och kunskap (Säljö, R. 2003, februari).

En väg bort från synsättet är det sociokulturella perspektivet och användandet av termen *appropriering*. "Appropriering innebär att man tillägnar sig ett intellektuellt redskap eller lär sig behärska ett fysiskt redskap i den bemärkelsen att man kan använda det för vissa syften och i vissa situationer" (Säljö, 2010, s. 152). Begreppet *appropriering* syftar till att själva lärandet ses som ett sätt att skaffa sig erfarenhet om, samt ändra sin förståelse för, exempelvis ett fenomen, begrepp eller en teori. Det handlar om att tillgodose sig *redskap*, mentala, fysiska och sociala, för att hantera kommande situationer. "Våra tankar och idéer, liksom våra sätt att hantera situationer, har ett genuint, socialt och interaktivt ursprung" skriver Säljö (2010, s. 105-106). Användandet av sådana redskap benämner Säljö som *mediering*. Han skiljer på människors biologiska resurser och deras kulturellt skapade resurser och lägger endast fokus på de sistnämnda. Medierande verktyg beskrivs som de kulturella och intellektuella resurser som används av människor för att

delta i sociala praktiker. Säljö menar att vi förstår vår verklighet genom vår kultur. "Genom att studera hur en företeelse eller händelse förstås och beskrivs - hur den medieras i språket - kan vi få en bild av hur mångfasetterad vår relation till omvärlden är" (Säljö, 2010, s. 92). Begreppet blir än mer tydligt med vetenskapen om att det har sina rötter i tyskans *vermittlung*, som på svenska översätts till förmedla (Säljö, 2010 s. 81). Verkligheten, för oss människor, kommer alltid att förbli tolkad. I ovan nämnd artikel skriver Säljö:

Att se sammanhang och få överblick, att kunna samarbeta med andra, att utveckla ett kritiskt sinnelag som gör att man kan skilja det värdefulla från det triviala, det rimliga från det orimliga, att skaffa sig insikter inom olika kunskapsområden, att lära sig uttrycka sig begripligt, är färdigheter som inte förmedlas via någon särskild teknik. De utvecklas i samspel med andra människor i gemensamma aktiviteter (Säljö, R. 2003, februari).

Säljö menar alltså att människan i gemenskap utvecklar värdefulla kunskaper och insikter rörande kommunikation och samarbete, vilka kan tillämpas vidare i andra lärandesammanhang. Likt Säljö, menar även Dysthe att lärande i huvudsak är socialt. Att lärande även är *medierat*, *distribuerat* och *situerat* är enligt Dysthe några av de mest centrala aspekterna inom den sociokulturella synen på lärande (Dysthe, 2003, s. 41-42). Begreppet *situerat lärande* syftar till att lärandet påverkas av sammanhang och situation, att vi lär bäst i en autentisk miljö.

Ytterligare ett begrepp, där fokus riktas mot samverkan mellan människor, är *den närmsta utvecklingszonen*. Begreppet syftar på avståndet mellan vad en person kan prestera ensam, utan någons hjälp och vad personen kan prestera med hjälp och stöd från någon som är mer kapabel och besitter mer erfarenhet. "Med lite handledning eller assistans i omgivningen kan vi ofta lösa problem som vi skulle ha svårt att klara av helt på egen hand" (Säljö, 2000 s. 120). För att den lärande ska ha möjlighet att befinna sig i den närmaste utvecklingszonen behövs alltså stimulans från någon annan i omgivningen, eftersom zonen ligger utanför den egna kunskapen. När den lärande sedan har approprierat kunskapen i den närmaste utvecklingszonen förflyttas gränsen bortanför denna kunskap. Många situationer i vår vardag har denna karaktär; vi kan förstå uppgifter och hänga med i ett resonemang, men inte vara kapabla att genomföra uppgiften helt på egen hand. Detta stöd kom Vygotsky att kalla för *scaffolding*. Begreppet är vedertaget inom det sociokulturella perspektivet och kan översättas med ordet *stöttning* på svenska. Enligt Vygotsky ska läraren utmana och stötta eleven (Dysthe, 2003 s. 88).

2.2 Tidigare forskning

Den tidigare forskningen delas in i två forskningsområden: forskning om musik- och kulturskolan och musikdidaktisk forskning.

2.2.1 Musik- och Kulturskolan

År 2012 påbörjade SMoK (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd) samarbetsprojektet *Kulturskola 2030* i samråd med SKL (Sveriges Kommuner och Landsting). Projektet som väntas avslutas under våren 2015, har som syfte att utveckla kulturskolan nationellt, men ska också bidra till att skapa bättre förutsättningar och ta fram underlag för både politiker och chefer. Kulturskola 2030 fokuserar huvudsakligen tre undersökningsområden: barn- och ungas fritid, samverkan med för-, grund-, sär- och gymnasieskolan, samt samverkan med det professionella kulturlivet. "Projektet ska också undersöka olika modeller för kvantitativ och kvalitativ uppföljning och utvärdering" och ska initiera forskningsprojekt (från högskolor, universitet och myndigheter) "som kan bidra med att stärka kunskapen om området samt ta fram förslag för hur ett Nationellt kunskapscentrum för musik- och kulturskolan kan organiseras" (SMoK, 2014). Kulturskola 2030 är alltså ett initiativ som skulle kunna bidra till att stärka och tydliggöra musik- och kulturskolans roll nationellt, men också ett initiativ för ökad förståelse och kunskap kopplat till framtida forskning om kulturskolans verksamhet.

2.2.2 Musikdidaktik

Marie-Helene Zimmerman Nilsson publicerade år 2009 avhandlingen *Musiklärares val av undervisningsinnehåll*. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan. Zimmerman Nilsson är forskare vid Göteborgs universitet och har i sin studie fokuserat på undervisningen i ensemble och musikteori, utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv. Studien påbörjades år 2004 och syftar övergripande till att framhålla lärares intentioner i undervisning inom ämnet musik. Trots att Zimmerman Nilssons studie framförallt relaterar till gymnasieskolan, ser vi användbara kvaliteter i hennes arbete, framförallt i avsnitten om tidigare forskning. Vad gäller undervisningsmetoder framhåller Zimmerman Nilsson flera intressanta aspekter, relevanta för denna studie. Zimmerman Nilsson refererar till Leglar och Collay (2002) som beskriver fördelen med förevisning som metod:

Mot bakgrund av studier som visar att musiklärare pratar stor del av undervisningstiden och att elever har låg uppmärksamhet då läraren pratar, vill forskningen visa att förevisande är en mer effektiv musiklärarteknik än

verbal instruktion. Gradvis övergår forskning om lärande och om lärare i musik till att fokusera lärares tänkande och lärares reflektioner (Zimmerman Nilsson, 2009, s. 4).

Verbala instruktioner underordnas alltså kvaliteter som förevisning, tänkande och reflektion. Lärares erfarenhet kopplat till ämneskunskap, beskrivs av Shulman (1987). Zimmerman Nilsson sammanfattar Shulmans idéer som att "läraren först och främst behöver kunskaper om ämnets innehåll" och därefter pedagogisk kunskap. Kunskapen "om ämnets innehåll innebär att läraren bör vara en ämnesspecialist", samtidigt som den "pedagogiska kunskapen möjliggör användandet av ett visst innehåll i undervisning" anpassas till en specifik elevgrupp (2009, s. 4). God ämneskunskap och pedagogisk förmåga, anpassad efter "rätt" elevgrupp blir därav viktiga parametrar för elevers lärande. Lärares professionella kunskap kan relateras till erfarenhet i forskning av Pembroke och Craig (2002). Zimmerman Nilsson skriver:

Merparten av lärares erfarenheter görs i klassrummet, men det finns även yttre faktorer som påverkar. Det kan exempelvis handla om styrdokument som står i konflikt med tid till förfogande. Det sätt på vilket lärare utvecklar sin kunskap i den professionella kunskapens landskap kan beskrivas som att de ingår i en kunskapsgemenskap (2009, s. 7).

Metaforen landskap är enligt Pembroke och Craig (2002), "ett försök att överbrygga avståndet mellan den personliga praktiska kunskapen och den professionella" (2009, s. 7). Tidsaspekten sätts även i relation till andra parametrar som administrativt arbete.

Lärares undervisningssätt förklaras i en undersökning av Ferm (2004): "[...]lärares öppenhet och medvetenhet möjliggör musikaliskt erfärande, genom att elevernas musikaliska erfarenheter tas tillvara[...]. Genom att uppmuntra och berömma eleverna och utgå ifrån elevernas förslag nås framgång i undervisningen", betonas samtidigt att det krävs avvägningar "angående hur mycket hänsyn läraren ska ta till elevernas tidigare erfarenheter" (Zimmerman Nilsson, 2009, s. 9). Zimmerman Nilsson skriver också om Lindgren (2006) som hävdar att estetisk verksamhet ska vara roligt för eleverna (2009, s. 11). Vidare förklaras att forskaren Nielsen (2006) förhåller sig till musikämnet utifrån en tredelad grund där vetenskap, hantverk och konst utgör basen. Innehållet kan beskrivas genom det latinska begreppet *ars* som betyder konst eller kunnande och *scientia*, vetande (2009, s. 25). Hanken och Johansen (1998) anser, i likhet med Nielsen, att det utifrån *ars*- och *scientia*-dimensionen finns tre musikdidaktiska utgångspunkter. Zimmerman Nilsson uttrycker det som att lärares erfarenhet sätts i relation till undervisningsmetoder:

De menar att det är musikpedagogen som avgör undervisningens grund och inriktning. Musikpedagogen kan ha sin egen utbildning och erfarenhetsbakgrund inom ett område som relaterar till *ars*-dimensionen av

ämnets grund. Dessa musikpedagoger är i första hand praktiker som utövar och skapar musik. De musikpedagoger med huvudsaklig erfarenhet av scientia-dimensionen har en annan utgångspunkt i undervisningen. En allmänpedagogisk bakgrund ger ytterligare en musikdidaktisk utgångspunkt som har konsekvenser för musikundervisningens inriktning och tyngdpunkt (Zimmerman Nilsson, 2009, s. 26).

Marton och Pang (2005) menar dock att lärare ”rent intuitivt använder variation i sin undervisning, eftersom undervisning och lärande förutsätter variation” (2009, s. 153). Zimmerman Nilsson (2009, s. 37) förklarar musikämnets speciella förutsättningar med hänvisning till Nielsen (2006) som delar in ämnet i olika aktivitetsformer: ”reproduktion, produktion, perception, interpretation och reflektion belyser musikundervisningens spektrum, där elevernas musikaliskt praktiska aktiviteter för begreppsliggörande av musik på olika sätt ingår”. Aktivitetsformerna omfattar alltså ett brett spektrum av möjligheter för elevers musikaliska lärande, som sträcker sig från praktiska musikaliska aktiviteter till teoretiska (begreppsliggörande)aktiviteter. Med andra ord en ars- respektive scientia-dimension av musikundervisningen (2009, s. 37).

Perception har med lyssnande att göra, vilket all musikundervisning på något sätt bygger på. Reproduktion innebär att spela och/eller sjunga existerande musik, som utförs och återskapar musik utifrån en given förlaga. Zimmerman Nilsson (2009, s. 37-38) beskriver begreppet produktion som att det relaterar till skapande och kreativitet utifrån ett allmänpedagogiskt perspektiv (Nielsen, 2006). Begreppet interpretation relateras, enligt Nielsen (2006) till ”musik som musikalisk tolkning vid musikaliskt reproducerande verksamhet” (2009, s. 38). Reflektion har en tydlig scientia-bas, även om den relaterar till musikalisk handling. ”Interpretation och reflektion har nära beröringspunkter och kan vara svåra att skilja åt. Interpretation av musik skiljer sig emellertid ifrån reflektion om musik”, skriver Zimmerman Nilsson (2009, s. 39).

År 2008 skrev Ingrid Pramling Samuelsson, tillsammans med Maj Asplund Carlsson, Bengt Olsson, Niklas Pramling och Cecilia Wallerstedt, boken *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. De estetiska ämnenas egenvärde lyfts fram och kritik riktas mot skolans sätt att använda de estetiska ämnena som ett medel för att förbättra andra förmågor. Författarna menar att estetiken har ett eget pedagogiskt mål.

Wallerstedt (2010) tar i sin avhandling, *Att peka ut det osynliga i rörelse*, den lärandes perspektiv när hon anlägger en teori om lärande. Wallerstedt utgår bland annat från variationsteori (Marton & Tsui, 2004), fenomenografi (Marton & Booth, 1997) och sociokulturellt perspektiv (Säljö

2005) då hon studerar begreppet *taktart*. Hon vill med sin avhandling bidra till metodutveckling inom både musikundervisning och musikpedagogisk forskning.

