

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGMU2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2019
Handledare: Jonathan Lilliedahl
Examinator: Monica Lindgren
Kod: V19-6100-019-LGMU2A

Nyckelord: Kulturskola, gruppundervisning, individuell undervisning,
instrumentalundervisning

Abstract

Denna kvalitativa studie syftar till att undersöka verksamma pianolärares attityder till undervisning i grupp respektive individuellt i en kulturskolkontext. Problemformuleringen grundar sig i kulturskoleutredningens förslag om att utöka gruppundervisningen i kulturskolan. Frågeställningen har besvarats med hjälp av intervjuer med sex pianolärare, vilka har analyserats utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv. Resultatet visar på hur krockar uppstår hos de intervjuade lärarna i mötet mellan individuell undervisning och undervisning i grupp. Dessa krockar sammanfattas som *krock mellan krav och kompetens*, *krock mellan föreställning och yrkespraktik*, *värdet i att vara själv kontra värdet i att vara i en grupp*, *kulturskolans dubbla uppdrag* samt *krock mellan de som bestämmer och de som undervisar*. I diskussionen lyfts hur pianolärares attityder till olika undervisningsformer verkar hänga ihop med deras förankring i konservatorietraditionen. Vidare relateras utsagor från resultatet till större diskurser på samhällsnivå som skulle kunna ligga till grund för lärarnas attityder. Studien bidrar med kunskap som skulle kunna vara användbar i diskussionen om kulturskolans framtid.

Förord

Detta självständiga examensarbete har jag visserligen lyckats knåpa ihop själv. Men några personer finns, utan vars hjälp det inte hade varit möjligt. Dessa vill jag rikta ett stort tack till!

Tack till min vän Malin, som har förgyllt de många timmarna på humanistiska biblioteket. Utan dig hade de här veckorna varit så mycket tråkigare.

Tack till min Joel som har korrekturläst, peppat och fått mig att skratta när det känts tungt.

Och till sist – tack till min handledare Jonathan för all hjälp, feedback och guidning genom den diskursanalytiska djungeln. Utan den hade jag nog inte hittat ut.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Bakgrund	2
2.1	Instrumentalundervisning och konservatorietradition.....	2
2.2	Kulturskolan.....	2
2.3	Kulturskoleutredningen.....	3
3	Syfte och frågeställning	5
4	Tidigare forskning	6
4.1	Former för instrumentalundervisning.....	6
4.2	Instrumentalläraren.....	8
4.3	Kulturskolan.....	9
4.4	Sammanfattning.....	11
5	Teoretiskt perspektiv	12
5.1	Diskursanalys.....	12
5.2	Diskursiv kamp.....	13
5.3	Institutionsbegreppet.....	14
5.3.1	Institutioner och diskursordningar.....	14
6	Metod	16
6.1	Metodologiska överväganden.....	16
6.2	Genomförande.....	16
6.3	Urval.....	17
6.3.1	Presentation av deltagarna.....	18
6.4	Analysprocess.....	19
6.5	Studiens tillförlitlighet.....	19
6.6	Etiska överväganden.....	20
7	Resultat och analys	22
7.1	Krock mellan krav och kompetens.....	22
7.2	Krock mellan föreställning och yrkespraktik.....	24
7.3	Värdet i att vara själv kontra värdet i att vara i grupp.....	25
7.4	Kulturskolans dubbla uppdrag.....	28
7.5	Krock mellan de som bestämmer och de som undervisar.....	30
8	Diskussion	33
8.1	Diskussion av resultat.....	33

8.1.1	Undervisningen och läraren.....	34
8.1.2	Attityder och lärartyper	35
8.1.3	Diskursordning.....	36
8.2	Diskussion av metod och teori.....	38
8.3	Utblick	39
8.3.1	Studien i relation till lärarprofessionen	39
8.3.2	Vidare forskning.....	39
9	Referenslista.....	41
	Bilaga 1 - Intervjuguide	44
	Bilaga 2 – Informationsbrev	45

1 Inledning

Idén till detta självständiga examensarbete kom till mig efter att jag för första gången ställts inför uppgiften att undervisa piano i grupp. Som student på ämneslärarutbildningen med musik som ämnesinriktning och piano som huvudinstrument har jag fått med mig gott om verktyg för att undervisa piano individuellt. Individuell undervisning är dessutom den undervisningsform jag själv har mött, både som elev i kulturskolan, på estetiskt program och på folkhögskola samt som student på musikhögskolan. Individuell undervisning känns minst sagt bekant. Undervisning i grupp har jag däremot inte mött som elev och undervisningsformen har inte heller berörts i min utbildning i någon större utsträckning. Därför kändes det ovant och svårt när jag på mitt extrajobb som pianolärare på ett studieförbund framför mig hade sex elever istället för en. Hur skulle jag göra det här?

Instrumentalundervisning i grupp är idag snarare regel än undantag, inte minst på kulturskolan, där nybörjarelever i många fall erbjuds gruppundervisning i första hand. I den utredning om kulturskolan som lades fram 2016 föreslogs dessutom att kulturskolans gruppundervisning skulle utvidgas (SOU 2016:69). Utvecklingen verkar röra sig allt mer från enbart individuell undervisning, som tidigare har varit normen. Därför är det inte orimligt att som lärarstudent med ambitioner om att någon gång kanske arbeta i kulturskolan tänka sig att det kommer bli aktuellt att undervisa i grupp.

De förslag som lades fram i Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) väckte reaktioner och det påtalades att de var för styrande i detalj. När riksdagen röstade om regeringens förslag om en nationell strategi för kulturskolan var det ett mindre detaljstyrt förslag som röstades igenom (Prop. 2017/18:164). Den debatt som Kulturskoleutredningens förslag gav upphov till rörde bland annat frågan om undervisning individuellt eller i grupp. Detta förstärker intresset att vidare undersöka ämnet utifrån ett lärarperspektiv. Ambitionen med föreliggande studie är därför att bidra med kunskap om hur kulturskollärare upplever skiftet från individuell undervisning till mer gruppundervisning genom att undersöka deras attityder till dessa olika undervisningsformer. Studien syftar till att ge en bredare förståelse för vilka faktorer som föreligger i kulturskolan och hur dessa spelar roll för läraren och dess attityd till undervisning i grupp respektive individuellt.

2 Bakgrund

I följande avsnitt ska en introduktion till fenomenet instrumentalundervisning ges genom en historisk tillbakablick. Därefter ska den kontext föreliggande uppsats utspelar sig i presenteras, nämligen kulturskolan. Dess framväxt samt något om hur undervisningen bedrivs idag ska beskrivas. Därefter presenteras Kulturskoleutredningen, vilkens förslag om mer gruppundervisning i kulturskolan är ett incitament till föreliggande studie att intressera sig för former för instrumentalundervisning. Utredningens förslag samt reaktioner på dessa berörs.

2.1 Instrumentalundervisning och konservatorietradition

Musikundervisning var under lång tid förbehållet kyrkan att bedriva. Under renässansen blev undervisning i musik och musikinstrument en viktig del av uppfostran av kungahusens och adelns barn (Rostvall & West, 2001). När borgarklassen växte sig starkare under 1700- och 1800-talen spreds konstmusiken i samhället genom bland annat offentliga konserter, men det var fortfarande framför allt samhällets övre klasser som hade möjlighet att ta del av musikundervisningen. Under denna tid växte sig också tanken om det musikaliska geniet stark och det fanns en tanke om musikalisk begåvning som kom till uttryck hos virtuoser som till exempel pianisten Franz Liszt (ibid.).

Tanken om att musikalisk begåvning är något medfött kan ha resulterat i den undervisningstradition som ibland kallas för konservatorietraditionen eller mästarelärlingstraditionen, där det handlar om att eleven (lärlingen) får träffa en lärare (mästaren), som visar eleven hur man gör. Denna tradition har enligt Ling (1990) sina rötter i den franska upplysningsfilosofen Jean Philip Rameau och hans tankar om att musik är något objektivt och vetenskapligt men traditionen kan också ha sin historiska förklaring i adelns och den framväxande borgarklassens musikundervisning i hemmen (Rostvall & West, 2001).

Konservatorietraditionen förespråkar individuell undervisning och inhyser en strävan mot musikerfärdigheter kopplade till den klassiska västerländska musikertraditionen (Brändström & Wiklund, 1995). Den individuella undervisningen har ofta förknippats med hög kvalitet i undervisningen (ibid.). Konservatorietraditionen har fått stark spridning och den individuella undervisningen är och har varit dominerande när det gäller instrumentalundervisning, oavsett skolform (Carey & Grant, 2014; Rostvall & West, 2001).

2.2 Kulturskolan

Kulturskolans¹ framväxt hänger ihop med det svenska välfärdsbygget (Brändström & Wiklund, 1995; SOU 2016:69). Instrumentalundervisning var tidigare något som endast samhällets övre skikt hade tillgång till. Bakom kulturskolans framväxt fanns en idé om att alla barn skulle få lära sig att spela, oavsett föräldrarnas ekonomi. En tanke om att det bildningsideal som tidigare hade

¹ Kulturskolans verksamhet bestod till en början endast av musikundervisning men kom under 1970-talet att innesluta även andra konstformer (SOU 2016:69). I de avhandlingar som ligger till grund för bakgrunden i föreliggande studie används oftast termen *den kommunala musikskolan* (Brändström & Wiklund, 1995; Olsson, 1994; Persson, 2001). I denna uppsats kommer hädanefter endast *kulturskola* att användas för att beteckna den skolform som utgör kontexten för föreliggande studie.

hört till borgarklassen skulle spridas till alla delar av samhället och en önskan om att samla och fostra människor med hjälp av musiken låg också till grund för kulturskolans etablering (SOU 2016:69). Under 60- och 70-talen då Sverige hade en god ekonomi växte kulturskolan så att näst intill alla kommuner hade någon form av kommunalt stödd musikundervisning (Brändström & Wiklund, 1995). Från början fanns inga gemensamma ramar för hur den kommunala kulturskolan skulle bedrivas, vilket ledde till att enskilda musiklärare kom att sätta stor prägel på just den skola de undervisade på (SOU 2016:69). Persson (2001) beskriver det som att de kommunala musikskolorna många gånger blev en förlängning av en redan etablerad verksamhet som tidigare drevs privat eller av föreningslivet. År 1976 gav Svenska kommunförbundet ut en skrift i syfte att göra verksamheten mer enhetlig, där bland annat att utveckla eleverns förmåga att samverka i grupp nämns som ett av målen (SOU 2016:69). Från början präglades kulturskolan starkt av konservatorietraditionens ideal och undervisningen bedrevs framför allt individuellt. Efterhand skedde en förskjutning mot ett allt mer elevinriktat perspektiv, vilket tydliggjordes i Svenska kommunförbundets reviderade upplaga av den tidigare nämnda skriften, där de betonade vikten av att eleverna ska uppleva sitt musicerande som meningsfullt och att det därför är viktigt att kulturskolans verksamhet är ”mångfacetterad och flexibel” (SOU 2016:69, s. 58).

Under 1990-talet genomgick kulturskolan vad som beskrivs som en turbulent tid (Persson, 2001; SOU 2016:69). Detta innebar minskade ekonomiska ramar och hot om nedläggning. Olsson (1994) konstaterar ett ökande intresse för ny pedagogik under denna tidsperiod, vilket han förklarar med de knappare ekonomiska ramarna som kulturskolan fick att röra sig med. Olsson belyser i sin avhandling ett projekt där instrumentalundervisning bedrivs på ett ”nytt” sätt med stort fokus på kreativitet och olika former för undervisning (gruppundervisning blandat med individuell undervisning).