Anders Marner skriver i boken *Möten och mediering -estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv* (2005) om kreativitet utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Marner menar att kreativiteten inte enbart är personlig, utan också intersubjektiv, eftersom kreativitet skapas i samförstånd med de människor och redskap vi har i vår livsvärld och inte i vårt inre. "Att successivt lära sig använda och bemästra olika genrer och sociala språk innebär att tal och texter återanvänds, mer eller mindre smälta, och i förhållande till varandra" (2005, s. 31). Genom att använda en person som "bollplank" eller "sparringpartner" blir vi, enligt Marner, mer kreativa i våra tankar och idéer, eftersom idéerna kan byggas vidare på tillsammans (2005, s. 31).

Marner skriver om förebildskultur, vilket innebär att bilder skapas med andra bilder som referens. Förebilder har haft enorm påvekan på kreativitet genom tiderna, vilket man inte minst kan se inom konstområdet musik. Vad hade till exempel den nu så blomstrande Sing and songwriter-scenen varit utan musikaliska förebilder som sångare och kompositörer kan relatera till.

Resonemanget om att kunskap och kreativitet skapas kollektivt, påminner om distribuerat lärande som Olga Dysthe (2003) skriver om. Dysthe förklarar att kunskap finns distribuerad bland människor i en grupp och att kunskapen är uppdelad, vilket innebär att lärandet är socialt (2003, s. 44). På ett liknande sätt använder Marner metaforen sparringpartner för att illustrera hur människor i grupp tillsammans kan bli mer kreativa och nå mål. Kreativitet, liksom lärande, är socialt till sin natur. Marner menar att kreativitet och lärande ibland är samma sak, då skapande och kunskapande ligger nära varandra. I *Läro- och utbildningskommitténs Att lära och leda* (Utbildningsdepartementet, 1999) beskrivs lärandet på följande sätt: "Med lärande avses att förståelsen av ett fenomen, en företeelse eller en situation förändras; från att förstå något på ett visst sätt till att förstå detta på ett annat sätt". Att se lärdomen med andra ögon (1999 s. 81). I boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* förklarar Vygotsky sin syn på kreativitet:

Kreativitet kallar vi en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapade är ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre (1995, s. 11).

Kreativa miljöer, det vill säga kreativa platser där människor möts, anser Marner vara viktiga. "Att bejaka elevens egna initiativ och egen motivation skapar kreativa skolmiljöer" (Marner, 2005, s. 32). Vidare relateras kreativa miljöer till avsaknad av detaljreglering i en verksamhet. I

en friare hållen verksamhet ges möjligheter till kreativa lösningar, då olika vägar kan nå fram till samma mål. Marner anser att kreativitet inte uppstår ur absolut frihet, välmående och frid, utan snarare ur brister, behov och problem i relation till mål. De sistnämnda aspekterna är det som utvecklar kreativitet, enligt Marner (2005, s. 34). Fritt skapande innefattar till en början alltid någonting som kreatören måste bemästra. Inom det sociokulturella perspektivet kallas bemästringen *appropriering* och handlar om verktyg, redskap eller specifika tekniker. Inom musik är verktyget ofta ett musikinstrument eller den egna rösten. "Appropriering innebär att ta något från den andre och göra till sitt" (Marner, 2005 s.34).

I Laila Gustavssons avhandling *Att bli bättre lärare* (2008) studerar hon hur lärare under en kompetensutvecklingsperiod samtalar om och behandlar lektionsinnehåll. Hon intresserar sig för vilka eventuella skillnader som observeras i lärares samtal kring undervisning (2008, s. 15), där fokus ligger på metod och innehåll. Studien har gjorts utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv, vilket utgör grunden för samtal, planering och analys av undervisningen. "Variationsteoris utgångspunkt är att lärarna tar elevernas perspektiv och utgår från deras tidigare erfarenheter i sin undervisning" (2008, s 17). Gustavsson berör i inledningen erfarenheters påverkan i lärandesituationer och refererar till Their (1999) som menar att det är "värdefullt och så gott som ofrånkomligt att arbeta med erfarenhetsbaserad och erfarenhetsknuten pedagogik" (2008, s. 17). Vuxna, såväl som barn antas i läroprocesser sammankoppla och implementera ny kunskap med tidigare erfarenheter och befintlig fakta, skriver Gustavsson (2008, s 17). Vidare menar Their att individens egen vilja och motivation att lära, är betydelsefull för att uppnå ett lyckat resultat (s. 17).

Enligt Svensson (1976) och Carlgren och Marton (2000) innebär att erfara, att urskilja någonting ur en kontext och sedan relatera det synliggjorda till ett sammanhang eller vidare i en ny kontext (2008, s. 21). Varje lärandesituation innefattar ett antal olika urskiljbara aspekter som i sig kan brytas ner. Om varje aspekt kunde urskiljas fullt ut och fokuseras samtidigt skulle allting erfaras (och upplevas) på samma sätt. Endast ett begränsat antal aspekter kan urskiljas och fokuseras samtidigt, vilket innebär att de aspekterna som fokuseras i symbios, kommer att definiera sättet att erfara en situation, skriver Gustavsson (2008, s. 21) med hänvisning till Marton och Pang (2006).

Gustavsson refererar till Alexandersson som i sin studie *Focusing teacher consciousness: What do teachers direct their consciousness towards during their teaching?* (1994), analyserat vad lärare riktar uppmärksamheten mot i undervisningen. Alexandersson fann att det inte var självklart "att lärare uppmärksammar ett undervisningsinnehåll när de reflekterar över vad barn, elever och studenter skall lära sig" (Gustavsson, 2008, s. 13).

Av de undersökta lärarna fokuserade 65% den pågående aktiviteten medan endast 13% av dem fokuserade innehållet. En möjlig förklaring till detta kan, enligt Alexandersson, vara den progressivistiska riktning inom den svenska diskussionen om skolan som genom bland annat John Dewey betonade barnets sociala aktiviteter som grund i undervisningen (2008, s. 13).

Gustavsson skriver: "En övervägande del av de lärare som besvarade Skolverkets enkät (2006), menar att frågor av social karaktär har ökat i samtal lärare emellan" (2006, s. 14). Lärarna i studien menar att de samtal som förs i arbetslagen i hög grad berör elevvårdande frågor som till exempel ogiltig frånvaro, mobbing eller våld. Frågor av pedagogisk karaktär får i och med detta inte tillräckligt med utrymme. Lärarna uttryckte också att diskussioner lärare emellan ofta handlar om praktiska problem och former för undervisning.

3. METOD

I detta kapitlet kommer vi att redogöra för våra aktuella forskningsmetoder: intervju och observation. Vi kommer också att beskriva urvalet av respondenter och redogöra för hur datainsamlingen gick till. Slutligen kommer vi även att beröra etiska överväganden och redogöra för arbetets giltighet och tillförlitlighet.

3.1 Intervju som metod

Som en del av vår metod har vi valt att använda oss av kvalitativa intervjuer. Kvalitativa intervjuer kännetecknas av öppna frågor, som generellt karaktäriseras av fria, beskrivande svar av mer omfattande karaktär än vid slutna frågor. Enligt Kvale & Brinkmann (2009, s. 39) är syftet med en intervju av detta slag, att förstå de valda ämnena från den levda vardagsvärlden utifrån den intervjuades perspektiv. Den kvalitativa intervjun ”söker kvalitativ kunskap uttryckt på normal prosa, den har inte kvantifiering som mål” (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 43). Målet med vår studie är inte att kunna generalisera utan snarare att studera ett specifikt fall.

Med utgångspunkt i Kvale & Brinkmann (2009 s. 150-152) utformade vi en intervjuguide bestående av elva huvudfrågor samt ett varierande antal följdfrågor (se bilaga nr 1). Med vår förståelse som musiklärare i relation till relevant forskning, valde vi att dela in frågorna i fyra teman: metod, lärande, erfarenhet och respons. Dessa fyra begrepp får en mer utförlig förklaring i kapitel 4, Resultat.

I boken *Metodpraktikan* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012) beskrivs skillnaden mellan en respondentundersökning och en informantundersökning. I en informantundersökning används svarspersonernas beskrivning som fakta (s. 227). Informationen som framkommer kan sedan granskas och prövas utifrån källkritiska perspektiv. Det är inte intervjuobjektets uppfattning som är av intresse utan den information de besitter. En respondentundersökning bygger inte på källkritik, utan fokuserar istället på intervjuobjektet och dess uppfattningar, eller föreställningar, om de företeelser man vill komma åt (s. 259). Utifrån dessa faktorer menar vi att vår undersökning är av respondentkaraktär. Kvale & Brinkmann (2009) skriver att ”[d]en kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter” (s. 17). Att använda intervju som metod ger oss möjlighet att ta del av lärarnas resonemang och metodval, rörande klassorkesterundervisning.

I ett sociokulturellt perspektiv gör man skillnad mellan tankar och det som kommuniceras. Säljö förklarar det såhär:

Vad vi kan studera är vad människor säger, skriver eller gör. Det vill säga kommunikativa och /eller fysiska aktiviteter (...) 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 uppfattat gälla - finner rimligt och önskvärt att säga och /eller vad man i hastigheten kommer på (Säljö, 2010 s.115).

Respondenters svar i intervjuer står dock alltid i relation till omgivningen, till sammanhanget och kulturen, med dess krav och normer.

3.2 Observation som metod

Vi valde att använda deltagande observationer som ett komplement till intervjuerna för att studera processer och strukturer. Observationer kan synliggöra aspekter som inte framkommer av respondenternas muntliga beskrivningar och redogörelser under intervjuerna. Genom observationer ville vi undersöka lärarnas praktiska undervisning, för att sedan jämföra observationerna med lärarnas resonemang (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007 s. 344-345). Metoden är lämplig att använda när vardagliga beteenden och ageranden ska synliggöras, eftersom metoden ligger nära det naturliga och hjälper människan att förstå nya fenomen (2007, s. 344). Vi observerar andra för att förstå hur vi själva kan utveckla vår förmåga att agera i liknande situationer. Det som skiljer vardaglig observation från deltagande observation är att det under deltagande observation förekommer en mer systematisk form av analys och reflektion, bland annat genom insamling av data (2007, s. 344).

3.3 Urval

Vi har kommit i kontakt med lärarna och den aktuella undervisningsformen under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Lärarna kontaktades per telefon och fick frågan om de hade möjlighet och viljan att ställa upp på intervjuer och låta oss närvara vid deras lektioner. Att valet av lärare är ett bekvämlighetsurval är något vi haft med i beräkningarna men då syftet inte är att generalisera, anser vi inte att urvalet påverkar resultatet nämnvärt (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007 s. 214). Lärarna arbetar på en av Göteborgs största kulturskolor, där lärare 1 är lärare i fiol och lärare 2 är cellolärare och har båda mellan 30 och 35 års erfarenhet inom yrket. Lärare 3 är fiollärare och har ungefär sju års yrkeserfarenhet inom kulturskolan. Lärarna undervisar dels i sitt instrument, men leder även ensembler och orkestrar.

Vi har valt att fokusera på formen klassorkester, som är en specifik undervisningsform. Kulturskolans verksamhet är genom klassorkesterundervisningen integrerad i grundskolan. Det som gör det intressant att studera just den här lärargruppen i denna specifika undervisningsform är att lärarna har arbetat tillsammans under många år och sida vid sida leder lektionerna tillsammans. Samarbetet har möjliggjort utveckling av metoder, formade och framtagna för klassorkesterundervisning. Fortsättningsvis i texten kommer lärarna att benämnas med bokstaven L (=lärare) och en tillhörande siffra (1-3).

3.4 Datainsamling

Datainsamlingen började med observationer av tre lektioner. Lektionerna var 40 minuter vardera och två av lektionerna var med elever från tredje klass och en var med elever från fjärde klass. För eleverna i fjärde klass var undervisningen frivillig, vilket innebar att de fick gå från andra lektioner för att delta i klassorkesterundervisningen. Tredjeklassernas undervisning var obligatorisk. Under observationerna deltog två observanter åt gången som placerade sig i klassrummets nedre hörn för att minimera påverkan på undervisningen, där vi kände att vi fick en bra bild av lektionen från positionen vi valt. Observationerna dokumenterades med hjälp av fältanteckningar. Vi bokade sedan tid med de tre lärarna för var sin intervju. Intervjuerna ägde rum veckan efter första observationstillfället och först ut var L1. L3 och L2 intervjuades två dagar senare. Intervjuerna utgick från intervjuguiden som nämns ovan (bilaga nr 1). Vid intervjun ledde en av oss intervjun medan den andra närvarade aktivt lyssnande, för att vid behov kunna ställa kompletterande frågor och stötta intervjuaren. Personen med huvudansvar för intervjun hade i uppgift att transkribera samma intervju efteråt.

Varje intervju dokumenterades med två ljudinspelningar för att säkerställa dokumentationen. Intervjuerna blev mellan 20 och 30 minuter långa och samtliga intervjuer genomfördes på ett kafé i anslutning till kulturskolans expedition. Miljön upplevdes dock stundtals svår att intervjuas i eftersom ljudmiljön var bullrig. Efter att alla tre lärarna blivit intervjuade besökte vi skolan en gång till för ännu ett observationstillfälle. Samma tre klasser observerades på liknande sätt som vid föregående tillfälle.

3.5 Etiska överväganden

Våra etiska överväganden ligger i linje med Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer* (2002) och dess individskyddskrav. Individskyddskravet består i sig av fyra delar: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vid förfrågan om att delta i studien fick respondenterna information om deras uppgift i projektet, att deltagandet är frivilligt och att

de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Respondenterna fick information om studiens genomförande och syfte, om att deras namn kommer att anonymiseras, samt i vilket sammanhang materialet kommer att publiceras. Vi informerade också om att personliga uppgifter kommer att hanteras varsamt. Lärarna samtyckte till att delta i studien genom att skriva under en samtyckesblankett. Detta skedde i samband med de individuella intervjutillfällena (se samtyckesblankett, bilaga 3).

3.6 Validitet och reliabilitet

När man pratar om att fastställa ett forskningsarbets validitet innebär det enligt Kvale & Brinkmann (2009) att man “undersöker om undersökningen undersöker det den försöker att undersöka” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 270). Eftersom vår studie bara innefattar intervjuer med tre lärare och observationer av tre klasser vid två tillfällen är det svårt att dra några generella slutsatser utifrån vårt resultat. . Kombinationen av både intervjuer och observationer ger oss en bra bild av det vi vill undersöka, utan generalisering och därmed blir också validiteten relativt hög.

En orsak till att få forskare enbart använder sig av observationsdata är validitetsproblemet. “Risken (med allt för avskalade och distanserade observationer) är helt enkelt att man inte rätt förstår de skeende som försiggår” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007, s. 307). Författarna skriver även att för att validiteten i resultatet ska vara god nog har de två krav: “För det första måste begreppsvaliditeten vara god, vilket är det samma som frånvaro av systematiska fel. Och för det andra måste reliabiliteten vara hög, vilket innebär frånvaro av slumpmässiga eller osystematiska fel” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007, s. 63). Försättningsvis förklaras att bristande reliabilitet främst orsakas av slarvfel under datainsamlingen och databearbetningen. Vi förde fältanteckningar under observationerna som vi i efterhand har kunnat jämföra sinsemellan och sedan sammanställt varje lektion utifrån vad vi tillsammans observerade. Samma intervjuguide användes som grund vid intervjuerna. Genom att vi spelade in intervjuerna har vi i efterhand kunnat gå tillbaka och lyssna på vad som sades och jämföra materialet med de transkriptioner som gjorts. Alla dessa faktorer bidrar till att reliabiliteten (tillförlitligheten) blir hög i förhållandet till arbetets omfattning.

4. RESULTAT

I nedanstående kapitel presenteras tre enskilda intervjuer och sex observerade lektionstillfällen. Vi har valt att dela in resultatdelen i fyra övergripande teman: metod, lärande, erfarenhet och respons. Vi kommer delvis redogöra för individuella svar, men har även valt att sammanfatta generella mönster och gemensamma ställningstagen där lärarna som grupp tas i anspråk. Kapitlet inleds med en beskrivning av observationsmiljön samt en presentation av lärarna.

Undervisningen äger rum i skolans musiksals som har ett intilliggande instrumentförråd. Där förvaras instrumenten som eleverna använder i undervisningen, samt en del av lärarnas undervisningsinstrument. Varje elev har en bestämd storlek på sitt instrument som kan komma att ändras allt eftersom eleven växer. I en klass är det drygt en fjärdedel av eleverna som spelar cello, resterande spelar fiol. Fiolerna är nerpackade i hårda fodral tillsammans med stråken och celli står uppställda i ett stativ med en stackelbräda hängandes på en krok vid respektive instrument.

I undervisningssalen står stolar staplade intill en vägg som lärarna placerar i tre rader. Stolarna placeras med gott om plats mellan varje stol med riktning mot väggen med tavlan. En overhead packas upp och placeras framför tavlan och till höger om den står ett elpiano. När eleverna kommer in i klassrummet tar de av sina ytterkläder och går till sin bestämda plats. Därefter går de direkt till instrumentförrådet och hämtar ett instrument i sin storlek. Den främre raden är cellosektionens och de två raderna bakom är fiolsektionens. Stråkarna till celli förvaras i en låda och delas ut av lärarna när eleverna sitter på plats. I slutet av lektionen spänner alla ner sina stråkar, cellisterna fäller in stacklarna och fiolspelarna packar ner instrumenten i fodralen som ligger på golvet jämte vardera stol.

L1 har en bakgrund som improvisationsmusiker och kom till Sverige i vuxen ålder. L1 vidareutbildade sig till lärare i musik och matematik och efter avlagd examen började L1 att arbeta i grundskolan i en högstadielklass i Göteborgs ytterområde. L1 undervisade då i halvklass, där klassorkester blev en form för undervisningen. Efter något år valde L1 att läsa in violinmetodik på Musikhögskolan för att få möjlighet att undervisa elever i fiol, vilket är L1s huvudinstrument. Sedan mitten av åttiotalet har L1 arbetat på Kulturskolan i västra Göteborg, parallellt med ett arbete som musiker. Idag jobbar L1 heltid som lärare i fiol (enskilt och i grupp), leder orkestrar och klassorkester. L2 började sin musikaliska bana med att spela piano och blockflöjt för att sedan börja sjunga i kör och när det i något sammanhang saknades en cello började L2 spela cello. När L2 spelat cello i några år påbörjades studier vid Konservatoriet i Falun. Dessa pågick i två år. L2 berättade att Konservatoriet i Falun var en förberedande utbildning för vidare musikstudier. Efter studierna i Falun studerade L2 musikvetenskap ett år för

att sedan börja studera på SMI (Stockholms Musikpedagogiska Institut) där L2 tog sin musikpedagogexamen. Parallellt med studierna jobbade L2 som cellolärare. Efter fullgjord examen har L2 jobbat som cellolärare på heltid på olika kultur- och musikskolor i Göteborg med omnejd. L3 började som liten att ta fiollektioner genom Kommunala Musikskolan, där undervisningen byggde på Suzuki-metoden. Efter grundskolan började L3 på ett musikgymnasium och fick där studera för en ny lärare. Efter avslutade gymnasiestudier förkovrade sig L3 ytterligare med musikstudier på folkhögskola och ansökte därefter in till en av landets musikhögskolor och fick, efter sin examen, den tjänst L3 har idag.

4.1 Tema 1 - Metod

I nedanstående tema beskrivs aktuella resonemang om undervisningsmetoder och arbetssätt, kopplade till formen klassorkester. Begreppet metod definieras i vår studie som de tillvägagångssätt pedagoger använder för att hjälpa eleverna att kunna ta till sig kunskap och med hjälp av denna kunskap uppnå förbestämda mål. Flera metoder kan användas inom ramen för olika moment för att uppnå önskat resultat.

4.1.1 Intervju

Lärarna är överens om att det är en stor skillnad mellan gruppundervisning i kulturskolan och den specifika formen klassorkester. I undervisningen är det metodiken som är skillnaden menar L1. Lärarna har valt att arbeta både med noter och gehör i en kombination och utgår hela tiden från sång. Kan eleverna sedan ackompanjera sången med lösa strängar är det ännu bättre, enligt L1. Även L2 beskriver sången som en viktig del och säger att den är betydande för elevernas utveckling av gehör och musikaliskt uttryck. Både L1 och L2 berättar om fördelarna med sång som metod - alla kan sjunga och känna sig delaktiga i undervisningen. ”De som inte riktigt hänger med, de får ändå känslan av att jag är med ändå, även om jag inte hittar strängarna riktigt. De var ändå med på helheten”, säger L1.

Alla lärarna talar om härmning och inläring på gehör som en metod de valt att använda som grund för klassorkesterundervisningen. L1 berättar att det finns klassorkester både som blås- och stråkklass och gör en jämförelse mellan de båda och förklarar att stråkklasserna till skillnad från blåsklasserna inte använder sig av notställ. Stråklärarna fokuserar istället mer på gehör, utantillspel och igenkänning. Att arbeta mycket med härmning, där läraren spelar före, utvecklar gehöret och bidrar till att läraren inte behöver stötta eleverna verbalt på samma sätt som vid traditionell notläsning, anser L1. Liksom L1 säger L2 att de försöker prata så lite som möjligt. Istället för att använda notställ och notpapper använder lärarna en overheadprojektor (OH) för att visa de noter som används i undervisningen. Metoden med OH har utvecklats genom åren,

berättar L1. Genom ett experimenterande med olika metoder och notationssätt har lärarna kommit fram till det arbetssätt som används idag. Strängarna har tilldelats en färg och vänsterhandens fingrar varsin siffra (se 4.1.2 *Observation* för att läsa mer om metoden). Fördelen med OH är att allas blickar är riktade framåt och att ”ingen kan kolla på sin kompis eller sticka huvudet under stolen”, poängterar L1. L3 uttrycker att man måste vara noggrann för att eleverna ska förstå hur de ska göra och fortsätter att berätta att man kan göra på många olika sätt. L3 säger att undervisningen ska vara rolig och att ”man ska få en kick”. Ett liknande resonemang förs av L1 och L2 som menar att det viktigaste är att de flesta förstår och tycker att undervisningen är rolig. L2 säger att det egentligen är viktigare att det är lustfyllt än vilken metod som används. ”För är det inte roligt blir det ju svårt.”

På frågan om metodiska val säger L1 lite skrattande att det oftast inte är någon idé att förbereda sig för mycket inför alla metodiska utmaningar som undervisningen kan innebära, eftersom situationen hela tiden ändras. ”Men det är bra att veta åt vilket håll man vill och att man har en stor målsättning med lärandet.” L2 berättar att valet av metod i de olika momenten beror på flera olika faktorer. Dels på den aktuella situationen, dels på de olika eleverna och dels på vilka klasser de undervisar. De behöver ofta använda olika metoder i varje undervisningsmoment för att alla eleverna ska ha möjlighet att lära sig utifrån egna förutsättningar. L3 har alltid en lektionsplanering, en skiss på vad som ska hinnas med, samt en tanke om varför. På frågan om hur L3 resonerar kring metodiska val i undervisningen blir svaret efter en stunds tänkande: ”Äh du det viktigaste jag tycker, på nåt sätt, är att man ska få en helhet och så, man ska förstå sitt sammanhang. Både i den enskilda situationen så väl som i gruppen.”

Elever lär sig olika. Någon associerar till färger, medan någon annan kanske lyssnar mer på klangen av de olika strängarna, menar L1. Rörelser kan också vara ett sätt som elever lär sig genom. Vi som lärare försöker förmedla möjligheter och att variera undervisningen, säger L1. ”Kombinationen rörelse och inlärning fungerar ofta ganska bra” i musikundervisning. L2 säger att lärarna ofta måste använda både kroppen och språket för att eleverna ska kunna förstå. L2 berör problematiken i att det kan finnas språkliga barriärer för vissa elever som är nyanlända till Sverige och inte har lärt sig att behärska det nya språket än. Det medför att lärarna ofta måste ge instruktioner genom gester, snarare än genom språket. Lärarna måste ta hänsyn till att det tar längre tid för vissa elever att tillägna sig kunskapen vilket medför att de måste ha flera sätt att förklara de olika momenten.

Det är bra att jobba med rörelser tycker L2 och berättar att de tidigare haft en rytmikpedagog i lärolaget. Då använde de betydligt fler rytmikmetoder i arbetet med klassorkester och L2 menar att de fick bättre resultat då. Användningen av dessa metoder avtog dock markant när rytmikpedagogen avgick, eftersom de nuvarande lärarna har bristande kunskaper i rytmikmetoden, förklarar L2.

Alla tre lärarna berättar i sina intervjuer om användandet av förebilder i undervisningen. Exempel på förebilder kan vara: en idol, en lärare, en kamrat som besitter mer kunskap, eller en äldre elev som fortsatt att spela instrumentet.

4.1.2 Observation

Efter att eleverna packat upp sina instrument inleds varje lektion med en stämstafett. Det primära syftet med momentet är att stämma instrumenten. Stämningen sker sektionsvis då två av lärarna går runt till var och en av eleverna för att lyssna och stämma. Eleverna drar med sin stråke fyra gånger på vardera sträng medan den tredje läraren kompar på piano. Allt sker i en puls i fyrtakt. Eleverna byter av varandra efter en period på fyra takter. Momentet ger övning i gehör, puls och solospel. Momentet har också funktionen att vara en uppvärmning och är genom sitt ständiga återkommande ett inslag som kan bidra till trygghet.

Lärarna använder sig av många metoder för att förmedla de tekniker som krävs vid utövandet av ett instrument. En av de mest använda metoderna är strängarnas färgsättning. Till exempel har fiolens e-sträng färgen svart, a-strängen har färgen röd. I en metod som används parallellt representeras strängarna av olika kroppsdelar som anges genom gester. Ofta kombineras den sistnämnda metoden med att säga strängarnas färgnamn. Siffror används för att namnge vänsterhandens fingrar, även denna metod används i kombination med strängarnas färgnamn. Eleverna läser noterna som projiceras på vita tavlan.