Kulturskolan har, som redan nämnts, traditionellt sett bedrivit individuell undervisning. Undervisning i grupp blir allt mer vanligt förekommande, inte minst i och med andra konststarters införande i kulturskolan. Den individuella undervisningen är dock alltså fortfarande dominerande (SOU 2016:69). Trots att kulturskolan saknar nationella styrdokument menar Rostvall och West (2001) att undervisningen på olika kulturskolor ofta bedrivs på ett likartat sätt vad gäller undervisningsform, repertoar eller läromedel. Instrumentalläraren har ofta haft eget ansvar över undervisningens form och innehåll (ibid.). Utbildningen till musiklärare präglas av instrumentalt teknisk färdighetsträning och traditionella undervisningsformer som konservatorietraditionen (Rostvall & West, 2001), vilket skulle kunna ha bidragit till att ett liknande synsätt har spridit sig till lärarnas egna undervisning.

Idag finns det i de flesta av Sveriges kommuner en kulturskola. Kulturskolan är en kommunal verksamhet och organiseras i de flesta fall under kommunens kultur- och fritidsnämnd eller barn- och utbildningsnämnd. Det är lång kö till många kulturskolor, framför allt på populära instrument som till exempel piano (SOU 2016:69).

2.3 Kulturskoleutredningen

År 2015 tillsattes en utredning för att ta fram en nationell strategi för den kommunala musik- och kulturskolan. Utredningen kom att kallas *Kulturskoleutredningen* och resulterade i betänkandet *En*

inkluderande kulturskola på egen grund (SOU 2016:69). Enligt utredningen är den kommunala kulturskolan en del av samhällets välfärd. Förslagen syftar till att barn och unga ska få ökad tillgång till kulturskolan, oavsett bakgrund och uppväxtmiljö. Utredningen föreslår vidare att ett nationellt kulturskolecentrum inrättas, med ansvar för bland annat uppföljning, kunskapsutveckling och samverkan, att utbildningsvägarna som leder till kulturskolan förstärks samt en satsning på forskning som relateras till kulturskolan. I betänkandet föreslås också en rad nationella mål som anbefalles bli vägledande för kulturskolan. Det första av dessa, vilket är det som är av intresse för föreliggande studie, lyder: ”En kommunal kulturskola ska ge barn och unga möjlighet att lära, utöva och uppleva konstuttryck i första hand i grupp” (SOU 2016:69, s. 12).

Kulturskoleutredningen slår fast att kulturskolan som institution traditionellt sett har värnat om det konstnärliga ämnet framför barnets behov av kulturell och social utveckling (SOU 2016:69). Socialt samspel och kulturellt sammanhang anses vara en förutsättning för att skapa en inkluderande kulturskola (ibid.). Utredningen gör bedömningen att kulturskolan har en outnyttjad potential i att vara en mötesplats för barn och unga, oavsett bakgrund, samt att kulturskolan bör se till barns och ungas sociala behov. Att erbjuda gruppundervisning bedöms vara en förutsättning för att barn ska trivas. Utredningen menar att den individuella undervisningsformen, som har präglat kulturskolan under lång tid, ifrågasätts allt mer, eftersom dess traditionsbundna karaktär riskerar att stå i vägen för utvecklingen mot en mer nytänkande pedagogik. Därför fastslår utredningen att gruppundervisning bör vara norm på kulturskolan. De elever som vill fördjupa sina kunskaper ska kunna erbjudas individuell undervisning.

Av de förslag som lades fram genom Kulturskoleutredningen var förslaget om gruppundervisning som norm ett som väckte debatt. Förslaget kritiserades av bland annat Kulturskolerådet och Lärarförbundet, som menade att det ska vara upp till kommunen själv att utforma kulturskolans verksamhet (Horne, 2017, 23 februari). Bland de remissyttranden som kom in efter att Kulturskoleutredningens förslag hade lagts fram lyftes individuell undervisning som en förutsättning för alla barns möjlighet att lära sig spela och utvecklas som instrumentalister (Föreningen Sveriges Jazzmusiker, 2017). Svenska pianopedagogförbundet hävdade att gruppundervisning som norm riskerar att göra kulturskolan exkluderande istället för inkluderande, då de som vill erhålla en musikutbildning som innehåller individuella lektioner blir hänvisade till privata alternativ, vilket ofta är dyrt (Svenska Pianopedagogförbundet, 2017). Regeringens proposition (2017/18:164), som lades fram i mars 2018, påtalar att ett stort antal remissinstanser anser att ”förslagen är alltför styrande i detalj och inriktade mot hur kulturskolans verksamhet ska organiseras, snarare än att ange vad verksamheten ska uppnå” (ibid., s. 10). Regeringen instämde i detta och menade i propositionen att kommunerna själva fortsatt ska ha bestämmanderätt kring ”organisation, kursutbud, pedagogiska metoder etc.” (ibid., s. 12). Regeringens förslag om en nationell strategi för kulturskolan, som bland annat handlar om att främja en mer tillgänglig och jämlik kulturskola, röstades igenom i riksdagen i maj 2018.

3 Syfte och frågeställning

Mot bakgrund av Kulturskoleutredningens förslag att utvidga gruppundervisningen i kulturskolan syftar föreliggande studie till att undersöka verksamma pianolärares attityder till att undervisa piano i grupp respektive individuellt. Frågeställningen lyder:

- Vilka attityder finns hos pianopedagoger till undervisning i grupp respektive individuellt?

4 Tidigare forskning

I följande kapitel ska det musikpedagogiska forskningsfältet inom vilket föreliggande studie ingår, presenteras. Forskningen som ligger till grund för redogörelsen består av tio vetenskapliga artiklar (Burnard & Dragovic, 2015; Carey & Grant, 2014; Di Lorenzo Tillborg, 2017; Gaunt, 2008, 2011; Jackson, 1980; Mills & Smith, 2003; Pike, 2013, 2014; Sichivitsa, 2007), tre avhandlingar (Olsson, 1994; Rostvall & West, 2001; Tivenius 2008) samt en rapport (Tivenius, 2010). Forskningen som presenteras berör både en svensk och internationell kontext. En litteratursökning ligger till grund för urvalet av den forskning som presenteras. Sökningar har gjorts i Göteborgs universitetsbiblioteks söktjänst *Supersök*, samt i databaserna *RILM* och *ERIC*. Sökord som har använts är *kulturskola*, *instrumental music education*, *one-to-one*, *group*, *piano* och *teacher perceptions*. Ett så kallat *snöbollsurval* (Denscombe, 2016, s. 76) har flitigt tillämpats, genom att referenser i den forskning som har lästs har följts upp och på så sätt breddat urvalet.

Forskningen kommer att presenteras utifrån rubrikerna *former för instrumentalundervisning*, *instrumentalläraren* och *kulturskolan*.

4.1 Former för instrumentalundervisning

Rostvalls och Wests (2001) diskursanalytiska studie visar på att den institutionaliserade instrumentalundervisningen är starkt präglad av konservatorietraditionen, vilket kommer till uttryck i en undervisning som kännetecknas av ett stort fokus på notbilden och på att reproducera noterad musik. Studien visar också på den individuella undervisningens dominans när det gäller instrumentalundervisning, vilket återfinns i flera studier (Carey & Grant, 2014; Gaunt, 2011). Den individuella undervisningen har länge ansetts vara den mest lämpliga undervisningsformen, särskilt när det gäller klassisk musik på högre utbildning (Gaunt, 2011). Den har betraktats som ovärderlig, eller till och med oersättlig, för sin anpassningsbara natur och pedagogiska effektivitet (Carey & Grant, 2014), men dess dominans har allt mer kommit att ifrågasättas. Rostvall och West (2001) beskriver en idealiserad bild av den individuella undervisningen, som de menar länge har setts som en garant för hög kvalitet i undervisningen och vilken har getts en allt för stor tilltro genom lärarens möjlighet att se varje elevs individuella behov.

Flera svårigheter med individuell undervisning har ringats in. Bland annat visar Gaunts (2008, 2011) studier på en ojämn maktbalans mellan lärare och elev. Läraren får en stor och upphöjd roll, vilket bidrar till att undervisningen tenderar att handla om att härma och att göra rätt (Carey & Grant, 2014). Parallellt kan därmed dras till konservatorietraditionens mästare-lärling-ideal. Gaunt (2008) riktar kritik mot att den asymmetriska maktrelationen i individuell undervisning riskerar att göra eleven beroende av sin lärare och därmed osjälvständig. Hon pekar på risken att den individuella undervisningen bidrar till elever som inte blir delaktiga i och ägare av sin egen lärprocess. Relationen mellan lärare och elev ses som extra viktig när det handlar om individuell undervisning (Gaunt, 2008, 2011). Att skapa en bra relation anses emellertid samtidigt vara en utmaning (Carey & Grant, 2014). Läraren beskrivs få en utökad roll i den individuella undervisningen, som inte endast handlar om att ge sin elev instrumenttekniska kunskaper eller

jobba med artistiska och musikaliska aspekter. Läraren får också inta rollen som mentor i en vidare bemärkelse och ska kunna guida sin student även i icke-musikaliska frågor (ibid.).

Flera studier visar på att lärare är positivt inställda till att kombinera den individuella undervisningen med andra undervisningsformer (Carey & Grant, 2014; Gaunt, 2008), även om detta sällan görs. På högre utbildningsnivå förekommer ofta masterclass som en kompletterande undervisningsform till den individuella undervisningen, men Gaunt (2008) poängterar att interaktionen mellan studenter i denna undervisningsform är minimal. Den sociala interaktionen mellan studenter lyfts som positiv i den forskning som har hittats. Sichivitsa (2007) har gjort en studie på ungdomar som sjunger i kör, vilken visar på att både musikaliska och sociala aspekter spelar roll för ungdomarnas vilja att delta i den musikaliska aktiviteten samt deras motivation till att fortsätta ägna sig åt musik. I studien hänvisas till en tidigare studie av Sichivitsa (2004) som visar på att den sociala aspekten av undervisningen blev viktigare ju äldre eleverna var. För yngre barn var det snarare att prestera bra eller att leva upp till lärarens förväntningar som spelade störst roll för deras motivation till att fortsätta med den musikaliska aktivitet de var involverade i. Vidare har Burnard och Dragovic (2015) gjort en studie som beskriver de positiva effekter instrumentalundervisning i grupp kan ha på barn och ungdomars välmående. Rostvall och West (2001) lyfter gruppen som en möjlighet för social interaktion och team-building. De påpekar också att lärarens maktposition inte är lika utpräglad när det handlar om gruppundervisning som i den individuella undervisningen, vilket i förhållande till Gaunts (2008) studie kan tolkas som att eleverna i gruppundervisning ges större möjlighet att vara delaktiga i sin egen läroprocess och bli självständiga.