Låten Julklappar inleds med sång och rörelser. Eleverna gestaltar långa, korta, breda och smala paket, samtidigt som de sjunger. L2 står framför hela gruppen och instruerar. När eleverna sjungit låten en gång tar de upp sina instrument och växlar mellan att knäppa fyra gånger på lös sträng och knäppa fyra gånger på samma sträng med nedtryckt förstafinger. Tack vare låtens utformning får de ovana fingrarna vila mellan varven de ska tryckas ner. Många av momenten innehåller motoriska utmaningar där lärarna ger eleverna individuella instruktioner, exempelvis justeringar av fingrars position. Lärarna går runt till elever som behöver stöttning och justering av positioner och hållningar. När justeringen gett önskad effekt följs detta ofta av en kommentar av uppmuntrande och berömmande karaktär.

Stor del av undervisningen innehåller motoriska moment, både fin- och grovmotoriska. Exempelvis är många av sångerna som sjungs sammankopplade med rörelser. Vid återkommande tillfällen gjorde lärarna stråktekniska övningar, så som att förklara att trycket på stråken påverkar ljudets karaktär. L3 visar hur de kan spela mjuka stråk och låter eleverna härma, för att sedan repetera momentet några gånger. Vid ett annat tillfälle genomför L3 en övning i

dynamik och interpretation. L3 ber då eleverna att spela låtens slutton på ett visst sätt och i en viss karaktär.

I övningen Gungbrädan lägger L3 stråken på en sträng och vickar så ljudlöst som möjligt över till de andra strängarna, fram och tillbaka, för att slutligen landa på en sträng. Strängen benämner L3 med färg och inväntar sedan att eleverna ska lägga sina stråkar på samma sträng. L3 spelar en rytm under fyra taktslag som eleverna härmar under de fyra kommande taktslagen. Detta moment repeteras några gånger och L3 varvar övningen med att prata om teknik med fokus på att hålla lätt i stråken.

Under lektionstillfället då en av klasserna repeterar låtarna en sista gång innan uppspelet som hålls senare på dagen, ger lärarna instruktioner till klassen om låtarnas former. De använder gester för att visa musikaliska uttryck och styr på så vis dynamiken. Under ett moment delas klassen in i två delar och sjunger en låt i kanon. Vid ett annat tillfälle används instrumentsektionerna som uppdelning för att spela en call and respons-låt. Vid några tillfällen uppmärksammar vi att lärarna släpper planeringen och tar in elevernas impulser i undervisningen. Till exempel ber L2 en elev att spela solo för resten av klassen. En annan gång frågar en elev om L3 kan spela som Alexander Ryback varpå L3 spontant spelar en slinga ur låten *Fairytale*, till elevernas förtjusning.

Notläsning, lägesspel och musikhistoria är en del av innehållet under fortsättningsgruppens lektioner. Eleverna ombeds urskilja likheter och skillnader mellan notrader och spelar ett och samma stycke till olika slags komp. De flesta av de observerade lektionerna avslutas med att eleverna och lärarna sjunger avslutningssången Tack för musiken, vars text knyter an till undervisningen.

4.1.3 Sammanfattning, tema: metod

I de flesta avseenden angående metoder är de tre lärarnas resonemang väldigt lika varandra och de nämner sång, härmning, hörspel och rörelser som viktiga delar i undervisningen. Lärarna talar om hur förebilder påverkar undervisningen och att inläring av noter sker med hjälp av ett färgsystem och OH. De uttrycker också att det är en stor skillnad mellan gruppundervisning i kulturskolan och den specifika formen klassorkester. Alla tre betonar vikten av att undervisningen ska vara lustfylld.

De skillnader som framkommer i lärarnas resonemang kring metoder handlar om metodiska val där L3 säger sig alltid ha en lektionsplanering, en skiss på vad som ska hinnas med samt en tanke om varför. L1 menar att det är inte någon ide att förbereda för mycket på då förutsättningarna hela tiden förändras men tillägger att det är bra att ha ”en stor målsättning med

lärandet”. L2 menar att de metodiska valen beror på omständigheterna och att de måste använda många olika metoder för att ge alla i klassen möjlighet att lära.

4.2 Tema 2 - Lärande

Nedan beskrivs hur lärarna resonerar om sitt eget och elevers lärande, både ur ett långsiktigt och ett kortsiktigt perspektiv. Lärande som begrepp definieras utifrån ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att lärandet är kollektivt i bemärkelsen: hur vi lär är en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser som är delar av vår kultur och omgivning.

4.2.1 Intervju

Det är skillnad mellan vad eleverna ska lära sig i klassorkester och i enskild undervisning, menar L3. I klassorkester finns det ingen skyldighet att visa upp en bra produkt, då målet med undervisningen är att de ska få intryck, kunna uttrycka sig samt att få kunskap om musik. Enligt L3 är målet inte att stå på en scen och leverera, men de har ändå konserter, berättar L3 och tillägger:

Men på nått sätt är inte det liksom målet [...] min tanke när jag går in i en klassorkestersituation är att jag ska lära dom att spela [...] jag går fortfarande in med att de ska lära sig ett instrument. Det är min uppgift, att de kan spela fiol och cello när de kommer därifrån.

L3 uttrycker att det finns svårigheter på vägen dit, att det är svårt att hålla eleverna motiverade när de gått i klassorkester ett år och känner att ”de kan det här”. Fler konserttillfällen skulle göra att eleverna hade något att se fram emot, konstaterar L3. Att eleverna brukar vara ganska trötta på klassorkestern när de har spelat i två år är dock ett av samtalsämnena mellan kollegorna. L3 nämner också att det är problematiskt för de elever som går över till instrumentallektioner efter att ha gått i klassorkester. Många av dem väljer efter ett tag att sluta, vilket enligt L3 kan bero på en allt för stor skillnad mellan klassorkesterns och instrumentallektionernas innehåll. En orsak till att inte så många väljer att börja ta instrumentallektioner är enligt L3 att de känner att de redan provat att spela stråk och därför väljer någon annan aktivitet, även om de tyckt att det varit roligt. L3 verkar inte helt nöjd med att det bara är ungefär någon i varje klass, per år, som fortsätter.

Enligt L1 är ett långsiktigt mål med undervisningen att skapa en musikalisk grund för eleverna och öppna upp möjligheten att fortsätta spela ett instrument. Det är viktigt att hålla instrumentet på rätt sätt, förklarar L1, eftersom en felaktig ergonomisk ställning kan göra stor skada i längden eller bidra till att eleven inte kan utvecklas tekniskt. ”Man lägger grunden med noggrannhet. Att

hållningen och intonationen; att allt det ska stämma från början”, det är viktigt, säger L1. För L3 handlar de långsiktiga målen om en allmän kunskap i musik och att eleverna ska få musikaliska intryck. L2 säger sig först inte ha fokus på långsiktiga mål och hänvisar till att de undervisar eleverna under en relativt kort period. L2 berättar dock senare att eleverna, via undervisningen, ska få en musikalisk grund och tillgodose sig verktyg som de får med sig som en slags resurs i framtiden. Det är konstnärliga och musikaliska mål som L2 har i fokus och benämner som långsiktiga. L2 berättar om målen:

Så lära dem så mycket som möjligt och så [...] förstå musiken helt enkelt med puls och rytm och harmonier och kunna sjunga och veta lite mer om musik helt enkelt. Så det är väl det långsiktiga. Kortsiktiga mål är ju att de ska lära sig kunna spela lite grann så att det låter, någon melodi eller nåt komp, att alla kan göra det. Gärna med stråke också.

De kortsiktiga målen handlar för L2 om att lära sig spela, så även för L1, som relaterar till låtar att lära in för speciella tillfällen. Sång och textförklaring blir där en del av metodiken för att lättare lära in en ny melodi, menar L1. Många elever har ett annat modersmål än svenska och då är det extra viktigt att förklara meningen med text och melodi, enligt L1. Repertoaren är begränsad varje lektion och lärarna arbetar hellre med färre antal låtar, för att eleverna ska känna trygghet i hur de ska spelas och sjungas berättar L1. Barn har lätt att lära men kan även bli uppgivna om de inte förstår. Därför måste undervisningen anpassas, berättar L2 och säger att det är viktigt hur man uppträder som lärare, att man är omtänksam, ser och bekräftar. De olika klasserna har skilda förutsättningar, säger L3 och berättar att lärarna ibland kan ha gjort samma övningar och moment med tre klasser, under tre lektioner i följd och fått vitt skilda resultat. L3 menar att vissa klasser förstår momentet genom en viss förklaringstyp medan en annan klass kan behöva en helt annan förklaring för att lösa samma uppgift. L1 antyder att det finns elever med svårigheter av skiftande karaktär, fysiska och mentala och att det är stora skillnader i nivå mellan elever.

Att få alla att hänga med i undervisningen med bibehållet intresse i en klass på 30 elever ser L3 som en utmaning. Vissa elever har motoriska svårigheter medan andra har lätt för just motoriken. Vissa är färgblinda säger L3 och lägger sedan till: ”Det är ju svårt i våran undervisning, det bygger mycket på färger”. L3 menar att man som lärare får försöka ta det så långsamt att alla hänger med, oavsett svårigheter och handikapp. L3 pratar om att skapa en atmosfär i klassrummet som bidrar till lärandet, ”så det inte bara blir stök och lek”, även det ser L3 som en stor utmaning, ”att få alla med på tåget”. L3 säger sig inte vara säker på att alla elever tycker att det är roligt att spela stråk två gånger i veckan. L1 menar att det är underförstått att lärare och elevers relation är central i lärandeprocessen. Men lärande mellan elever förekommer också. L1 anser att elevers lärande av varandra är en naturlig del av lärandeprocessen. Har en elev inte följt

med på en lektion går dennes blick oftast till en kamrat i klassen och inte till läraren. Kanske har hastigheten i undervisningen inte fungerat för just den eleven, förklarar L1. ”Så det är hela tiden ett lärande. Både uppifrån och utåt åt sidan mot sina kamrater”.

4.2.2 Observation

Vid vissa tillfällen undervisar de tre lärarna med tydligt skilda tillvägagångssätt. Exempelvis ger L1 instruktioner genom sitt kroppsspråk, L3 med sin röst och L2 mer subtilt inkännande. Vid de allra flesta tillfällen finns det en tydlig ledare där en korrigerar, en instruerar och en tredje kompar. Lärarna använder flera metoder i samma moment och uppvisar ett flexibelt och inkännande arbetssätt. Vår upplevelse är att det finns förutbestämda roller som lärarna, i de olika momenten, fyller per automatik. Under somliga perioder arbetar de till synes i ett flöde och skapar där igenom ett ökat fokus hos eleverna. När lärarna har ett gemensamt fokus tycks det bidra till en höjd förmåga och koncentration. Vid ett tillfälle, då eleverna spelar en låt med strängväxling och nedtryckta fingrar, visar L2 och L3 samma moment med olika metoder. L2 säger den aktuella strängens färgnamn och visar med sina fingrar, vilket finger som ska tryckas ner. Under en av lektionerna gav L3 instruktion om att spela en sekvens med två korta toner följt av en lång. Efter en stunds upprepning av sekvensen, i puls, började L3 sjunga Jingle bells, Jingle bells.

Stämstafetten är ett moment som inleder varje lektion. Eleverna är väl förtrogna med vad som förväntas av dem och de allra flesta gör sig redo i tid inför lärarens justering av stämskruvarna. Eleverna förhåller sig till pianokompets puls och drar fyra gånger med stråken per sträng, från den ljusaste och nedåt i tonhöjd. Den individuella insatsen är en förutsättning. När fortsättningsgruppen har stämt sina instrument berättar L2 att de ska lära sig en ny skala. De ska spela G-dur skala i två oktaver. Medan fiolerna sätter sig ner och väntar ger L2 cellisterna instruktioner om skalans lägesväxling. L2 berättar hur man underlättar för fjärdefingret genom att anpassa vänsterarmens position. Efter att L3 instruerat fiolraden spelar samtliga skalan ihop med pianokomp. L3 står kvar mellan raderna, framför fiolerna, medan L2 står framför celloraden. Som introduktion till nästa moment berättar L3 att de ska spela en låt på temat hårdrock. Eleverna har nu notställt framför sig med den nya låten *Granit*. L3 skriver upp två noter på tavlan, en med g-klav och en med f-klav. Eleverna ombeds räkna upp handen om de kan berätta vilka noter som ska skrivas på tavlan. De läser noterna från notstället och berättar muntligt med strängfärg och fingersiffra vilka noter som ska skrivas på tavlan, till exempel: “första fingret på röd sträng”.