När det gäller forskning om just pianoundervisning i grupp handlar de flesta studier som hittats om metoder för detta. Då detta till stor del faller utanför studiens syfte ska dessa studier inte behandlas i någon större utsträckning. Vissa resultat kan ändå vara av relevans för studien och ska därför presenteras kort. Pike (2013, 2014) har gjort två observationsstudier på pianoundervisning i grupp, där syftet i den första studien (Pike, 2013) var att utforska effektiva metoder för gruppundervisning. Syftet med den andra studien (Pike, 2014) var att jämföra en erfaren lärare och en mindre erfaren lärare som båda undervisade piano i grupp, för att observera deras respektive metoder. Lärarna i den första studien (Pike, 2013) rapporterade att de upplevde att de hann med mer under grupplektioner än vad de skulle gjort på en kortare individuell lektion. De uppgav också att de hade ett bredare fokus på grupplektionerna än vad de skulle haft på en individuell lektion; på grupplektionerna hann de med olika aktiviteter och att lösa saker tillsammans i gruppen, medan fokus på en individuell lektion snarare handlade om att öva på en viss repertoar. Eleverna i studien uppgav att de övade för att hålla jämna steg med sina kompisar i gruppen och därmed inte sinka dem. De meddelade också att de tyckte om att komma till lektionen och träffa sina kompisar och att de tyckte mer om att spela på lektionen än att spela själva hemma (ibid.). Slutsatser som kan dras från de båda studierna är enligt Pike att det är viktigt att läraren drar nytta av gruppen i gruppundervisning, så att eleverna lär av att vara tillsammans och att det blir meningsfullt att vara i en grupp (Pike, 2013, 2014). Tekniska hjälpmedel tas upp i studierna som en faktor, vilken använd på rätt sätt kan förstärka och förhöja elevernas lärande (ibid.). Vidare visar en studie på att elevers instrumenttekniska lärande inte påverkas av gruppens storlek (Jackson, 1980). I studien, som genomfördes i syfte att jämföra pianogrupper av olika storlekar och hur gruppens storlek påverkade elevernas kunnande, kunde ingen skillnad i kunskap

i relation till antal elever i gruppen påvisas. Detta menar Jackson (1980) sticker ut mot tidigare undersökningar, där det påstås att elevens lärande ökar med att gruppen minskar.

4.2 Instrumentalläraren

Mills och Smith (2003) intresserar sig i sin studie om vad lärare tycker kännetecknar en bra instrumentalundervisning och vad lärare tycker är utmanande med att undervisa. Resultatet skiljde sig åt beroende på om det handlade om högre utbildning eller andra skolformer. I högre utbildning ansåg lärarna att det var viktigt att eleven fick *utveckla sin individuella röst* ("develop individual voice") samt att de fick uttrycka sig musikaliskt. När det handlade om andra skolformer ansågs det viktigaste vara att eleverna hade roligt och var entusiastiska. Gaunts (2008) studie visar att lärare på högre utbildningsnivå vill ge sina studenter en bred yrkesmässig kunskap, där bland annat tekniska, musikaliska och professionella verktyg ska ingå. De värderingar och attityder som instrumentallärare antar beskrivs uppstå genom socialisation och traditioner inom det ämne lärare undervisar i (Tivenius, 2008). Ett exempel på detta återfinns i Mills och Smiths (2003) studie, där lärarna svarade att de i stor utsträckning undervisar på samma sätt som de själva blev undervisade.

Instrumentalläraryrket skrivs i forskningen fram som ett ensamt arbete. Lärarna som ingick i Rostvalls och Wests (2001) studie hade sällan eller aldrig haft besök av en kollega eller någon annan vuxen på någon av sina lektioner, trots många år i yrket. Deltagarna i Gaunts (2008) studie uppgav på ett liknande sätt att de kände sig isolerade och att de kände en törst efter att lära mer och utvecklas som lärare genom interaktion med andra. Bilden av den ensamma instrumentalläraren styrks även i Tivenius (2010) rapport, som bygger på svaren från en enkätstudie som gick ut till 1166 instrumentallärare på kulturskolor i hela Sverige. I rapporten uppgav endast 5,8 % att kollegiala diskussioner om begrepp som demokrati, kultur och kunskap förekommer medan 27,1 % svarade att sådana diskussioner sällan förekommer. Rostvall och West (2001) betonar behovet av att lärare diskuterar och bearbetar gemensamma erfarenheter samt behovet av kollegors insyn i varandras arbete, för att skapa en "gemensam, verbaliserad kunskap om verksamheten" (ibid., s. 295).

Rostvall och West (2001) talar i sin studie om *bakre regioner*, vilka kan förstås som ytor för reflektion och språklig bearbetning. Dessa menar Rostvall och West saknas i kulturskolan, för såväl lärare som elever. De betonar vikten av att som lärare kunna prata om upplevelser och erfarenheter och på så sätt utveckla förståelsen för elevers sociala och musikaliska behov samt skapa ett gemensamt yrkesspråk för att kunna utveckla organisationen och professionen. För elever kan bakre regioner innebära ytor där man kan prata med andra elever om till exempel lärares instruktioner eller instruktioner från en lärobok. Dessa ytor kan vara av särskilt stor betydelse för barn som inte har tidigare erfarenhet av kulturskolan, genom exempelvis föräldrar eller syskon som har spelat där. Undervisning i grupp skulle enligt studien ge elever tillgång till dessa bakre regioner (ibid.).

Tivenius (2008) har i sin avhandling intresserat sig för olika musiklärartyper, deras attityder och värderingar samt var dessa kommer ifrån. De typer som studien resulterar i delas upp i två kategorier: *de pedagogiska konstnärerna* och *de konstnärliga pedagogerna*. Dessa grupper knyts i sin tur

till två olika diskurser som Tivenius menar finns på politisk nivå, nämligen *klassdiskursen* och *bildningsdiskursen*. *Klassdiskursen* anses hävda finkulturen som det medel med vilket arbetarklassen ska lyftas till borgerlig nivå och hänger enligt Tivenius samman med konservatorietraditionen. Denna diskurs företräds av de musiklektörstyper som Tivenius kallar *de pedagogiska konstnärerna*. Dessa beskrivs ha en gemensam syn på konst- och kulturbegreppen och stämma väl överens med de ideal som fanns vid de första kulturskolornas etablerande. *Bildningsdiskursen*, å andra sidan, anses ligga till grund för de nationella kulturpolitiska målen och betonar allas rätt till utbildning som är anpassad efter vars och ens behov. Denna diskurs företräds av vissa av *de konstnärliga pedagogerna*, men inte alla. Tivenius beskriver därför *de konstnärliga pedagogerna* som en mer heterogen grupp än *de pedagogiska konstnärerna*. Längst bort från bildningsdiskursen menar Tivenius att *de pedagogiska konstnärerna* står. På detta sätt visar Tivenius studie på en krock som verkar finnas mellan vissa musiklektörstyper och den politiska styrningen.

Olsson (1994) beskriver förväntningarna på en kulturskollärare utifrån två perspektiv: *administratörens förväntningar* och *pedagogiska förväntningar*. Dessa skiljer sig mycket åt. Administratörens förväntningar utgår från de önskemål och krav som ställs av elever, föräldrar och myndigheter och handlar främst om praktiska färdigheter, såsom att läraren ska kunna undervisa individuellt och i grupp, på mer än ett instrument, musicera i olika genrer, ackompanjera sina elever, planera och organisera en konsert och så vidare. De pedagogiska förväntningarna utgår istället från musikundervisningens möjligheter och hur dessa ger instrumentalläraren en viktig roll. Denna pol betonar i större utsträckning elevens livslånga lärande genom att understryka musikundervisningens förmåga att bland annat träna våra sinnen, vår förmåga att samarbeta och vår problemlösningsförmåga. Bland dessa aspekter framhävs också musikundervisningens påverkan på självkännet och identitet samt dess potential att erbjuda vuxenkontakt med hög kvalitet. Olsson skriver att "[m]ånga barn lär, enligt vissa utsagor, ha sin enda riktiga vuxenkommunikation med sin lärare i instrumentalmusik" (ibid., s. 43). Vidare hävdas att de organisatoriska målen (*administratörens förväntningar*) riskerar att komma före de pedagogiska, vilket Olsson menar kan skapa en form av pedagogisk stress i kulturskolan. De olika förväntningarna ställs på så sätt mot varandra; en fungerande administration samt att ta in så många elever som möjligt ställs mot pedagogisk kvalitet. Olsson frågar sig om "de kortsiktiga ekonomiska fördelarna med en nerbantad musikskola [är] viktigare än att vi erbjuder barnen en viktig träning för livet?" (ibid., s. 43).

4.3 Kulturskolan

Som beskrivet i föreliggande studies bakgrund har den svenska kulturskolan traditionellt sett inte haft någon central styrning. I och med Kulturskoleutredningen har diskussionen om en central styrning blivit aktuell. Di Lorenzo Tillborg (2017) menar att man kan förvänta sig spänningar mellan de informella strukturer som har rått i kulturskolan och ett eventuellt nytt regelmässigt ramverk, vilket är föremål för intresse i studien som rör kulturskolledningens perspektiv på en nationell kulturskolpolitik. Studien har en diskursanalytisk ingångspunkt och bygger på fokusgruppsamtal med kulturskolchefer och rektorer. En dubbelhet i kulturskolans karaktär träder fram, då deltagarna talar om dels ett utbildningsmässigt syfte och dels ett kulturellt och fritidsbetonat syfte. Deltagarna legitimerar kulturskolan genom att tala om dess olikhet mot den

vanliga skolan, men betonar samtidigt de utbildningsmässiga aspekterna framför fritidsaspekten. Studien presenterar tio spänningsfält, vilka är aktuella i kulturskolan:

1. Ekonomiskt kontra utbildningsmässigt ansvar
2. Förvaltningsdiskurs kontra ledarskap för lärande-diskurs
3. Utbildningsdiskurs kontra fritidsdiskurs
4. Reglering kontra frihet
5. Informella normer kontra läroplansimplementering
6. Traditionellt kontra samtida synsätt på beslutsfattande
7. Att nå alla barn kontra att undervisa extra talangfulla barn
8. Kommunal kontra privat kulturskola
9. Klassisk kontra icke-klassisk musik
10. Musikskola kontra kulturskola

(Di Lorenzo Tillborg, 2017, s. 70, egen översättning)

Dessa spänningsfält kan kopplas till de politiska diskurser som Tivenius (2008) tar upp: *bildningsdiskursen* och *klassdiskursen*. Med hjälp av Tivenius förklaringar av de respektive diskurserna skulle till exempel di Lorenzo Tillborgs begrepp *utbildningsdiskurs*, *informella normer*, *klassisk musik* och *musikskola* kunna kopplas till *klassdiskursen*, och därmed också till *konservatoriediskursen*, medan begrepp som *ekonomiskt ansvar*, *läroplansimplementering* och *att nå alla barn* kan kopplas till *bildningsdiskursen*. Detta får bäring på föreliggande studie då den utspelar sig i det spänningsfält som di Lorenzo Tillborg intresserar sig för.

I Tivenius (2010) enkätstudie frågades musiklärarna om vilken funktion de ansåg att musikundervisningen har i kulturskolan. Av de alternativ deltagarna hade att välja på, valde nästintill alla (96,5 %) att en viktig funktion är att öka möjligheterna till skapande och kreativitet. En stor andel (88,8 %) svarade att musikundervisningen spelar en stor roll för elevernas sociala och personliga utveckling. Nästan lika många (85,5 %) uppgav att de anser att musikundervisningen har en viktig funktion i att ge eleverna en musikalisk allmänbildning. Något färre (60,2 %) svarade att musikundervisningen ska vara en motvikt till och avkoppling från vardagen medan drygt hälften (54,7 %) uppgav att en viktig funktion är att utbilda skickliga instrumentalister eller sångare.

Vidare frågades deltagarna i studien om deras syn på demokratibegreppet i kulturskolan. Det alternativ som passade bäst in på musiklärarnas tolkning av demokratibegreppet var det som handlade om att tillvarata varje elevs individuella musikaliska talang (93,8 % höll med om detta). Nästan lika många (90,2 %) svarade att demokrati borde betyda att alla barn har samma möjligheter till utbildning. Bara något färre (88 %) uppgav att demokrati borde innebära att eleverna blir bemötta utifrån sin egen vilja, intresse och bakgrund medan ett reellt elevinflytande över undervisningen stämde mindre väl överens med lärarnas förståelse av begreppet demokrati.

Musiklärarna frågades också om varför de anser att det ska finnas en kulturskola. Det argument som flest informanter höll med om var att barn behöver hjälp att hitta sätt att uttrycka sig på. Argument som handlade om den klassiska musiken, om att erbjuda alternativ till den kommersiella musiken och att hålla kulturarvet levande valdes i mindre utsträckning. Resultatet

visade på en viss skillnad mellan hur lärare med olika slags utbildningar och lärare i olika åldrar svarade. Lärare i åldersgruppen 50-66 år ansåg i högre grad att kulturskolan bör finnas för att hålla kulturarvet och den klassiska musiken levande. Lärare med utländsk utbildning ansåg också i högre grad att kulturskolan fyller en viktig funktion i att sprida den klassiska musiken till barn och ungdomar.

När det gällde musiklärarnas inställning till politisk styrning av verksamheten konstateras att deras intresse för denna är ”något svalt” (ibid., s. 151). Över hälften (60,4 %) av de tillfrågade musiklärarna ansåg att de inte tycker det är viktigt att anpassa sin undervisning efter politiska mål. 42 % svarade att de besväras i någon grad av politisk inblandning i verksamheten medan 25,6 % inte gör det. En stor andel (82 %) svarade att de är oroliga inför framtiden på grund av kulturell nedrustning. Ungefär en tredjedel av musiklärarna kunde se samhällliga förändringar som en positiv utmaning som möjliggör musikpedagogiska förändringar, medan en annan tredjedel inte kunde se något positivt i samhällets förändring. Att etablera nya pedagogiska synsätt i kulturskolan såg knappt hälften som möjligt medan en fjärdedel såg mer eller mindre stora svårigheter i detta.

4.4 Sammanfattning

I den tidigare forskningen hävdas att lärares attityder och värderingar bygger på tradition och socialisation (Mills & Smith, 2003; Tivenius, 2008). Vidare beskrivs instrumentalundervisningen i stor utsträckning vara präglad av konservatorietraditionen (Carey & Grant, 2014; Rostvall & West, 2001), vilket kommer till uttryck bland annat i ett stort fokus på individuell undervisning. Den individuella undervisningen kritiserar för att skapa en ojämn maktbalans mellan lärare och elev och att bidra till att eleven inte blir delaktig i sitt eget lärande (Carey & Grant, 2014; Gaunt, 2008, 2011) medan gruppundervisning lyfts som positiv på grund av den sociala interaktion den möjliggör elever emellan (Rostvall & West, 2001; Sichivitsa, 2007). Gruppen lyfts också som positiv för elevens välmående (Burnard & Dragovic, 2015).

Kulturskolan beskrivs som ett spänningsfält där olika diskurser möts (di Lorenzo Tillborg, 2017; Tivenius, 2008). De olika musiklärartyper som Tivenius (2008) beskriver påstås stå mer eller mindre nära en *klassdiskurs* och en *bildningsdiskurs*, vilka båda två är verksamma inom kulturskolans fält. Olsson (1994) menar att förväntningar från olika håll kan bidra till att skapa en stress för läraren som har att förhålla sig till dessa.

5 Teoretiskt perspektiv

Föreliggande studie syftar till att undersöka pianopedagogers attityder till olika former för pianoundervisning. I föregående kapitel belystes tidigare forskning som i flera fall visade på att instrumentalundervisningen är präglad av tradition och socialisation (Mills & Smith, 2003; Rostvall & West, 2001; Tivenius, 2008). Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv gör det möjligt för studien att studera hur sådana slags traditioner och socialisationer konstrueras och reproduceras genom hur instrumentallärare talar om olika undervisningsformer. Detta ska göras med en diskursanalytisk ansats. I följande kapitel kommer de begrepp som blir relevanta för studien att presenteras och min förståelse för hur dessa kan tillämpas i föreliggande studie kommer att beskrivas. Med inspiration från Winther-Jørgensen och Phillips (2000) har i denna studie olika diskursanalytiska element kombinerats för att skapa en bred förståelse för det i studien undersökta fenomenet. Jag har alltså inspirerats av olika diskursanalytiska inriktningar och ska i det följande försöka redogöra för min tolkning av begreppen och hur de förstås i förhållande till studiens syfte.

5.1 Diskursanalys

Det diskursanalytiska fältet består, som redan har antytts, av en rad inriktningar eller traditioner, vilka har både gemensamma beröringspunkter och olikheter (Svensson, 2019; Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). En gemensam utgångspunkt är det socialkonstruktionistiska perspektivet, enligt vilket människan anses konstruera samhället i sociala interaktioner (Alvesson & Sköldberg, 2008). Perspektivet ifrågasätter förekomsten av objektiv kunskap och intresserar sig istället för hur kunskap konstrueras genom ideologiska eller maktbetonade processer (ibid.). Den sociala ordningen, det vill säga hur människors handlande ska organiseras, förutsätts också vara konstruerat. Det är en mänsklig produkt och inte någon naturlag. Vårt sätt att förstå och kategorisera världen i denna konstruktion är präglad av historia och socialisation (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000).

Ytterligare en gemensam utgångspunkt är ett antagande om språket som socialt konstruerande (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Språket betraktas som en handling, genom vilken människan konstruerar sin verklighet. Detta synsätt har sin grund i en strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi, som menar att ”vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket” (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 15). Språket hjälper oss att skapa representationer av verkligheten. Dessa ska dock inte ses som speglingar av denna, utan som en handling genom vilken verkligheten får sin betydelse (ibid.). Språket tillskrivs därmed en produktiv kraft (Svensson, 2019). Detta ligger i diskursanalysens intresse att undersöka.

En diskurs kan beskrivas som ett ”bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 13). Börjesson (2003) beskriver diskurser som ”talordningar och logiker” (ibid., s. 21) och menar att diskursen ringar in var gränsen går för vad som är socialt och kulturellt accepterat. Begreppet definieras något olika inom olika diskursanalytiska inriktningar. Gemensamt är att den diskursiva praktiken, det vill säga ”utövandet av en diskurs” (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 25), ses som en social praktik som formar den sociala världen. Handlingar och språkyttringar uppfattas dels som kontextbundna och individuella och dels som

institutionaliserade och socialt förankrade (ibid.). Börjesson och Palmblad (2007) delar upp det som ligger i diskursanalytiska studiers intresse att undersöka i stora och små diskurser, där de större förstås som övergripande diskurser på samhälls nivå medan de mindre är uppbyggda av människors vardagliga konstruktioner genom språk och handling. Burr (1995) kallar dessa nivåer för makro- och mikronivå.

Föreliggande studie har inspirerats av diskurspsykologin, som den beskrivs i Winther-Jørgensen och Phillips (2000), då den intresserar sig för att undersöka sociala praktiker som uppstår genom tal i en viss kontext (mikro) och inte analysera diskurser på en större och mer abstrakt nivå (makro). Diskurspsykologin, som i Winther-Jørgensen och Phillips (2000) företräds av framför allt forskarna Wetherell och Potter, intresserar sig för text och tal i social interaktion. I föreliggande studie uppstår social interaktion i form av intervjuer. Diskurser² anses konstrueras genom social handling, men ses som en del av en större diskursiv praktik (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Därigenom är det möjligt att genom studier av hur lärare talar om pianoundervisning i grupp respektive individuellt skönja vilka större diskurser som inverkar. Svensson (2019) beskriver detta med hjälp av ett citat från Deirdre Boden som i Svenssons översättning lyder: ”Genom mikrosociologins mikroskop kan forskaren skymta samhället och dess tillblivelse i miniatyrformat, när och där detta sker” (ibid., s. 66). Börjesson (2003) menar att ett diskurspsykologiskt perspektiv inte tillåter forskaren att se rena representationer av de större diskurserna i vardaglig interaktion. Däremot menar han att det är möjligt att med hjälp av analytiska verktyg urskilja vilka yttranden som tillåts i olika kontexter. Med en definition där diskurs förstås ringa in vad som är kulturellt och socialt accepterat är det därmed möjligt att hävda att människors vardagliga tal är förankrat i större diskurser. På så sätt kan studier på mikronivå säga något om makronivån.

5.2 Diskursiv kamp

Socialkonstruktionistisk teori ser på språk som ett fenomen i ständig förändring. Innebörd och mening i uttalanden förändras beroende på tid, kontext och person. Detta rörliga system skapar plats för variation men också oenighet och konflikt (Burr, 1995). Språket ses som nära knutet till makt, då rätten att definiera språkets betydelse blir en maktfaktor. ”Kampen om makt är en kamp om människors upplevelse och således en kamp om språket” (Svensson, 2019, s. 40). Detta får konsekvenser för hur diskurser fungerar i relation till varandra. Laclau och Mouffe företräder den diskursanalytiska inriktning som i Winther-Jørgensen och Phillips (2000) kallas diskursteori. De menar att olika diskurser kan representera olika sätt att förstå verkligheten och därmed kan hamna i konflikt med varandra. Detta innebär att de ingår i en *diskursiv kamp om hegemoni* (Börjesson & Palmblad, 2007). När en diskurs således dominerar ett område benämns den som hegemonisk (ibid.). En hegemonisk diskurs utgör ett slags tolkningsföreträdare som ringar in vad människor kan uttrycka inom en viss kontext. Det handlingsutrymme diskursen skapar kan upplevas som naturligt förekommande men bygger egentligen på förgivettaganden och uteslutning av andra sätt att se på världen (ibid.). Enligt Fairclough, som företräder den kritiska

² Potter och Wetherell använder begreppet *tolkningsrepertoar* istället för diskurs för att komma bort från tolkningen av diskurser som abstrakta storheter (Winther-Jørgensen & Potter, 2000). Eftersom jag inte vill sluta mig helt till en diskursanalytisk tradition, som till exempel diskurspsykologin, använder jag fortsättningsvis begreppet diskurs.

diskursanalysen, kan *hegemonisk kamp*, eller diskursiv kamp om hegemoni, utspela sig även i den diskursiva praktiken (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Det innebär att människors handlingar, språkligt och socialt, kan bidra till diskursiv förändring, eller *transformation*, genom att diskursen utmanas. På samma sätt kan mänskliga handlingar bidra till *reproduktion*, det vill säga att diskursen förblir fast.

I föreliggande studie förutsätts att det finns diskurser på en högre och mer abstrakt nivå, som inverkar på vad som accepteras och tas för givet i en viss kontext. I en analys av lärares språk i en kulturskolkontext är det möjligt att se tecken på de större diskurserna. De större diskurserna antas, i enlighet med Laclau och Mouffe i Winther-Jørgensen och Phillips (2000), vara i ständig förändring. Denna förändring kan bli synlig genom att studera hur människor i kontexten där diskurserna verkar antingen *reproducerar* eller *transformerar* diskursens innehåll. I denna förändringsprocess förväntas konflikter uppstå, eftersom det som ringas in av diskursen som kulturellt och socialt accepterat, blir utmanat. Det ligger därför i studiens intresse att belysa konflikter som uppstår i hur kulturskollärare talar om olika former för pianoundervisning.