Veckan därpå byter fortsättningsgruppen tema, från rock till klassiskt. L3 berättar vem Telemann var, när han levde och var han kom ifrån, att han var väldigt känd under sin levnadstid men

mindre känd nu och att han har komponerat mycket musik. Eleverna delar ett notställ på två och har nu noterna på låten framför sig. De ombeds berätta vilka toner de ska spela. Sedan spelar de medan L2 kompar och L1 och L3 pekar i takt på några av elevernas notblad. Eleverna får även spela en sekvens solo ur stycket. L3 ritar tecknet för nedstråk och frågar om det är någon som vet vad tecknet betyder. När ingen av eleverna kan det korrekta svaret ger L3 en förklaring. L3 lägger sedan till ett täcken för omtagning av stråken, en bågformad pil bakåt. En celloelev räcker upp handen och säger: "Ta tillbaks". När L2 ber eleven visa, svarar eleven att han inte kan visa men vet vad det betyder. Var på L2 säger: "Då gör vi tillsammans, vi drar på blå sträng". L2 har nu satt sig på huk till höger, snett framför eleven och håller i stråken tillsammans med eleven. Eleverna drar stråken från froschen till spetsen och läraren frågar: "Och vad gör vi nu?" Eleven lyfter stråken tillbaks till froschen och får beröm av den undervisande läraren, samt av L3.

"Idag är det konsert!" är det första L1 säger till klassen som senare på dagen ska spela för publik i skolans aula (lektion 4). L1 berättar vilken låt de ska spela först och hur de ska uppföra sig sen när de står på scenen. De ska stå med instrumenten i viloläge när de inte spelar och låta bli att prata. Innan klassen ska spela Vals Triste, förklarar L1 att de ska lyfta om stråken i slutet av den första delen. De ska även hålla kvar stråken en stund vid spetsen i slutet av låten. Eleverna och L3 spelar sedan valsen medan L2 kompar på pianot och L1 pekar på noterna på overheaden. Det är inte många av eleverna som gör vad L3 instruerade dem till. L3 gör ytterligare en genomgång av inlyft av stråken, var på de åter spelar låten. Strax innan slutet av låten går L1 till den bakersta raden och påminner en elev att hålla kvar och stilla stråken i slutet. L1 gör detta genom att hålla i elevens stråkhänd. L3 uppmanar resten av klassen att tänka på samma sak. Nästan samtliga elever håller nu kvar stråken.

4.2.3 Sammanfattning, tema: lärande

Resultatet visar att lärarna delvis ser undervisningen som en del av en långsiktig process. Enligt en av lärarna är målen med klassorkesterundervisningen konstnärliga och musikaliska, medan en annan ger en liknande beskrivning, att ett långsiktigt mål är att skapa en musikalisk grund för elevers fortsatta musicerande. Att inte fler elever väljer att fortsätta spela stråkinstrument nämns som ett problem. Lärarna berättar om hur undervisningen måste anpassas efter elevernas behov och rådande omständigheter, att man är omtänksam, ser och bekräftar. Eleverna ska känna trygghet, säger en av lärarna, till exempel när det handlar om att spela och sjunga. Barn lär olika och klasser lär olika. Det ses som en utmaning att få eleverna att hänga med och samtidigt hålla intresset uppe. En av lärarna pratar om att skapa en atmosfär i klassrummet som bidrar till lärandet och relationen mellan lärare och elev ses av en annan lärare som central i lärandeprocessen, där även lärandet mellan elever tas upp. Lärarna ger eleverna instruktioner

med variation i tillvägagångssättet och de använder sig av flera metoder i samma moment. Teori, musikhistoria, teknik och genrekännedom är exempel på lektionernas innehåll.

4.3 Tema 3 - Erfarenhet

I detta avsnitt berörs såväl lärarnas som elevernas erfarenheter och dess påverkan eller icke påverkan på undervisningen och lärarnas val av metoder. Vårt fokus ligger på lärarnas erfarenheter utifrån pedagogiska sammanhang.

4.3.1 Intervju

Erfarenheter från dagliga möten med elever har utvecklat sättet att vara som lärare, men också metodiken, inleder L1. L1 förklarar att det finns ett gammalt lärarideal om att en pedagog ska veta allting och ständigt korrigera sina elever. Det idealet övergav dock L1 ganska snabbt, eftersom det visade sig vara en dålig strategi. Att istället utgå från eleverna och låta dem komma med idéer och därefter bearbeta materialet menar L1 är bättre. Enligt L2 är eleverna den största inspirationskällan i vardagen, då det är från dem den direkta responsen ges. L1 ser dock att arbetet med kollegor i klassorkesterundervisningen är den största inspirationskällan. L2 menar att eleverna inte är den enda inspirationskällan, även konserter, "konst och allt som har med kultur att göra" är viktigt. Att undervisa ger glädje och inspiration, förklarar L2 och säger: "jag får inspiration för att jag tycker det är kul."

Vad gäller utbyte av pedagogiska erfarenheter, anser L2 inte att lärarna diskuterar pedagogiska erfarenheter med varandra och tror att det har att göra med att de har jobbat tillsammans länge. L2 uttrycker det som att lärargruppen har tappat farten och att de inte behöver prata om den typen av frågor längre, eftersom de nästan vet vad de andra tänker. L3 instämmer och förklarar att lärarna, genom att de har arbetat ihop länge, vet vad som fungerar, i vilket sammanhang och för vem. Generellt pratar kollegorna om vilka moment som fungerar, men också om hur arbetet behöver utvecklas efter varje lektion, förklarar L3. På så vis sker utvärderingar och utveckling kontinuerligt, vilket är viktigt att ge tid. L3 förklarar att lärarna tar med sig tips till varandra och delar med sig av nya låtar och därav ständigt utökar sin materialbank. "Finns det en magisk formel håller jag den inte för mig själv", säger L3 skrattande och tillägger lite skämtsamt: "kanske delar med mig lite". L3 anser att kollegorna stöttar varandra och att L3 själv som ny lärare fick stöttning av de andra.

L1 och L2 berättar att de på kulturskolans arbetsplatsträffar brukade ta upp pedagogiska frågor på möten, där de fick olika exempel på situationer som kan uppstå och sedan diskuterades problematiken i arbetslaget. Efter ett tag rann det ut i sanden för att det inte fanns tid, berättar L2, men behovet av att prata om pedagogiska erfarenheter kvarstår. Ett tag gjordes försök att få alla

lärare i kulturskolan att läsa *Pedagogiska Magasinet*, för att diskutera innehållet, men även det rann ut i sanden. L2 tycker det är synd att båda dessa projekt inte fungerade och att anledningen verkade bero på tidsbrist. L3 ser i likhet med L2 bristen på tid som ett problem, tid att "sitta ner och fördjupa sig pedagogiskt". L3 menar att:

Även om det på papperet ser ut som att man ska ta tid till det, men då är det massa andra grejer som, som ska lösas och så. Men jag hade gärna sett att man hade mer pedagogisk utvecklingstid i det arbetslaget, att man har tid att prata mer.

Alla lärarna anser att det finns för lite tid för reflektion och samtal om undervisningen och anser att det är viktigt att belysa pedagogiska och metodiska frågor som skulle kunna utveckla undervisningen. Klassorkester som konceptet startade omkring år 1990 i Göteborg, där L1 var en av de första lärarna som arbetade med undervisningsformen. L1 berättar:

I början visste vi ingenting! Det fanns blåklassorkestrar och de som jobbade med noter och vi tänkte att vi inte ville göra det. Vi ville jobba med gehör och någonting annat, men riktigt hur det skulle gå till det visste vi inte.

Att inte veta någonting om en undervisningsform blev inte bara en utmaning utan också en möjlighet för lärarna att utveckla någonting eget. Genom studiebesök, möten och kontinuerliga samtal med kollegor i den dagliga verksamheten menar L1 att både lärandet och metodiken utvecklas som mest, där gemensam erfarenhet utgör basen.

Med den personliga erfarenheten i fokus resonerar L3 kring hur tidigare musikalisk erfarenhet kan ha påverkat den egna undervisningen. L3 säger: "Ja, jag kanske fått lite bitar här och där som jag kokat ihop till min egen lilla soppa, på något sätt." Genom att kronologiskt referera till det egna lärandet kommer L3 fram till att tidigare lärares undervisningsmetoder kan ha haft en påverkan på den egna undervisningen - en erfarenhetsbaserad reflektion. Metoder som skalor, utantillspel, medvetenhet om ergonomi med mera förekom när L3 själv var elev.

Elever med andra modersmål än svenska är vanligt i den kulturskola där alla lärarna arbetar. De erfarenheter som elever bär med sig kan handla om kulturella uttryck, som musik från länder där eleverna eller elevernas föräldrar har anknytning, säger L1. L1 har många gånger bett sina elever att ta med en melodi, för att själv kunna "planka" låten och använda i undervisningen. L2 förklarar dock att det inte direkt finns något utrymme att använda elevers tidigare erfarenheter i undervisningen, men att det borde göras mer. Lärarna har vid något tillfälle låtit elever spela upp "egen" musik, men sen "blir det inte så mycket mer med det", säger L2. L1 fortsätter att berätta och ger ett exempel på när elever tagit med sig musik med traditionella stränginstrument från

andra kulturer. Musikinstrumentens melodi har kunnat omvandlas till en fiol- eller cellomelodi att framföra gemensamt.

L1 konstaterar att ”det finns många elever som har mycket hemifrån, från en annan kultur som man kan ta vara på”. L2 instämmer med L1 och menar att man borde kunna utnyttja elevernas erfarenheter mer, men att lärarna skulle behöva sitta ner och prata med eleverna och att det idag saknas ett utrymme för en sådan dialog.

Kulturskolans förändring och utveckling i tiden är någonting som diskuteras bland lärarna. L1 förklarar att det har hänt mycket sedan 1980 -90-talen, då L1 själv började undervisa. Förändringarna är både negativa och positiva. Gruppundervisning i kulturskolan är någonting som har blivit allt vanligare och den individuella undervisningen frångås i större omfattning. L1 berättar att flera kollegor för några år sedan var tveksamma till formen för gruppundervisning, men att inställningen tycks ha ändrats, då erfarenheten av gruppundervisning hunnit ikapp. En utvecklingsfråga inom Kulturskolan är enligt L1 att arbeta mer med gruppundervisning och dess fördelar. Att behövspröva individuell undervisning och utgå från lärarnas erfarenhet för att hjälpa eleverna att utvecklas, ser L1 som en möjlig väg att gå – i framtidens Kulturskola. Att dela erfarenheter och diskutera pedagogiska frågor, samt om möjligt nyttja elevers erfarenheter bättre och använda dessa i undervisningen, skulle sammanfattningsvis vara önskvärt enligt de tre lärarna.

4.3.2 Observation

Vi antar att undervisningen i klassorkester till stor del bygger på erfarenhet, men menar samtidigt att det genom observationer omöjligt går att synliggöra erfarenheter på ett helt rättvisande sätt. Om vi skulle försöka skriva ner tidigare erfarenheter vi tror oss se, skulle iakttagelserna bygga på våra antaganden. Nedan följer dock ett par ”yttre” iakttagelser som noterats under observationstillfällena som kan kopplas till temat erfarenhet.

Lektionstillfälle 2 har samma innehållsliga upplägg som lektion 1, men upplevs ha en tydligare struktur, med hänvisning till metodiska val, flyt och ledarskap. Lektionen tycks vara mer genomtänkt och lärarna har en tydligare rollfördelning under de moment som behandlas. Genom att lektion 2 har samma lektionsupplägg som lektion 1, blir den andra lektionen en slags repetition, vilket i sig bygger på erfarenhet.

Under lektion 2 väljer L3 att lyfta fram ”tips” som rör elevernas teknik. Tipsen presenteras för eleverna som någonting frivilligt som de kan ta till sig om de vill. Ett hemligt erbjudande, fritt att ta ställning till själv. Lärarens tidigare erfarenhet ligger här till grund för tipsen och troligtvis är eleverna också medvetna om lärarens erfarenhet och kunskap inom ämnet. Under en av

lektionerna väljer L1 att lyfta ut en sektion (cello eller fiol) som specialister i varsin del av en låt. Varje instrumentgrupp får därefter spela själva när den egna ”specialistdelen” kommer. Det är allmänt vedertaget att det krävs erfarenhet för att vara en specialist, där erfarenheten syftar på elevernas tidigare erfarenhet. Vid ett tillfälle reflekterar en elev om att det är svårare att spela om stråken hålls hårt, efter det att L3 instruerat om en mjuk stråkfattning. Med andra ord, en erfarenhetsbaserad reflektion kopplat till elevens egen upplevelse av hur stråken ska hållas.

4.3.3 Sammanfattning, tema: erfarenhet

Resultaten under temat erfarenhet visar att elever är en inspirationskälla, både för lärares motivation och utifrån val av innehåll. Två av lärarna anser inte att de utbyter pedagogiska erfarenheter och menar att orsaken är tidsbrist i kombination med många års arbetet tillsammans, som skapat trygghet, men också viss stagnation i utvecklingen. En av lärarna anser dock att det utbyts pedagogiska erfarenheter regelbundet. Alla lärare ser att det finns ett behov av samtal om pedagogisk erfarenhet. Hur olika moment fungerar i undervisningen är någonting som fortlöpande problematiseras i lärargruppen, för att undervisningen ska utvecklas.