5.3 Institutionsbegreppet

Institution kommer att bli ett viktigt begrepp i föreliggande studie, eftersom instrumentalundervisning kommer att betraktas som en institution (med inspiration från Rostvall och West, 2001). *Institutionalisering* som begrepp inom socialkonstruktionismen etablerades först av Berger och Luckmann (Alvesson & Sköldberg, 2008). De menade att mänskligt handlande är präglad av vanemässighet. I en institution finns en bank vanemässiga handlingar samlade, som utgör normer, konventioner och regler för individerna i institutionen. Dessa utgör fasta tanke- och handlingsmönster (ibid.). Institutioner skapas på så vis av människors handlande, men kommer efter hand att uppfattas som något externt och på förhand givet. I nästa steg återförs kunskap från institutionen tillbaka till individerna i den, och en slags cirkelrörelse har skapats. Med Berger och Luckmanns begrepp sker *externalisering* och *internalisering* av kunskap, i den rörelse som är institutionens struktur (ibid.). Institutionell kunskap och handlingsmönster överförs mellan individer genom språket och därmed kan dessa reproduceras och bevaras över tid. Kunskap *sedimenteras* (ibid.). Därmed är det möjligt att anta att en institution som instrumentalundervisning är präglad av den historia den bär på.

Människorna i institutionen präglas alltså av institutionen och dess historia men är genom sitt handlande de som levandegör institutionen. Det är människorna i institutionen som reproducerar dess innehåll. På så sätt ses instrumentallärare i den här studien inte enbart som individer, utan som en del av den större institutionen instrumentalundervisning.

5.3.1 Institutioner och diskursordningar

En institutions fasta tanke- och handlingsmönster förstås i den här studien som en diskurs. Det är alltså möjligt att tänka sig att en institution är präglad av en eller flera diskurser. Winther-Jørgensen och Phillips (2000) menar att samtliga av de diskursanalytiska inriktningarna definierar diskurs som en entydig betydelse inom ett visst område. De poängterar emellertid behovet av ett begrepp som beskriver hur diskurser konkurrerar inom samma område, till exempel inom samma

institution. Faircloughs definition av *diskursordning* innebär just detta, att flera diskurser är verksamma i samma område och att de kämpar om att få bestämma innehållet (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000).

Föreliggande studie utspelar sig i spänningsfältet mellan pianopedagogers vardagliga yrkespraktik och nya politiska förslag från högre instanser. Kontexten präglas dessutom av instrumentalundervisningen som institution, med sina utmärkande traditioner, konventioner och normer. Det är därför möjligt att tänka sig att flera diskurser, politiska diskurser och diskurser kopplade till instrumentalundervisning eller kulturskolan, här rör sig inom samma fält. Winther-Jørgensen och Phillips (2000) påpekar att diskurser aldrig svävar helt fritt som enbart tal eller text, varför det är viktigt att undersöka deras förankring. I detta fall anses de större diskurserna antingen ha en politisk förankring eller en institutionell sådan i instrumentalundervisningen.

6 Metod

I följande kapitel ska redogöras för de metodologiska överväganden som gjorts under studiens gång. Hur studien har genomförts från planering till analys, ska presenteras. Sist i kapitlet ska studiens tillförlitlighet samt de etiska överväganden som har varit aktuella att fundera kring under studiens gång, diskuteras.

6.1 Metodologiska överväganden

Föreliggande studie har en kvalitativ ansats, vilket betyder att intresset ligger i att utforska ett fenomen utifrån studieobjektets perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008). Denzin och Lincoln (2005) beskriver det i Alvesson och Sköldberg (2008) som att den kvalitativa forskningen placeras forskaren i världen, där denne studerar fenomen i deras naturliga omgivning. Det empiriska material som samlas in där kan ses som representationer av verkligheten, som forskaren sedan försöker tolka och förstå.

Med en socialkonstruktionistisk utgångspunkt blir det viktigt för forskaren att utforska hur konstruktioner skapas (Alvesson & Sköldberg, 2008). Med en diskursanalytisk ansats kan detta göras genom att studera hur människor talar om ett visst fenomen, eftersom språket ses som en handling genom vilken verkligheten skapas (Börjesson & Palmblad, 2007). Syftet med studien är att undersöka pianopedagogers attityder till olika former för pianoundervisning. Attityder konstrueras genom språkbruk och i social aktivitet (Svensson, 2019; Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Intervjuer ses i föreliggande studie som en social aktivitet mellan mig som intervjuare och den intervjuade läraren. Intervjun tillgängliggör språket, genom vilket lärarens attityder konstrueras. Därmed kan användningen av kvalitativa intervjuer som metod legitimeras.

En diskursanalytisk ansats innebär att det är diskurserna som är intresset för forskningen. En premis är att det ses som omöjligt att nå bakom dessa diskurser eller att finna en egentlig verklighet (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Den kvalitativa intervjun kan därför inte syfta till att ta reda på en objektiv sanning, utan intresserar sig istället för att undersöka de diskurser som framträder i intervjun (Kvale & Brinkman, 2014).

De teoretiska och metodologiska övervägandena som görs i en studie leder till *en* tolkning av resultatet som bestäms av forskarens position i förhållande till forskningsobjektet (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). I föreliggande studies fall har en socialkonstruktionistisk ingångspunkt med diskursanalytisk ansats valts.

6.2 Genomförande

Efter att studiens syfte bestämts skickades en förfrågan om deltagande ut. I förfrågan framgick studiens syfte och att det var av relevans att deltagarna i studien hade erfarenhet av att undervisa piano både i grupp och individuellt. Vidare framgick i förfrågan att deltagarna skulle hållas anonyma i enlighet med etiska principer för forskning (Vetenskapsrådet, 2017), hur lång tid intervjun kunde tänkas ta samt en vädjan om svar senast ett givet datum. Förfrågan utformades i

samråd med handledare och mot bakgrund av metodlitteratur (Ahrne & Svensson, 2015; Kvale & Brinkman, 2014).

Sex personer, vilkas erfarenheter av undervisning stämde in på min förfrågan, svarade och efter att ha bestämt tid och plats genomfördes intervjuer med dessa sex. Intervjuerna hölls i samtliga fall på den intervjuades arbetsplats och varade mellan 35 och 52 minuter. De intervjuade fick ett par dagar innan intervjun skulle hållas ett mejl med information där studiens syfte återigen framgick samt de etiska principerna tydliggjordes. Där fanns information om konfidentialitet samt anonymiseringsprocessen. Det gjordes också tydligt att den intervjuade när som helst under arbetet med studien kunde avbryta sin medverkan utan några konsekvenser (Kvale & Brinkman, 2014). Informationen presenterades även muntligt vid själva intervjutillfället, då de intervjuade fick intyga att de tagit del av den för att på så sätt uppvisa ett *informerat samtycke* (ibid., s. 107).

Som utgångspunkt för intervjuerna användes en intervjuguide (bilaga 1). Frågorna formulerades i syfte att utgöra grunden för ett samtal där den intervjuade fick stå i centrum. De utformades som huvudfrågor och möjliga följdfrågor och med avsikt att utgöra grunden i samtalet men där det fanns utrymme att följa den intervjuades spår. Intervjuformen skulle därför kunna falla in under det som Ahrne och Svensson (2015, s. 37) kallar för *semistrukturerad intervju*.

Intervjun inleddes med ett par bakgrundsfrågor om den intervjuades utbildning och antal år i yrket. Därefter ställdes en *inledande fråga* (Kvale & Brinkman, 2014, s. 176) där den intervjuade ombads att beskriva en drömlektion där personen i fråga undervisar i piano. Utifrån svaret ställdes följdfrågor och därpå ytterligare två öppna frågor som handlade om skillnader mellan olika undervisningsformer samt kulturskolans eller kulturskollärares uppdrag. Kvale & Brinkman (2014) nämner tystnad som en aspekt att ta i beaktande i en intervjusituation. Tystnad kan ge den intervjuade tid till att reflektera och på det sättet driva intervjun framåt (ibid.), vilket prövades i intervjuerna för föreliggande studie. Samtliga intervjuer avslutades med att den intervjuade frågades om den hade något att tillägga.

Fem av intervjuerna spelades in för att senare transkriberas. Vid den sjätte intervjun ville den intervjuade läraren inte bli inspelad. Därför gjordes i det fallet anteckningar vid intervjun. Därpå följde arbetet med analysen, vilket beskrivs i avsnittet ”analysprocess” nedan.

6.3 Urval

Denscombe (2016, s. 64) beskriver ett *explorativt urval* som en urvalsmetod väl fungerande i mindre forskningsprojekt. Det explorativa urvalet gör det möjligt att belysa intressanta exempel på fenomenet som ska studeras (ibid.). I föreliggande studie är syftet att undersöka pianopedagogers attityder till olika former för pianoundervisning, vilket motiverar denna typ av urval. För studien blev det viktigt att hitta pianopedagoger med erfarenhet av både individuell undervisning och gruppundervisning på kulturskola. Ett *subjektivt urval* (Denscombe, 2016, s. 74) gjordes genom att personer med relevant kunskap om ämnet som skulle studeras valdes ut.

Urvalet gick till så att en förfrågan skickades ut till trettio pianolärare vid tio olika kulturskolor i Västra Götaland. På denna förfråga svarade sex personer med erfarenhet av såväl

gruppundervisning som individuell undervisning i piano på kulturskola. Ett sjunde svar valdes bort eftersom läraren inte hade önskvärd erfarenhet av båda undervisningsformerna. De sex personer som var intresserade av att delta samt hade erfarenhet av båda undervisningsformerna valdes ut till studien. Samtliga är verksamma vid olika kulturskolor inom ett relativt litet geografiskt område, vilket kan förklaras med att studiens omfattning och tidsmässiga spann inte tillät mig att göra några längre resor. Lärarnas bakgrund och antal år i yrket skiljer sig åt, vilket bidrar med en bred representation till studien. De sex deltagare som valdes ut till studien presenteras kort i nästkommande avsnitt.

6.3.1 Presentation av deltagarna

I detta avsnitt presenteras deltagarna i studien. De har tilldelats fingerade namn i avsikt att anonymisera dem.

Anna

Anna har jobbat som pianolärare i ungefär 18 år. Hon har utbildning både som musiker och pianolärare från ett annat land. I hennes tjänst har hon i nuläget både individuella lektioner och grupper om fyra i piano.

Ivan

Ivan har jobbat som pianolärare i åtta år. Han har gått en musiklärarutbildning i Sverige. Han undervisar både individuella lektioner, grupplektioner om två och två och grupplektioner där de är sex elever i en grupp.

Judit

Judit har jobbat som pianolärare i ungefär 20 år. Hon har gått utbildning till både pianolärare och musiker i ett annat land. I hennes tjänst har hon i nuläget både individuella lektioner och grupper av varierande storlek i piano.

Louise

Louise har jobbat som pianolärare i ungefär 20 år. Hon har gått en musiklärarutbildning i Sverige. I hennes tjänst har hon i nuläget både individuella lektioner och grupper om fyra i piano.

Martin

Martin har jobbat som pianolärare i ungefär fem år. Han har både en musikerutbildning och en pedagogutbildning. I hans tjänst har han i nuläget mest individuella lektioner och små grupper om två elever. Han har erfarenhet sedan tidigare av att undervisa även i större grupper.

Sonja

Sonja har jobbat som pianolärare i drygt 35 år. Hon har gått utbildning till pianopedagog och ackompanjator i ett annat land. I hennes tjänst har hon i nuläget både individuella lektioner och grupper av varierande storlek i piano.

6.4 Analysprocess

En diskursanalytisk ansats innebär att det är diskurserna i sig som ska studeras och analyseras. En av utgångspunkterna är att det är omöjligt att nå den egentliga verkligheten, eller att nå bakom diskurserna, vilket betyder att forskaren har att förhålla sig till det som har sagts. Ur detta bör analysen syfta till att hitta mönster i utsagorna och undersöka vilka sociala konsekvenser dessa får (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). I föreliggande studies fall handlar det alltså om att studera de intervjuer som ligger till grund för det empiriska materialet i syfte att finna de diskurser som ligger inbäddade däri. Denscombe (2016) betonar att det i en analys med diskursanalytisk utgångspunkt blir viktigt att inte bara studera det som explicit uttrycks i intervjuerna, utan också det som underförstås, vilket förutsätter att analytikern är väl insatt i fältet som undersöks. Därför blev det viktigt att analysarbetet i denna studie byggde på en förankring i tidigare forskning.

Som en första del i analysarbetet överfördes ljudinspelningarna från intervjutillfällena till skrift. Genom transkriberingsprocessen riskerar intervjuerna att förlora en del av sin autenticitet genom att intonation, betoning, uttal och pauser inte lätt låter sig överföras i text (Denscombe, 2016). För att fånga en del av denna autenticitet användes skiljetecken och parenteser med beskrivningar av den intervjuades tonläge eller pauser i transkriberingen. Utifrån dessa transkriberingar gjordes referat av varje intervju där innehållet sammanfattades och kärnfulla citat lyftes ut. Av den intervjun som inte spelades in gjordes referatet utifrån de anteckningar som skrevs under intervjun. Referatet gjordes i detta fall i nära anslutning till intervjun för att intervjun skulle finnas i färskt minne vid tillfället. Utifrån referaten påbörjades sedan själva analysen genom en första tematisering.

Diskursanalys i generell bemärkelse bjuder ingen färdig metod att tillämpa i analysprocessen. Analysen av det empiriska materialet i den här studien kan sammanfattas i följande steg: Inledningsvis gjordes en *första* tematisering av var och en av intervjuerna utifrån premissen att förstå vad de intervjuade pratar om. Därefter gjordes en *andra* tematisering där föresatsen var att hitta konflikter i materialet. Konflikter eller krockar i de intervjuade lärarnas utsagor antogs kunna kopplas till reproduktion eller transformation av rådande diskurser och var därför intressanta att leta efter. Härigenom utkristalliserades fem teman: *krock mellan krav och kompetens*, *krock mellan föreställning och yrkespraktik*, *värdet i att vara själv kontra värdet i att vara i en grupp*, *kulturskolans dubbla uppdrag* samt *krock mellan de som bestämmer och de som undervisar*. Dessa fem ligger till grund för nästkommande kapitel som är studiens resultatkapitel.

6.5 Studiens tillförlitlighet

I en studie med en kvalitativ ansats bygger resultatet i stor utsträckning på forskarens tolkning. Det empiriska materialet är i sin tur starkt präglad av den sociala kontext i vilken dito uppstod. Dessa två aspekter är exempel på faktorer som gör det komplext att bedöma en kvalitativ studies tillförlitlighet (Denscombe, 2016). En verifiering av studiens tillförlitlighet är dock nödvändig och ska i följande avsnitt diskuteras mot bakgrund av begreppen *validitet*, *reliabilitet* och *generaliserbarhet*.

Bergström och Boréus (2012) beskriver *validitet* i termer av huruvida undersökningen som genomförs för att ge svar på en viss fråga verkligen kan besvara just denna fråga. Med ett

socialkonstruktionistiskt synsätt ses forskaren som medkonstruktör av studieobjektet. Det blir i diskussionen kring huruvida studien är valid således inte enbart viktigt att diskutera vilka verktyg som har använts, utan även forskarens förförståelse för forskningsområdet (ibid.). Det är därför av intresse för denna studie att belysa mitt eget deltagande i kontexten som undersöks. Jag har både som tidigare elev, som student och som aktiv lärare och pianist en viss förförståelse för såväl kulturskolan som instrumentalundervisning, vilket kan ses som både en fördel och nackdel med tanke på studiens validitet. Bergström och Boréus (2012) betonar att en förståelse för den kontext som undersöks ökar validiteten i en studie. Samtidigt är det möjligt att min förförståelse för kontexten påverkar min tolkning och analys av det empiriska materialet.

Reliabilitet beskrivs som studiens tillförlitlighet (Denscombe, 2016). Bergström och Boréus (2012) anser att ambitionen att olika forskare ska komma fram till samma resultat genom att följa samma forskningsprocess är nästintill orimlig när det handlar om forskning där *tolkningen* av ett material står i centrum. Däremot betonas vikten av transparens i tillvägagångssätt och välgrundad argumentation kring vilka val som gjorts längs arbetets gång (ibid.). Det kan i analysen bland annat handla om användningen av citat och referat, som följs av argumentation kring hur dessa tolkas för att komma fram till en viss slutsats, vilket har tillämpats i studien. Denscombe (2016) menar att det ska vara möjligt att granska forskningsprocessen. Ambitionen har därför varit att vara tydlig vid tillkomsten av föreliggande studie.

En kvalitativ studie riktar sig ofta till att studera ett relativt litet antal fall. I denna studie har sex pianopedagoger intervjuats och utifrån dessa intervjuer har vissa slutsatser dragits. Det är relevant att fråga sig i vilken utsträckning dessa slutsatser kan säga något *generellt* om hur pianopedagoger resonerar kring olika undervisningsformer. När det handlar om *generaliserbarhet* väljer Lincoln och Guba (1985) i Denscombe (2016) att istället tala om *överförbarhet*. Därmed blir frågan inte i vilken utsträckning det är sannolikt att fynden återfinns i andra fall, utan i vilken utsträckning resultatet går att *tillämpa* i andra liknande fall. Resultatet från denna studie skulle således kunna vara förklarande och ge förståelse för ett mer generellt fenomen. Vidare gör det socialkonstruktionistiska perspektivets kontextbundenhet det omöjligt att hävda att resultatet i föreliggande studie är en generell sanning. Materialet som ligger till grund för analysen har skapats i samspel mellan mig som intervjuare och den intervjuade läraren. Min roll som intervjuare och kontexten som studien har genomförts i kan därför inte bortses från. Däremot skulle studien kunna generera tillämpbar kunskap som kan vara relevant till exempel i förhållande till förändringar i kulturskolan och vilka konsekvenser dessa får för kulturskolans lärare.

6.6 Etiska överväganden

Föreliggande studie har följt Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Dessa handlar primärt om att deltagare i studien ska informeras om studiens syfte, om deras rätt att när som helst avbryta sin medverkan, om konfidentiell hantering av information samt vad det insamlade materialet ska användas till (ibid.). Deltagarna i den här studien informerades om detta både skriftligt, i ett informationsbrev (bilaga 2) som skickades ut inför varje intervju, och muntligt innan intervjun påbörjades, varpå den intervjuade fick intyga att denne tagit del av informationen och på så sätt uppvisa ett *informerat samtycke* (Kvale & Brinkman, 2014). Inspelat material och transkriberingar har förvarats på en säker plats och de intervjuade

lärarna tilldelades redan från början fiktiva namn för att därigenom hållas anonyma genom hela forskningsprocessen, i händelse av att något material skulle komma i orätta händer. Information som rör de intervjuades arbetsplats har utelämnats, förutom det faktum att det rör sig om kulturskolor i Västra Götaland.

Intervju som metod innebär en asymmetrisk maktrelation (Kvale & Brinkman, 2014), där jag som forskare är den som sätter agendan. Deltagarna i den här studien blev informerade om att syftet var att undersöka pianopedagogers tankar kring olika former för pianoundervisning. Med en diskursanalytisk ansats syftar analysen emellertid till att utforska *hur* deltagarna talar om ett fenomen och inte enbart *vad* som sägs. Denna dubbelhet skulle kunna riktas som kritik mot studien och andra diskursanalytiska studier. Den diskursanalytiska ingången innebär vidare att jag som forskare granskar de intervjuade lärarnas utsagor med en kritisk blick och letar efter förgivettaganden i texten. Detta får inte förstås som en kritik mot deltagarna och deras sätt att resonera utan bör ses som ett försök att synliggöra de diskurser som ligger till grund för lärarnas resonemang.

7 Resultat och analys

I följande kapitel presenteras studiens resultat. Detta görs utifrån fem teman som alla belyser någon typ av krock som framträtt genom intervjuerna.

7.1 Krock mellan krav och kompetens

En återkommande uppfattning bland de intervjuade lärarna är att utvecklingen går mot en starkare betoning på gruppundervisning i kulturskolan. Detta ställer nya krav på lärarna. Kraven kan upplevas ligga utanför lärarens kompetens, vilket skapar en krock mellan dessa två. Detta ska belysas i följande avsnitt.

De flesta informanter är överens om att det krävs olika undervisningssätt när det gäller individuell undervisning och gruppundervisning, även om Martin betonar att det ställs samma krav på den pedagogiska kompetensen oavsett undervisningsform:

[...] pianoinläringen funkar ju egentligen på samma sätt i vilket fall. Så, själva kompetensen, den pedagogiska kompetensen tror jag är samma. Man måste veta vilka moment man ska börja med, vilka moment som passar just nu, vad man bör vänta med... allting sånt tror jag är ändå samma.

Louise beskriver hur hon måste hålla flera bollar i luften samtidigt när det gäller gruppundervisning eftersom hon då ska försöka tillgodose fyra elevers behov istället för en. Anna beskriver det som att det krävs mer planering för att undervisa i grupp, men inte bara för enstaka lektioner utan för hur hon ska genomföra sin undervisning: ”Så det... det också kräver ju en planering, alltså hur gör jag? Så du vet det är inte bara planering för en enstaka lektion utan det är hela sättet, hur gör jag så att det blir mer effektivt och dom ska liksom känna att, ja men jag spelar i grupp men det ger ändå mig nånting”. Det hon säger med citatet är att hon vill skapa en effektiv undervisning som samtidigt känns meningsfull för eleverna. Några av de intervjuade lärarna arbetar med tekniska hjälpmedel för att underlätta och effektivisera gruppundervisningen. Anna berättar att hon använder sig av en webbkamera som visar hennes händer live via en projektor, vilket är ett sätt på vilket Anna har försökt skapa en mer effektiv undervisning.

Även Ivan berättar om hur han använder sig av tekniska hjälpmedel i sin undervisning för att effektivisera och underlätta för eleverna. Han jämför detta med när han själv började spela piano i grupp. Då fanns det ett akustiskt piano som eleverna samlades runt när läraren skulle visa och sedan gick eleverna till varsin keyboard för att prova själva. Det är stor skillnad mot hur han undervisar idag, menar Ivan. Han använder sig av tekniska hjälpmedel i sin undervisning för att effektivisera:

Då tänker jag liksom på att effektivisera tiden [...] Kan jag titta samtidigt som jag spelar, eller måste jag gå ifrån och hjälpa en och en, eller hur lägger man upp det för det är... den tiden är ju, om nån sitter och väntar för att den inte har förstått, det gör ganska mycket skillnad från att man kan visa i stunden allihop och så testas dom. Så det... ja. Det blir liksom som natt och dag skulle jag säga, att man har effektiviserat kontra att man... inte har gjort det.

Ivan pratar här om att effektivisera tiden. Det verkar viktigt att eleverna inte ska behöva sitta och vänta utan att han ska kunna visa alla på en gång. Formuleringen ”som natt och dag” visar på en stor upplevd skillnad mellan att använda sig av de tekniska hjälpmedlen, jämfört med att inte göra det.

Ivan berättar att han har stor vana av att hålla på med ljudteknik: ”Så jag kommer ju från den bakgrunden att jag kan det där och det är inget som är ovant för mig”. Han säger, som utdraget ovan visar på, att han märker stora fördelar med att jobba med tekniska hjälpmedel i sin gruppundervisning. Samtidigt är han medveten om att alla pianolärare inte har samma bakgrund som han och menar att det inte behöver vara lätt att ta till sig de tekniska hjälpmedel som finns:

Det är inte så lätt och självklart, det är inte bara... för det är ju en annan del i sig, jag menar pianolärare eller vilken lärare i vilket instrument som helst, det är inte självklart att man har någon bakgrund av teknik liksom, och det ingår egentligen inte i instrumentet i sig.