Det framkommer i resultatet att formen klassorkester och metodiken som där används, har formats genom gemensam erfarenhet och inspiration från andra undervisningsformer och möten. Flera av lärarna anser att elevers erfarenhet är en resurs som kan användas i undervisningen, men att tidsbrist är ett hinder, eftersom det inte finns utrymme för en sådan dialog med eleverna. En av lärarna förklarar att gruppundervisning i kulturskolan blivit allt vanligare och att synen på lärande i grupp idag är mer positiv, än var det var för 20-30 år sedan. Under observationerna framkom att klassorkesterundervisning bygger mycket på erfarenhet, men vi kan omöjligen genom dessa fastställa i vilken grad erfarenheten påverkar undervisningen.

När två lektioner med samma innehåll hålls efter varandra, drar vi slutsatsen att den andra lektionen är bättre. Den erfarenhet som lärarna tar med sig från lektion ett, tycks alltså gynna den kommande undervisningen utifrån flera aspekter, så som ledarskap, metodik och struktur. Genom att använda sin egen erfarenhet och delge eleverna tips, används lärarens erfarenhet som en motivation för eleverna. Resultaten visar slutligen på att lärare ibland gör eleverna till ”specialister”, där elevers musikaliska erfarenhet fokuseras, vilket troligtvis ger positiva effekter som stolthet och reflektion hos eleverna.

4.4 Tema 4 - Respons

Begreppet respons syftar till det utbyte som sker mellan lärare, men också det som sker mellan elever och lärare.

4.4.1 Intervju

Förmågan att vara lyhörd och tydlig är två egenskaper som L3 anser avspeglas genom direktrespons från elever i arbetet med klassorkester. Responsen blir ett "kvitto" på om undervisningen fungerar eller inte och det går snabbt att avgöra om eleverna uppfattat instruktionerna, säger L3. När eleverna börjar spela blir statusen tydlig och det är lätt att få en uppfattning om hur tydliga instruktionerna har varit. Med status menar L3 inte bara musikalisk nivå, utan även elevernas entusiasm. Det går att se om de är i sin egen värld eller om de följer med. L3 säger också att det blir tydligt vilka som uppskattar undervisningen eller om det finns missnöje, samtidigt som förankringen mellan instruktioner och praktik synliggörs. L1 menar att klassorkestern ofta genererar en positivt känsla både för lärare och elever och att det därav också finns förväntningar. L1 anser att negativa förväntningar från lärare inte är ovanligt, men att de bör undvikas, även om ett första möte med nya elever kan innebära provokation eller annan negativ attityd. Att inte bemöta attityden och att istället välja att uppfatta eleverna mer neutral, innebär ofta ett samförstånd, där en relation kan byggas upp mellan både lärare och elever, vilket kan gynna lärandeprocessen. L1 utvecklar sina tankar:

Som lärare måste man verkligen se över den första aggressiva attityden att man inte går på det, inte reagerar alls på det. Alltså, man får ju säga om man blir kränkt eller så, det får man ju säga, men man ska inte gå på eleverna och försöka ge tillbaka eller trycka ner någon. Det funkar inte.

Lärarens förhållande till elever, i relation till respons är en aspekt, men det finns också en annan aspekt: respons kollegor emellan. L1 säger att de inom lärargruppen medvetet valt att dela upp ansvaret under lektionerna och att det är en bidragande faktor och möjlighet till respons. Den lärare som har en ledarroll ansvarar för att dela ut uppgifter till sina kollegor. Metoden innebär att pedagogerna agerar olika och på så sätt kan ta del av varandras pedagogiska idéer, enligt L1. Genom att ha en biroll i undervisningen kan man lära sig av sin kollega och också ge varandra kritik efteråt, förtydligar L1. Huvudskillnaden mellan att arbeta själv och med en lärargrupp är de nya idéer som skapas och responsen som uppstår, menar L1. Även mötet med praktikanter förklarar L1 är en källa till inspiration. Det händer att de inom lärargruppen ger varandra respons. Men den är mest positiv, tillägger L1 och säger: "vi är väldigt snälla mot varandra". L1

förklarar att det kan vara en försiktig stämning vid responstillfällena, en stämning som sällan leder till konstruktiv kritik. L1 menar att det finns en stor uppskattning och positiv känsla mellan kollegorna och hänvisar till deras olika erfarenheter och styrkor. L1 utvecklar:

Vi har lite olika infallsvinklar musikaliskt. Den ena är väldigt klassisk och den andra är som jag då, lite mera åt improvisationshållet och det märks i sättet som man är som lärare, men det är bara positivt att ha de olika infallsvinklarna till musiken.

Till skillnad från L1, upplever L2 inte att lärarna ger varandra respons på undervisningen i någon större omfattning. Anledningen till varför det inte förekommer, tror L2 kan bero på de många år som kollegorna har arbetat tillsammans och att de känner varandra väl. L2 medger dock att det skulle vara bra om det fanns utrymme för mer respons. Det händer att vi lärare uppmärksammar varandra när någon gör någonting bra, säger L2 i likhet med L1. L2 anser dock att upplyftande kommentarer inte är det som utvecklar en lärare, utan menar att kommentarer som skulle behövas snarare kan vara: ”du kunde ha gjort så här istället”. Den typen av kommentarer är utvecklande och skulle uppskattas, menar L2.

Att uppmärksamma och prata om pedagogiska utmaningar och metoder anser både L1 och L2 är någonting positivt. Vid frågan om det kan vara känsligt att ge varandra kritik gällande metoder och arbetssätt, svarar L2 att det inte skulle vara det. L2 förtydligar att det troligtvis inte skulle vara det för någon av de andra lärarna heller. I dagsläget är det mer fokus på gemensamma ställningstagande och tankar om hur lärarna kan hjälpa elever med svårigheter, än på respons på varandras undervisning. Responsen från eleverna är nästa enhälligt positiv, framhåller L1 och L2. L2 förklarar dock att responsen oftast inte kommer spontant, utan att eleverna säger att det är roligt när lärarna frågar, men att det är ”svårt att få konstruktiv kritik från elever därför att de tror nog att man ska bli ledsen om de säger att det här tyckte jag var tråkigt.”

Eleverna tycks ha en positiv inställning till lärarna från Kulturskolan och L1 säger att många ”stoltserar” vid sin lärare inför kamraterna. Vi är den positiva lärarskaran som inte bedömer eleverna efter kunskap utan efter andra positiva värden och ”det är ju det som är målsättningen med det hela!”, säger L1. L2 fördjupar sitt resonemang om elevrespons och förklarar att en del elever är bra på att säga till när de inte hänger med i undervisningen, medan andra aldrig säger till. Några av de elever som sällan ber om hjälp vill inte att lärarna ska veta att de inte hänger med. De nöjer sig med att vara med lite och ”bara hänga på liksom och så får det gå som det går”, förklarar L2. L2 utvecklar: ”de vill bara va en liten skugga. De vill va med men vill inte lägga [...] stort arbete och de kan ju få vara med ändå.”

Beröm från föräldrar förekommer också. L2 säger dock med skepsis att det är märkligt, eftersom föräldrarna egentligen inte har någon inblick i undervisningen. Ingen av de andra lärarna nämner föräldrarens respons och väljer inte heller att utveckla elevresponsen ytterligare.

4.4.2 Observation

Under lektionen används belöningsord som ”bra”, ”fint” i begränsad omfattning och lärarna kommunicerar sparsamt verbalt med varandra. I relationen lärare och elev tycks rollerna vara tydliga. Lärarna instruerar, leder eller korrigerar eleverna och vid ett fåtal tillfällen ställs öppna frågor som ”hur känns det” eller ”ska vi prova att spela låten utantill?”, där eleverna i helgrupp får säga svaret rakt ut. Få elever väljer att svara och någon elev svarar på mer än en fråga. Elevinflytandet under lektion 2 är begränsat. Under den sista lektionen som vi observerade uppfattade vi att lärarna gav mer beröm. L2 utmärkte sig genom att ge celloeleverna beröm i början. En gång i början av en lektion var det en elev som utbrast ”Det gick ju jättebra!” efter att alla spelat en låt tillsammans med hela gruppen.

4.4.3 Sammanfattning, tema: respons

Resultaten visar att lärarnas sätt att agera, avspeglas i direktrespons från elever genom hur väl instruktioner uppfattas och genom entusiasm för undervisningen. Lärarna menar att eleverna är positivt inställda till klassorkesterundervisning, men förklarar samtidigt att rollfördelningen är tydlig mellan elever och lärare. Elevinflytandet är begränsat. Den respons som elever framhåller är ofta föranledd av ledande frågor, men visas också genom entusiasm inför och under lektionerna. Några elever är tydliga med att fråga om hjälp, medan andra vill dölja när de inte förstår. En av lärarna framhåller att det finns förväntningar från både elever och lärare, och att dessa bör bemötas neutralt, för att lärandeprocessen ska kunna utvecklas positivt.

Responsen mellan lärare är begränsad. En av lärarna anser att kollegornas tydliga (ledar)roller bidrar till att respons är möjligt, eftersom de ”passiva” lärarna kan ta ett steg tillbaka. De två andra lärarna menar dock att respons, kollegor emellan, får för lite utrymme, med hänvisning till tidsbrist och trygghet i gruppen. Positiva kommentarer är den respons som alla lärare upplever att de ger varandra. En lärare delger att konstruktiv kritik på undervisningen dock skulle vara mer utvecklande. Idag är det mer fokus på problemlösning och mindre på respons. Belöningsord används i begränsad omfattning och lärarna kommunicerar sparsamt verbalt.

5. DISKUSSION

I diskussionskapitlet diskuteras och bearbetas resultaten utifrån teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Efter den analytiska delen följer en kortare beskrivning av arbetets relevans för vår utbildning och vårt framtida yrkesliv, samt förslag på vidare forskning. Resultaten skulle kunna bidra till kunskapsutveckling inom kulturskolan.

5.1 Resultatdiskussion

Vi har, med resultatet som underlag, valt att dela in resultatdiskussionen i följande sex underrubriker: *Sociokulturellt lärande, Struktur och pedagogiska samtal, Metoder i klassorkesterundervisning, Variation, med erfarenhet som grund, Erfarenhetsutbyte och förebilder* och *Slutdiskussion*.

5.1.1 Sociokulturellt lärande

Sociokulturella teoretiker brukar framhäva att lärande är situerat. Alltså ”vara på riktigt” eller i alla fall göras så autentiskt som möjligt. När L3 tar ut en sekvens från en av låtarna och berättar att de ska öva den inför konserten senare under dagen, är det en övning som befinner sig nära en autentisk situation. L1 ger eleverna uppmaningen att tänka på hur de ska stå och vara inför konserten. Eleverna vet att de kommer att göra samma moment senare under dagen, då på en scen, inför en lyssnande publik. Lärarna och eleverna har en gemensam förståelse för vad den kommande konserten innebär och tack vare den autentiska förberedelse som momentet innebär får instruktionerna en djupare betydelse. Det situerade lärandet återfinns både under förberedelserna och på konserten. Genom att lärarna använder sig av konsertformen i undervisningen synliggörs lärarnas insikt om situationens betydelse för lärandet.

Vi anser att undervisningsformen klassorkester utgår från ett situerat lärande genom dess praktiska och autentiska karaktär. I klassorkestern övar eleverna praktiska färdigheter som kan användas i andra musikaliska sammanhang. Gruppen används som en resurs och hjälper eleverna att utvecklas mot ett gemensamt mål och stärker även individuella kvaliteter genom att styrkor och svagheter återfinns i hela gruppen, vilket är ett distribuerat lärande. Som tidigare nämnts förklarar Dysthe att kunskap finns distribuerad bland människor i en grupp och att kunskapen är uppdelad, vilket innebär att lärandet är socialt (2003, s. 44).

Efter flera av de observerade lektionerna samtalar lärarna om föregående lektion, dels utifrån elevbehov men även rörande planering. Samtalen är ytterligare exempel på ett distribuerat

lärande, då de intar en intersubjektiv syn på lektionsinnehållets mening. Ur ett sociokulturellt perspektiv finns föreställningen att tänkande har en kommunikativ och kollektiv karaktär (Wallerstedt, 2010, s. 12). Genom en kollektiv process tar lärarna beslut angående val av material och lektionsinnehåll inför kommande lektioner. De tar del av varandras tankar och uppfattningar, vilket kan betraktas som ett sociokulturellt förhållningssätt.

Vad vi kunde uppfatta gav ingen av lärarna respons till varandra på undervisningen. De varken uppmuntrade varandra eller ifrågasatte någon enskild insats från föregående lektion, dock förekom kritiska reflektioner rörande moment.

5.1.2 Struktur och pedagogiska samtal

Vår upplevelse av det andra lektionstillfället, i jämförelse med det första, är att lärarna generellt har fler genomtänkta övergångar mellan momenten, att lärarnas roller är tydliga samt att lektionen har ett högre tempo. För oss verkar det som att lärarna finjusterar utförandet av momenten och anpassar metoderna efter vad som fungerar respektive inte fungerar. Momentens genomförande känns under den andra lektionen genomtänkta och lärarna ger tydliga förklaringar. Under intervjuerna uttryckte flera av lärarna en önskan om att lyfta frågor om undervisningen, men också att ge varandra kritik för att själva kunna utvecklas. Tiden mellan och efter lektionerna hade kunnat vara ett möjligt tillfälle för sammanfattning av tankar och idéer och tid för att fokusera på hur de olika momenten fungerade.

Vår reflektion av grupp 3 är att den är rörigare än de två första. Lärarna har inte lika tydliga roller och verkar inte heller helt ha bestämt vilken repertoar de ska använda. I och med att planeringen tycks lite lösare ges mer utrymme för elevinflytande. Jämfört med de två andra lektionerna ställer lärarna fler frågor till eleverna och det finns ett större utrymme för dialog. Det förekommer att det ges parallella instruktioner till de olika sektionerna under lektionen, vilket dock tycks fungera väl.

Vid ett flertal tillfällen betonar lärarna vikten av att undervisningen ska vara rolig för eleverna, vilket går i linje med Lindgrens resonemang (2006) om synen på estetisk verksamhet. Vidare menar Their att individens egen vilja och motivation att lära, är betydelsefull för att uppnå ett lyckat resultat (s. 17). Glädje kan vara en motivation för både elever och lärare. L3 förklarar att konserter kan vara ett sätt att motivera elever, vilket i sig kan skapa positiva mål.

I intervjuerna framkommer det att lärarna har ett behov av mer tid tillägnad pedagogiska samtal. Gustavsson skriver att frågor av pedagogisk karaktär inte ges tillräckligt med utrymme, diskussionerna tenderar snarare att handlar om praktiska problem (2006, s. 14). Zimmerman

Nilsson tar också upp lärarnas tidsbrist, där pedagogiskt arbete inte får tillräckligt utrymme i relation till praktiska eller administrativa problem (2009, s. 7). L1 och L2 förklarar att de tidigare tagit upp pedagogiska frågor på sina arbetsplatsträffar, men att initiativet rann ut i sanden på grund av tidsbrist. Enligt lärarna kvarstår dock behovet av att diskutera och dela pedagogiska erfarenheter med varandra. Lärarna har olika uppfattning om hur deras pedagogiska erfarenheter delas inom gruppen. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv skulle en trolig väg till en lösning av problemet kunna vara just en ökning av schemalagd tid för kollegialt, pedagogiskt arbete. En sådan förändring skulle möjliggöra en effektiv utveckling av metoder och lektionsinnehåll.

5.1.3 Metoder i klassorkesterundervisning

Utifrån sammanställningen av intervju- och observationsmaterial vill vi påstå att lärarna har fyra huvudfokus i undervisningen: Gehör, sång, rörelser och noter. Lärarna uttrycker att klassorkesterundervisningen inte huvudsakligen fokuserar på att lära ut ett instrument. De menar att fokus snarare ligger på ett brett musikaliskt plan, där instrumentspel är ett sätt att få eleverna intresserade av musik. Stråkinstrumenten är ett av de medierande verktyg som används för att utveckla grundläggande musikaliska färdigheter som exempelvis puls, rytm, dynamik och gehör. Utifrån den insikten skulle man kunna påstå att klassorkesterundervisning är en blandning av traditionell klassundervisning i musik och instrumentalundervisning i grupp.

Lärarna betonar under intervjuerna att undervisningen till stor del bygger på gehör. Zimmerman Nilsson refererar till Nielsen (2006) som delar in musikämnet i olika aktivitetsformer. Gehör ingår i aktivitetsformen perception som har med lyssnande att göra (2009, s. 37). Härmning är, liksom gehör, en återkommande metod i den observerade undervisningen. Härmning är en slags reproduktion, vilket är ytterligare en aktivitetsform som Nielsen tar upp i sin forskning (2009, s. 37).

Mycket av klassorkesterundervisningen bygger alltså på reproduktion och perception. Under lektionerna går lärarna igenom olika moment som oftast har sin utgångspunkt i just härmning och gehörsspel, där ett exempel på ett moment som vi har sett återkomma i undervisningen är stämstafett. Utifrån våra observationer är vår tolkning att momentet är en övning i solospel, puls, periodkänsla, samspel, teknik och tålamod. Då övningen inleder varje lektion ser vi även att stämstafetten kan fungera som en trygghet för eleverna, samtidigt som det blir en uppvärmning och en naturlig start på lektionen. Genom att alla elever måste få sitt instrument stämt, blir stämstafetten som moment någonting som engagerar, aktiverar och involverar alla elever. Den sociokulturella beskrivningen av momentet blir att läraren använder instrumentet som ett medierande verktyg och repeterar tills alla elever i sin takt approprierat kunskapen.

Lärarna uttrycker att de medvetet pratar så lite som möjligt och att de istället ger instruktioner genom att visa. Resonemanget ligger i linje med den forskning som Zimmerman Nilsson skriver om, att "förevisande är en mer effektiv musikalärarteknik än verbal instruktion" (2009, s. 4).

I klassorkesterundervisningen använder lärarna färgnamn till strängarna, istället för de traditionella bokstavsnamnen. Vi upplever att eleverna har tagit till sig (approprierat) metoden väl genom att de tycks följa med i undervisningen. Att lärarna säger strängarnas färgnamn alternativt sjunger dem på respektive ton, till ackompanjemang av piano, kan bidra till att eleverna förknippar tonerna med färger. Genom att använda bilder via OH får eleverna ett visuellt intryck av noterna och deras färg. Användningen av OH kopplat till notläsning ger förhoppningsvis eleverna en tydlig koppling mellan teori och praktik. När lärarna kombinerar notskrift med färgsystem via OH och rörelser för att visa vilken sträng eleverna ska spela på, samtidigt som de sjunger tonerna med färgnamn, presenteras samma information, men på ett varierat sätt.

Intervjuer och observationer visar att sång används i undervisningen på ett integrerat sätt, ofta i kombination med rörelse som ett komplement. Vår generella erfarenhet av kulturskolans övriga gruppundervisning är att sång inte används i samma omfattning som i klassorkesterundervisning. Alla lärarna i denna studie ser sång som en självklar metod i undervisningen och förklarar att de hela tiden utgår från sång, för att alla elever ska känna sig delaktiga. Sång blir, som vi ser det, ett naturligt sätt att uttrycka sig för eleverna, eftersom alla har erfarenhet av sång, då den egna rösten går att relatera till. Vi upplever i likhet med lärarna, sången som en naturlig metod att använda i undervisning, gärna som ett första steg till att lära sig en ny låt, för att skapa trygghet (igenkänning) genom en kravlös ingång och inställning att "alla kan". L1 uttrycker att alla elever har potential att sjunga i och med att sången i klassorkesterundervisning inte utgår ifrån kvalitén på elevernas sångröst, utan snarare från gemenskap och "ljudandet", vilket blir ett led i lärandet. Metoden ses alltså som en del av en social praktik, som också gör eleverna aktivt delaktiga i undervisningen oavsett (sång)nivå.

Sång kopplas, som ovan nämnts, ofta ihop med rörelser. L2 pratar om att de tidigare haft en rytmikpedagog som arbetat med eleverna och att resultaten då blev märkbart "bättre". Idag saknas rytmikkompetens i lärargruppen, men lärarna har ändå valt att föra in rörelsemoment i undervisningen, eftersom eleverna både uppskattar och tycks lära sig låtarna snabbare då sång och rörelse kombineras. Zimmerman Nilsson (2009, s. 4) sammanfattar Shulman som anser att lärares ämneskunskaper är viktiga, eftersom det är av betydelse att vara kunnig inom ämnet för att kunna lära ut. Att se kvalitéer, men inte kunna utveckla dem, är ett exempel på hur lärare kan begränsas av sina egna ämneskunskaper. Lärarna kan inte gå vidare och utveckla

undervisningsmetoden (med sång och rörelse), innan de själva har en djupare förståelse för (i detta fall) rytmikmetoden. Slutsatsen är att blivande lärare skulle ha nytta av goda kunskaper i rytmikmetod vid arbete med gruppundervisning.

5.1.4 Variation, med erfarenhet som grund

Vi vill poängtera att i presentationen av studiens resultat har vi tagit upp de metoder vi uppfattat, men att vi antagligen inte nämnt alla metoder som användes eftersom det skulle kräva en mer utförlig studie över en längre tid. Alla tre lärare är ense om att elever lär på olika sätt och att de som lärare vill förmedla möjligheter och variation i undervisningen, eftersom uppfattningsförmåga och möjligheten att tillämpa kunskap kan skilja sig åt mellan elever. Att kombinera olika metoder tror L1 och L2 är bra, vilket går att relatera till Marton och Pang (2005) resonemang om att lärare intuitivt använder olika metoder för att variera undervisningen, "eftersom undervisning och lärande förutsätter variation" (Zimmerman Nilsson, 2009, s. 153).

Efter observationer ser vi att lärarna varierar undervisningen och anpassar metoderna efter omständigheterna. Vi vill framhäva att det omöjliga går att skilja på lärarnas intuitiva val och alla medvetna metodiska ställningstagande efter ett fåtal observationstillfällen och intervjuer. Lärarnas variationer i undervisningen bygger mycket på erfarenhet, vilka ofta skapas i klassrumssituationer, skriver Zimmerman Nilsson (2009, s. 7). Erfarenhet är också den erfarenhetsbakgrund som varje enskild pedagog har med sig, via utbildning, jobb och liknande referenser. Hanken och Johansen (1998) menar att lärarens bakgrund formar sättet att undervisa, men också att musikdidaktiska val baseras på erfarenhet (Zimmerman Nilsson, 2009, s. 26). Nielsen (2006) anser att musik är ett ämne som har tre dimensioner: vetenskap, hantverk och konst, där de olika delarna alla är värdefulla för musikämnet (2009, s. 25).

Under intervjuerna framkom att lärarna betraktar sina egna och andras erfarenheter utifrån ett liknande synsätt, där de väljer att betona styrkorna hos varandra, men också att relatera till tidigare erfarenhet utifrån genre eller tidigare musikalisk bakgrund. L1 förklarar att kollegornas styrkor bidrar till olika infallsvinklar på undervisningen. "Den ena är mer klassisk och den andra är som jag då, lite mera åt improvisationshållet och det märks i sättet som man är som lärare", säger L1.

5.1.5 Erfarenhetsutbyte och förebilder

Ett exempel på när en elev befinner sig i den närmaste utvecklingszonen med hjälp av scaffolding är då L2 frågar en av celloleverna i fortsättningsgruppen: "Och vad gör vi nu?", varpå eleven lyfter stråken tillbaks till froschen och får beröm av den undervisande L2. Eleven

kopplar ihop rätt rörelse med tecknet för omtagning. Genom att läraren agerat medierande redskap har eleven approprierat kunskapen, alltså tillägnat sig informationen samt tagit del av lärarens erfarenhet och gjort den till sin egen. Övningen ger den enskilda eleven en ny erfarenhet genom en praktisk handling. Det ger även de andra eleverna en möjlighet till erfarenhetsskapande.

Så som i föregående exempel fanns det många tillfällen där lärarnas användande av beröm och uppmuntran fungerade som ett redskap för att få elever att befinna sig i den närmaste utvecklingszonen. Till exempel väljer L1 vid ett tillfälle att benämna eleverna som specialister då eleverna delats i två grupper med skilda uppgifter i låten de ska spela. Genom uppmuntran och beröm nås framgång i undervisningen, menar Ferm i sin undersökning (2004), refererad av Zimmerman Nilsson (2009, s. 9). När L1 beskriver elevernas lärande av varandra som en naturlig del av läroprocessen, ger L1 indirekt en beskrivning av den närmaste utvecklingszonen. L1 berättar om då elever, trots missad information i undervisningen, kan genomföra det aktuella momentet tack vare att titta på hur kamraten vid sidan gör. Genom att eleven uppmuntras till lärande av någon annan i dess omgivning förflyttas elevens kunskapsgräns.

Under intervjuerna talar lärarna om användandet av förebilder i undervisningen och menar att förebilder kan vara allt ifrån en idol till kamrater som besitter mer kunskap. Dessa förebilder kan hjälpa eleverna att utvecklas i den närmaste utvecklingszonen. Marner (2005, s. 31) skriver om förebilder och dess vikt i kreativa processer, att kreativitet och lärande ibland är samma sak, då skapande och kunskapande ligger nära varandra. Diskussionen om betydelsen av förebilder i kreativa processer kan därför även appliceras på läroprocesser. Om en förebild dessutom kan styrka elevens motivation att lära, anser vi att användningen av förebilder i undervisningen på alla sätt gynnar lärandet.