Ur utdraget framkommer en uppfattning om att det inte är en självklarhet för en pianolärare att ha kunskaper om teknik, eftersom det ”ingår egentligen inte i instrumentet i sig”. Detta speglar att det finns ett antagande om vad man som pianolärare ska kunna. Teknik, i bemärkelsen teknisk utrustning, utgör inte en självklar del av detta kunnande. Ivan hävdar att hans egen bakgrund av att hålla på med ljudteknik har gett honom fördelar genom att han kan använda sig av tekniska hjälpmedel när han undervisar i grupp. Hans ”utökade” kunnande verkar ha varit gynnsamt när det handlar om pianoundervisning i grupp.

Flera av de intervjuade lärarna nämner att de önskar att de hade fått mer utbildning i hur gruppundervisning kan bedrivas på ett så bra sätt som möjligt. I samband med detta nämns särskilt behovet av att få mer kunskap i hur tekniska hjälpmedel kan användas. Judit beskriver i sin intervju hur en typisk lektion kunde se ut när hon använde sig av en ”jamhub”, som gör det möjligt att koppla in samtliga elpianon och styra volym från en station som läraren har kontroll över. Lektionen beskrivs som närmast kaosartad och Judit berättar sedan att hon har slutat använda sig av de tekniska hjälpmedlen som hon har tillgång till, eftersom hon inte tycker att de fungerar. Därpå säger hon:

Så det är riktigt, riktigt, riktigt svårt. Så om cheferna vill att vi ska jobba i större grupper, då måste dom kunna erbjuda en utbildning i det. Sådär, obligatorisk utbildning för pianolärarna att, på musikhögskolan kanske, att det finns möjlighet att lära sig det här, att sådär kan man göra. Men inte bara säga i början på terminen att nu ska du undervisa pianostudio, då står det sex stycken pianon, varsågod. (Suckar) Ja visst, visst, det kommer bli fantastiskt bra...

Citatet visar på en stor frustration över en upplevd avsaknad av kunskaper i hur gruppundervisning kan bedrivas. Situationen beskrivs som att läraren blir inkastad i att undervisa på ett sätt som den inte behärskar. Judit konstaterar ironiskt att det ”kommer bli fantastiskt bra”, vilket kan tolkas som en känsla av uppgivenhet inför situationen. Ur utdraget går att utläsa en krock mellan krav och kompetens. Läraren upplever ett krav på att undervisa i grupp samtidigt

som den egna kompetensen upplevs som bristande. Satt i relation till Ivans berättelse verkar lärarens bakgrund vara av betydande roll för i vilken utsträckning denne upplever sig ha kompetens för att bedriva pianoundervisning i grupp.

Sammanfattningsvis är lärarna överens om att det krävs ett annat sätt att undervisa i grupp jämfört med individuell undervisning. Tekniska hjälpmedel är ett sätt på vilket lärare framgångsrikt har anpassat gruppundervisningen. Lärarens kompetenser och förkunskaper verkar spela en betydande roll i relation till kravet på gruppundervisning.

7.2 Krock mellan föreställning och yrkespraktik

I intervjuerna går att hitta exempel på när lärarens konstruktion av den egna yrkesrollen inte stämmer överens med den faktiska yrkespraktiken. Särskilt tydligt blir detta då läraren ska undervisa i grupp, då det medför nya arbetsuppgifter. Följande avsnitt belyser en krock mellan föreställning och yrkespraktik.

Att utforma fungerande grupper är något som samtliga av de intervjuade lärarna nämner som en svårighet när det gäller gruppundervisning. De är överens om att en grupp är beroende av att eleverna har samma förutsättningar, förkunskaper och ambitionsnivå för att kunna fungera. Louise nämner att hon tycker att det är en fördel att ha många grupper igång, för att det då finns möjlighet att gruppera om inom grupperna. På det sättet kan varje elev förhoppningsvis få en plats i den grupp som passar eleven bäst. Nödvändigheten i att ta hänsyn till både individuella och sociala aspekter hos alla elever skapar ett komplext system. Därför menar Louise att det måste finnas en flexibilitet bland grupperna. Det måste finnas en anpassbarhet i systemet för att det ska fungera och för att kulturskolan ska kunna möta eleven och dess behov. Även Judit nämner behovet av denna aspekt gällande gruppundervisning och betonar samtidigt att hon upplever att det administrativa arbete detta genererar är betungande:

Judit - Men då är det att: ”Kan ni istället för måndag klockan tre komma onsdag klockan fem?” ”Nej det går inte för då har hon ridning...” Och då blir det svårt att liksom, ja... Men nu är jag lite tydligare från början till föräldrarna att, nu har jag tagit in ganska många nya och då tänker jag att dom här har ju ungefär samma bakgrund och förutsättningar hemifrån, okej då får dom spela ihop. Och då har jag redan sagt från början att det kan komma att ändras [...] Men det är otroligt, otroligt mycket jobb egentligen.

Madeleine - Mycket logistiskt liksom?

Judit - Otroligt! Så i början på läsåret då är det bara, då sitter man helst liksom 35 timmar, bara sitter på jobbet och ringer och sms:ar [...] Det är jättesvårt, för jag är ju en utbildad pianolärare. Egentligen är jag ingen bra administratör.

Judit beskriver i citatet ovan att det innebär en stor arbetsbörda att ändra tiden för elever, då hon behöver lägga mycket tid på att kontakta elevernas föräldrar. Hon beskriver denna aspekt som svår, vilket förklaras med att hon är utbildad pianolärare och inte administratör. Därmed har två olika yrkesområden ringats in och ställts emot varandra som två skilda ting, vilka inte är förenliga: pianopedagogen och administratören. Genom uttalandet går det att tolka det som att Judit upplever att hennes yrkesfokus behöver flyttas från att undervisa i piano till att handla om andra

arbetsuppgifter, som hon upplever att hon inte behärskar och som hon anser ligger utanför pianolärarens yrkesroll.

Judit berättar vidare om sina försök att använda tekniska hjälpmedel i undervisningen. Hon nämner att hon känner frustration över teknik som är till för att effektivisera undervisningen men som blir till en stress när den inte fungerar: ”Men det är en sån extra stress och om jag ska fokusera på mitt jobb, jag vill ju fokusera på musiken och inte sitta där med ’å nu funkade inte dom här hörlurarna!’”. Citatet pekar på att Judit upplever det som att de tekniska hjälpmedlen tar fokus från hennes yrke. Formuleringen ”fokusera på mitt jobb” verkar likställas med formuleringen ”fokusera på musiken”, medan att ägna sig åt teknik som strular inte verkar höra därtill. Detta tyder på en föreställning om vad som ingår i yrkespraktiken och därmed också vad som inte gör det. Utdraget visar på en krock mellan dessa två områden.

Sonja nämner att det är en fördel att ha ett intresse för teknik för att kunna använda sig av det i gruppundervisningen. Hon uttrycker det som att lärare som vill undervisa i grupp har ett intresse av att hitta metoder för att få undervisningen att fungera, genom att till exempel använda sig av tekniska hjälpmedel. Genom detta uttalande tolkar jag det som att hon själv distanserar sig från denna grupp. Hon beskriver det som att ett intresse för teknik är något som går utöver den ordinarie rollen som pianolärare. Det beskrivs som att vissa har detta intresse och andra inte. På så vis har hon ramat in vad yrkesrollen pianopedagog innebär, och vad den genom denna konstruktion inte innebär.

Sonja verkar även uppleva att gruppundervisningen innebär att fokus flyttas från att handla om pianoundervisning till att betona andra arbetsuppgifter, som enligt hennes konstruktion av pianoundervisning inte ingår däri. Hon berättar om att hon får direktiv om att mer och mer undervisning ska bedrivas i grupp, något hon menar beror på att man från kulturskolchefernas håll vill att det ska innebära en gemenskap att spela på kulturskolan. Enligt Sonja hamnar pianoundervisningen ofta vid sidan av och hon frågar sig då om gemenskapen är viktigare än pianoundervisningen. Hon betonar samtidigt att hon och hennes kollegor är utbildade pianopedagoger och inte fritidsledare. Både Judit och Sonja skiljer således på uppgifter som de anser hör till yrket pianopedagog och uppgifter som de inte tycker hör därtill. På så vis uppstår en konflikt mellan deras konstruktion av yrkesrollen och den faktiska yrkespraktiken.

Sammanfattningsvis belyser citaten ovan en krock mellan lärarens konstruktion av pianopedagogens yrkesroll och den yrkespraktik de möter i kulturskolan. Vissa arbetsuppgifter som tillkommer, särskilt då det handlar om gruppundervisning, faller utanför lärarnas konstruktion, vilket visar sig leda till stress och en känsla av att inte få fokusera på sitt jobb.

7.3 Värdet i att vara själv kontra värdet i att vara i grupp

I intervjuerna framhålls både värdet i att vara själv och värdet i att vara en del av en grupp. Såväl gruppundervisningen som den individuella undervisningen legitimeras genom att hänvisa till dessa värden. På så vis uppstår en krock mellan själva undervisningsformerna, vilket ska belysas i följande avsnitt.

De flesta av de intervjuade lärarna är överens om att det är viktigt att kunna ge sina elever individanpassad undervisning. Även om det handlar om gruppundervisning så betonar flera att det är viktigt att kunna se varje elev och ge denne just det som den behöver. Lärarna verkar också vara överens om att det är viktigt att eleverna får välja repertoar till viss del själva. De flesta lärarna nämnde att de i gruppundervisningen jobbar med stycken som hela gruppen spelar parallellt med stycken som eleverna får välja att spela själva. Louise berättar att hon är nogga med att spara en stund i slutet av varje grupplektion för att då kunna hjälpa eleverna med det som är just deras svårighet:

[...] alltså du skannar på lektionen, men det måste finnas fem minuter eller en liten stund till varje där jag hjälper dig vidare med det som var just din individuella svårighet. [...] Så i gruppen, så blir det ju en utmaning att se till att du får den individuella biten, att man hinner med det och att du ändå får utvecklas på din egen nivå.

I citatet framstår individanpassningen som en självklarhet. Ordet *måste* används, samtidigt som Louise talar om att det är en utmaning att hinna med den individuella biten. Vidare nämner hon att när en elev har kommit till en viss nivå så tycker hon att det är viktigt att den får ha individuella lektioner:

Louise - [...] Varför vill jag spela? Och det är ju så himla olika beroende på alla elever vi har. Och då tycker jag att när man har kommit så långt så ska... det ska finnas en plats där jag får göra det jag allra helst vill med musik. För vissa elever så är det ju, det är deras sån plats i livet, där dom får... det här är det jag helst vill göra på min fritid och det här är det enda kanske anpassade... individanpassningen som finns inom hela min skoltid och min fritid liksom. Alltså, allt ifrån repertoar till teknik till... liksom hur vill jag musicera, hur vill jag... (tystnad)

Madeleine - Men att det blir det som just den här eleven vill?

Louise - Att kunna möta varje elev individuellt och att få ha sin undervisning bara på sina egna villkor, när man har kommit så långt. Därför att det handlar ju om personlighet och det handlar ju kanske även om musikalisk referenspunkt, eller identitet, eller vem man ser sig... och social identitet också.