5.1.6 Slutdiskussion

Vi har i detta kapitel analyserat resultatet med hjälp av teorier om sociokulturellt lärande och relevant tidigare forskning. Genom att besvara frågeställningarna: hur lärare resonerar kring val av undervisningsmetod i relation till klassorkesterundervisning och vilka eventuella skillnader och likheter som framkommer i deras resonemang, samt synliggjort undervisningsmetoder i undervisningen, har vi uppfyllt studiens syfte.

Syftet, att ur ett sociokulturellt perspektiv undersöka hur tre lärare inom kulturskolan resonerar kring och arbetar med undervisningsmetoder, där lärarnas tillvägagångssätt i den didaktiska verksamhet fokuserats, har konkretiserats genom en tematisering i fyra områden. Tema metod, lärande, erfarenhet och respons, har bearbetats i relation till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Tema metod, erfarenhet och respons får framförallt tyngd genom forskningsområdet musikdidaktik, där forskningen stödjer flera av våra resultat. Enskilda metoder lyfts fram som fördelaktiga och lärares ämneskunskap i kombination med erfarenhet visar sig också påverka undervisningen på olika sätt. Tema lärande kan härledas i teorikapitlet där Vygotsky, Dysthe och Säljö behandlar det sociokulturella lärandets olika aspekter. Kreativitet och förebilder som Marner skriver om rör i synnerhet lärande- och erfarenhetstemat.

Resultaten visar både skillnader och likheter i lärarnas resonemang. Efter att ha bearbetat de resultat som vi fått fram genom vår datainsamling, kan vi se att det har varit lättare att se likheter än skillnader i lärarnas resonemang. Detta tror vi beror på att den lärargrupp vi har valt att studera har jobbat länge tillsammans och har utvecklat undervisningsformen klassorkester, i viss mån från grunden. Det är endast vid några enstaka tillfällen lärarna har helt skilda åsikter. Det tydligaste exemplet handlar om lärarnas skilda syn på huruvida de delar med sig av pedagogiska erfarenheter eller inte. Utifrån observationerna och intervjuerna har vi kunnat dra slutsatsen att de tre lärarna är väldigt samspelade och lyhörda mot varandra. De är måna om undervisningens kvalitet och jobbar ständigt med att utveckla metoder som kan gynna elevernas lärande i praktiken.

5.2 Metoddiskussion

Metoderna vi valt för insamlingen av data har varit fördelaktiga i den bemärkelsen att vi fått fram ett omfattande material som hjälper oss att uppfylla studiens syfte och besvara aktuella frågeställningar. Efter att intervjuerna genomförts reflekterade vi över om ett introducerande samtal med lärarna hade varit fördelaktigt. Samtalet hade kunnat skapa en intersubjektiv förståelse för (undervisnings)metoder som begrepp, där vi genom att förankra begreppet metod, hade kunnat undvika begreppsförvirring för respondenterna. Faran med ett introducerande samtal

kan dock vara att respondenterna tar del av vår tolkning av begreppet och därigenom svarar på frågorna utifrån deras uppfattning om våra förväntningar. Ett möjligt alternativ hade därav varit att låta de tre lärarna tillsammans samtala om begreppet för att ge dem ett rimligt, tidsmässigt försprång för att hinna omvandla informationen till kunskap.

Efter intervjuerna framkom att L1 berättat om intervju för L2 och L3 och uttryckt att frågorna var svåra. Vår upplevelse är att både L2 och L3 tyckte samma sak, då en av dem kommenterade frågornas svårighet under intervjun. Att L1 uttryckte att frågorna var svåra innan L2 och L3 träffade oss, kan till viss del ha påverkat deras inställning och förhållande till intervjun och frågorna. Under observationerna upplevde vi att lärare och elever var avslappnade och förhöll sig naturligt till undervisningen och varandra, trots att två observanter var närvarande i en del av rummet. Det bör framhållas att lärarna och eleverna inte kunde undgå vår närvaro, vilket troligtvis påverkade deras förhållande till situationen. På vilket sätt vi kan ha påverkat situationen genom vår närvaro är däremot omöjligt att för oss att fastställa.

5.3 Arbetets betydelse för musklärare

Att ingående studera lärares arbetssätt och ta del av resonemang kring undervisning har varit lärorikt och är något som vi kommer att ta med oss ut i arbetslivet som yrkesverksamma lärare. Det är meningsfullt att studera metoder som lärare använder i sin yrkesvardag eftersom kunskapen kan bidra till att vi (och andra studenter och lärare) kan bli mer medvetna om ställningstaganden och metodval, utifrån dess påverkan på musikundervisning.

Med denna studie vill vi öka lärares medvetenhet om de metoder som används och dela med oss av kunskapen studien kan medföra. Vi vill också synliggöra den tysta (outtalade) kunskap som lärare besitter, då vi är övertygade om att ett synliggörande av metoder skulle bidra till en kvalitetshöjning av undervisningen. Genom att sätta ord på metoder och kunskaper som krävs och används i läraryrket hoppas vi kunna bidra till att kulturskolelärare får en högre status i samhället.

Som vi skrev i inledningen är vår önskan även att den här studien ska väcka andras intresse för forskning inom kulturskolan, eftersom vi anser att kunskapen kan bidra till att även kulturskolans verksamhet får en högre status i samhället. Mer forskning kan underlätta för verksamma lärare inom kulturskolan, men också gynna och intressera blivande instrumentalpedagoger.

Lärares metodval i klassorkester kan kopplas till frågorna: hur, vad och varför, utifrån särskilda metoder som används i undervisningen, samt till praktisk tillämpning och till de eventuella svårigheter det innebär att undervisa i grupp/klassorkester. Vi ser denna studie som ett led i att

synliggöra kulturskolelärares metoder, men också som en del i ett större sammanhang där användbara gruppmetoder kan inspirera fler lärare att utvecklas i sin yrkesroll och våga utmana sina nuvarande- samt prova nya metoder i gruppundervisning i musik.

5.4 Fortsatt forskning

Vi ser gärna att forskning om barn och ungas lärande i estetik ökar. Forskningen kan bidra till en allmän ökad förståelse för kulturens betydelse, dels för barn och ungas personliga utveckling, men också för samhället i stort. Det är allmänt vedertaget att kulturens ställning ofta ifrågasätts i relation till nytta, både i media och i skolans värld, till exempel genom estetiska ämnens försvagade ställning. Vi ser därför att det är av stor betydelse med fördjupade kunskaper i estetik, där kulturens egenvärde och roll i samhället problematiseras. Kunskapen kan bidra till god argumentation, som i sig kan stärka kulturens och lärare i estetiska ämnens ställning generellt.

Vi önskar en fortsatt forskning om lärares didaktiska val, samt val av metoder, då vi är övertygade om att detta skulle bidra till en undervisning anpassad för fler. Genom samarbeten mellan forskare och pedagoger kan metoder, på ett effektivt sätt, arbetas fram för att skapa nya möjligheter för individer att tillägna sig kunskap. Med forskning som vilar på förståelsen att alla har olika sätt att appropriera kunskap, kommer fler att kunna finna stimulans i att lära. I samklang med Lindgrens forskningsöversikt (2014) menar vi att det finns ett stort behov av forskning inom kulturskolan på flera områden. Frågor som har väckts hos oss, under arbetet med denna studie, vilka skulle kunna utvecklas i framtida forskning är till exempel; hur barns förmågor och kompetenser inom estetiska områden kan utvecklas genom en aktiv utökning av estetiska ämnen i skolan, samt vilka effekter på barns och lärares lärande som kan fastställas genom tillämpning av ”Learning Study” (som utgår från variationsteori) i kulturskolans verksamhet.

5.5 Slutord

O(ut)taliga metoder är en mångtydig titel och en inbjudan till nyfikenhet och fundering utifrån ett läsarperspektiv. Att lärarna sparsamt använder sig av verbala instruktioner är en förklaring, då det outtalade är en viktig pedagogisk finess för lärargruppens arbetsätt. Genom denna studie har vi bekantat oss med otaliga metoder och sett att det finns många olika vägar till målet. Metodik är mer än otaliga undervisningsmetoder, det är också val som kan vara avgörande för elevers lärande i praktiken.

6. REFERENSER

Tryckta källor

Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2007/2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. (5. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Marner, A. (2005). *Möten och medieringar: estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.

Pramling Samuelsson, I. (2008). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009.

Otryckta källor

Lindgren, S. (2014, december). *Forskning om kulturskolan - En forskningsöversikt*. Tillgänglig: http://www.smok.se/sites/smok.d7.nx/files/atoms/files/forskningsoversikt_kulturskola_27_nov_0.pdf

Riksdagens hemsida. Motion 2013/14:Kr310. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/Kulturskolan_H102Kr310/?text=true

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (SMoK), hemsida. Tillgänglig: www.smok.se
<http://www.smok.se/om-smok/historik>
<http://www.smok.se/projekt/kulturskola-2030>

Säljö, R. (2003, februari). "Ingenting överträffar samtalet". *Pedagogiska magasinet*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2003/02/20/ingenting-overtraffar-samtalet>

Vetenskapsrådets hemsida. Tillgänglig: <http://www.vr.se/etik/codexreglerochriktlinjerforforskning.4.64ab6081125e0044d4b8000418.html>

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse [Elektronisk resurs] : en didaktisk studie av taktart i musik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23562/1/gupea_2077_23562_1.pdf

Transkriberade intervjuer finns i uppsatsförfattarnas ägo.

7. BILAGOR

1. Intervjuguide
2. Observationsmall
3. Samtyckesblankett

Bilaga nr 1

Intervjuguide

Intervjuguiden är uppdelad i ämnesområdena:

- Metod
- Lärande
- Respons
- Erfarenhetsutbyte

Under intervjun fokuserar vi på undervisningen i klassorkester och klass/gruppmetodiska strategier.

Metod

- 1. Berätta om din musikaliska och pedagogiska bakgrund och vad du undervisar i.**
- 2. Vilka erfarenheter har format ditt sätt att undervisa? Var hämtar du inspiration ifrån?**

Inledande påstående: Vi ser att ni använder många olika metoder i er undervisning.

- 3. Berätta hur du resonerar kring metodiska val i din undervisning.**

- a) Vilka fördelar ser du med dina arbetsätt?
- b) Ge ett exempel på en eller flera metoder som förekommer i din undervisning.
- c) Vad vill du att eleverna ska lära sig under (efter) momentet?

Lärande

- 4. Kan du beskriva något eller några exempel på hur du jobbar med långsiktiga och kortsiktiga mål i undervisningen?**
- 5. Ett kortsiktigt mål t.ex. vara att lära sig en låt för ett specifikt framförande. Ett långsiktigt mål kan vara att hålla stråken rätt, och då göra en övning för att nå det målet på lång sikt.**
- 6. Vad lär du dig av att undervisa i klassorkester?**

7. Har du något exempel på när eller hur eleverna lär av varandra?

8. Kan du ge exempel på hur inläringen kan skilja sig åt mellan eleverna?

Feedback

9. Upplever du att ni lärare ger respons på varandras undervisning?

Om JA: Kan du ge något exempel?

Om NEJ: Skulle du önska att ni gjorde det? Hur skulle det kännas?

10. Har du något exempel på hur ni får respons från eleverna på undervisningen?

Erfarenhetsutbyte

11. Diskuterar ni lärare tidigare pedagogiska erfarenheter?

Om JA: Har du något exempel? Tycker du att det finns tillräckligt med utrymme för erfarenhetsutbyte?

Om NEJ: Skulle du önska att ni diskuterade det? Hur skulle det kännas?

12. Finns det sätt att arbeta med elevers tidigare erfarenheter?

TACK!

Bilaga nr 2

Observationsmall

Datum:
Klass:
Antal elever:
Antal lärare:

Observatör:
Ämne:
Längden på lektionen:
Observerad tid:

Skiss på möblering i salen:

Fokusera på:
Undervisningsmetoder
Var ligger fokuset på i de olika momenten?
Elevinflytande
Används gruppen?
Hur jobbar lärarna ihop?

Beskrivning av observationen
Förloppet:

Metoderna som används/uppfattas användas:

Reflektioner:

Bilaga nr 3



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Samtyckesblankett

Studiens syfte: Att genom intervjuer och observationer ta del av tre instrumentallärares resonemang och tankar kring undervisningsmetoder och lärande med fokus på gruppundervisning.

Jag samtycker härmed till att medverka i studien och vet vad studiens syfte är. De uppgifter som framkommer under intervjun kommer inte att föras vidare och mitt namn kommer anonymiseras i arbetet. De uppgifter som framkommer under intervjun kommer att behandlas på ett sådant sätt, så att min identitet inte röjs samt att obehöriga inte kan ta del av dem. Den information jag lämnar kommer endast användas till denna C-uppsats men jag är medveten om att slutversionen är offentlig.

Jag är medveten om att det är frivilligt att delta och att jag när som helst kan avbryta.

Göteborg den ... / ... 2014

.....
Namnteckning

Namnförtydligande