Den individuella lektionen framstår som en *plats* där eleven ska få ”göra det jag allra helst vill göra med musik”. Att lektionen beskrivs som en plats kan tolkas som att den ses som något större än en lektion. Den ses snarare som ett forum som ska vara anpassat efter elevens önskemål. Louise lyfter att för vissa elever är den individuella lektionen ”deras sån plats i livet”, vilket sätter undervisningen i ett större sammanhang. Undervisningen på kulturskolan framstår ha en viktig uppgift i att kunna erbjuda denna plats och ställs även i kontrast till elevernas övriga skoltid och fritid. Vidare nämns *personlighet* och *identitet* i samband med att få ha undervisning på sina egna villkor. Individanpassningen handlar alltså inte bara om repertoar eller teknik utan sätts även i relation till elevens personlighet och identitet, vilket ger lektionen en innebörd som går utanför det musikaliska.

Även Judit gör kopplingen till barns *olikheter*, vilket kan jämföras med deras personligheter, och menar att den individuella lektionen är viktig för att kunna möta dessa olikheter:

[Det är] viktigt också med individuellt, så att dom (kulturskolcheferna) inte tror att alla passar i en mall där det är fyra stycken som spelar samma sak och dom övar på samma sätt och dom har ett piano hemma eller en keyboard. Alla barn är ju olika. Och vi måste liksom se dom lite. Dom försvinner ju i en sån här... i mängden.

Utdraget visar på hur barns olikheter legitimerar den individuella undervisningen. Gruppundervisningen kopplas ihop med en tänkt *mall*, i vilken barnen ska passa in vad gäller förutsättningar. Mallen är inte förenlig med barnens olikheter. Vidare betonas vikten av att se barnen och att de annars tenderar försvinna i mängden, vilket kommande utdrag också kan poängtera.

Flera lärare nämner att barn oftast är i grupp och att den individuella lektionen kan vara en plats där barnet får möjlighet att vara själv med en vuxen. Martin menar att relationen mellan eleven och läraren på en individuell lektion kan bli stark, vilket han lyfter som något värdefullt. Han menar att barn sällan är ensamma med en vuxen som lyssnar på dem och som inte är deras förälder: ”Så det finns värde i att ha en sån relation också, den är lättare att bygga på individuella lektioner”. Även Judit är inne på samma spår. Hon säger att det inte alltid är det musikaliska som är viktigast, utan för barnet att få prata med en vuxen:

Dom är ju i grupp hela dagarna, dom går i skolan och det är skrik och bråk [...], sen är det sport, och det är oftast lagsport [...] Så när dom kommer till mig så är det lite tyst och skönt kanske. Och så är det nån som lyssnar och som undrar: Hur mår du? Hur har du det?

I citatet lyfts den individuella lektionen på kulturskolan fram som en kontrast till barnets övriga vardag och liv. Att det är ”tyst och skönt” när eleven kommer till lektionen framstår som en önskvärd motpol till ”skrik och bråk” i skolan. Judit betonar vidare att hon tycker att det är viktigt att barn blir sedda, något som hon menar är lättare att uppnå genom individuell undervisning jämfört med gruppundervisning:

Barn vill bli sedda, barn vill bli sedda. Det är viktigt. Att, här är nån vuxen som vill lyssna på mig, som lyssnar på mig när jag spelar och... ja. Så jag tycker det är viktigt att kunna erbjuda det.

Den individuella lektionen förefaller fylla en viktig funktion i att barnet blir sett och lyssnat på av en vuxen där. Det är alltså inte enbart musikaliska aspekter som ska beröras under lektionen, utan den fyller ett utvidgat syfte. Judit menar att det är viktigt att kunna erbjuda detta.

Sammanfattningsvis lyfter lärarna ovan fram den individuella lektionen på kulturskolan som en plats där en relation till en vuxen kan byggas samt som en plats där barnet får vara själv och bli sedd. Formuleringen *plats* tyder på att lektionen anses ha ett större syfte än det rent musikaliska. Det framstår som viktigt att barnet ska bli sett, lyssnat på och få möjlighet att utveckla sin

personlighet och identitet. Det verkar vara viktigt att det finns ett förtroende för läraren och att en bra relation byggs mellan lärare och elev. Lärarna lyfter fram värdet av en plats för eleven att vara själv på.

Detta kan ställas mot värdet av att vara i en grupp, som också lyfts fram i intervjuerna. Flera av lärarna betonar att det är roligt att vara i grupp. Ivan framhåller inte bara att det är roligt att spela tillsammans utan också att gruppen kan vara en plats där en elev får möjlighet att träffa nya personer: ”För det kan ju va roligt också att spela tillsammans med andra och inte bara göra nåt själv där man inte, där man är i sin egna bubbla, utan på det sättet så möter man ju nya också.” Han ställer att spela tillsammans mot att ”göra nåt själv”, vilket även Louise gör i följande citat: ”Så tänker jag att det är ju mycket roligare att vara i ett sammanhang än att aldrig träffa någon annan, du känner att det är bara jag som går och spelar piano hos Louise här”. Båda citaten visar på att lärarna gör jämförelser mellan att vara själv och att vara i grupp samt att de betonar att det är just *roligare* att vara i grupp. Louise betonar ytterligare vikten av ett socialt sammanhang i följande citat:

[...] men också den här sociala delen, att jag känner att jag har en tillhörighet här, och för dom allra, allra flesta eleverna så är det ju så oerhört viktigt. Alltså jag slutar för att kompisens slutade, är ju inte alls så ovanligt. Eller jag började för att kompisens började, finns ju också.

Här används ordet *viktigt* och Louise ger exempel på att gemenskapen kan få konsekvenser på så sätt att en elev slutar eller börjar på grund av en kompis. Att känna *tillhörighet* nämns också som viktigt. Vidare betonar hon att när det gäller elever som har individuell undervisning är det viktigt att se till att de ändå blir en del av ett större sammanhang:

[...] att jag inte blir den här helt ensam liksom, utan jag är en del av en helhet, jag går på en kulturskola, det finns olika sammanhang att finnas med i.

Här beskrivs kulturskolan som en helhet, vilken eleven ses som en del utav. Citaten ovan visar på en tanke om att det är roligt och viktigt att vara i grupp och kulturskolan förefaller ha en viktig uppgift i att erbjuda eleverna en *tillhörighet* och ett *sammanhang*. Denna del av kulturskolans uppdrag lyfts ytterligare i nästkommande avsnitt.

Sammanfattningsvis kan konstateras att såväl värdet av att få vara själv på lektionen som värdet i att vara i en grupp lyfts upp som viktiga delar av kulturskolans undervisning och uppdrag. Lärarna pratar utifrån elevens perspektiv, både när de talar om värdet i att få vara själv med en vuxen och när de talar om värdet i att vara en del av ett sammanhang. De legitimerar på så sätt sin syn på vad undervisning på kulturskolan ska innebära med att ha elevernas bästa som utgångspunkt.

7.4 Kulturskolans dubbla uppdrag

Ur intervjuerna går att utläsa att två primära uppdrag tillskrivs kulturskolan: ett musikaliskt uppdrag och ett socialt uppdrag. Dessa två hamnar ofta i konflikt med varandra i intervjuerna, då

de det ena på ett eller annat sätt kommer i vägen för det andra. Detta ska belysas i följande avsnitt.

I intervjuerna framkommer en dubbelhet när det gäller synen på kulturskolans uppdrag. Anna berättar i citatet nedan om en grupp som kom varandra nära och konsekvenserna av detta:

[...] och då har jag märkt i en grupp så har det varit att dom blev liksom jättenära. Och dom längtade verkligen efter att få komma hit, och till slut så märkte jag att det är det som är det viktigaste, att bara komma hit en gång i veckan och typ... träffa varandra och så brukade dom komma lite tidigare här alla fyra och så lekte dom här i korridoren och pratade och liksom, och sen så kom dom till mig och så spelar... och så märkte jag att det är det som blev det viktigaste för dom, än att spela, och då kände jag, nä men vi är ändå här för att vi ska ju spela, och inte för att vi ska komma hit och bara liksom sitta och prata eller leka lekar eller nånting, så där finns ju, ja men det finns ju såna som verkligen kommer hit för att dom vill träffa sina kompisar eller träffa mig, eller... men, syftet är ju ändå att man ska göra nånting musikaliskt liksom. Annars kan man ju träffas på fritiden, nån annanstans, nån annan tid och göra saker... Så, ja vissa blir väldigt tajta, och vill träffa varandra.

I utdraget går att utläsa hur gruppgemenskapen kommer i vägen för det musikaliska. Det framträder en bild där syftet med undervisningen är att göra något musikaliskt. *Att spela* framstår som det viktiga då det ställs i kontrast till att göra andra saker, som att prata och leka. Att vissa elever kommer till lektionen bara för att träffa varandra eller att träffa läraren förefaller falla utanför avsikten med undervisningen, då detta ställs emot ett formulerat syfte som lyder ”att göra något musikaliskt”. Formuleringen ”annars kan man ju träffas på fritiden” tyder på att kulturskolan ses som något annat än fritid. Undervisningen på kulturskolan framstår alltså som en aktivitet med ett musikaliskt syfte och ses som något annat än fritid.

Martin belyser detta ur elevernas perspektiv. Han menar att alla elever inte har som mål att lära sig ett instrument när de söker till kulturskolan, utan att de är ute efter en gemenskap. I de fallen tycker Martin att det kan funka med gruppundervisning men han betonar att det är tråkigt att behöva skilja elever åt på det sättet:

Vissa barn kanske som kommer till kulturskolan för att ha en gemenskap och dom kan ju tycka att det är kul att va i grupp, och dom kanske vill... inte är jätteintresserade av att utveckla sin individuella teknik och sitt eget musikanteri utan som mest vill hänga och ha en skön stund och hålla på lite med... nån poplåt och sen så är det bra med det. Och, jag menar, där skulle det (gruppundervisning) väl kunna funka. Men det är tråkigt, en tråkig utgångspunkt att anta att dom här kommer inte bli musiker eller jätteintresserade iallafall, så vi struntar i att göra det ordentligt.

Här skiljs det på elevers olika önskemål med undervisningen på kulturskolan. Barn som kommer till kulturskolan för att få en gemenskap ställs mot barn som är intresserade av att utveckla sitt eget ”musikanteri”. Ett socialt syfte ställs emot ett musikaliskt syfte. Martin menar att gruppundervisning är ett alternativ för elever som är ute efter gemenskapen men är samtidigt

negativt inställd till att skilja dessa elever från elever med mer musikaliska ambitioner. Därmed är gruppundervisningen inte förenlig med kulturskolans musikaliska syfte. Det framstår som önskvärt att kulturskolan är en fast punkt som erbjuder alla elever en ”ordentlig” undervisning, snarare än att elevernas perspektiv ska vägas in. Kulturskolan ska genom denna konstruktion erbjuda alla elever samma sak.

Tvärt emot detta resonerar Sonja, som menar att det är viktigt att det ska vara upp till läraren att kunna urskilja elever som vill satsa på musiken. Hon framhåller att elever har olika syften med att spela på kulturskolan: ”alla barn vill inte bli musiker eller konsertpianister”. Hon betonar att det ska vara möjligt för läraren att kunna välja vilka elever som ska få individuell undervisning, utifrån i vilken grad läraren anser att de behöver det för att kunna utvecklas utifrån deras ambitioner. Med denna tanke blir det istället elevernas mål som är avgörande för hur undervisningen ska vara formad. Den individuella undervisningen ska finnas till för elever med musikaliska ambitioner och uppfyller därmed kulturskolans musikaliska syfte medan gruppundervisningen därmed kan kopplas till ett mer socialt syfte.

Anna belyser också elevers olika målsättningar med undervisningen:

[...] vissa elever kommer hit bara för att, nämen hänga och... lära det här, det minsta som... alltså, alla vill ju inte va pianister och det ska man liksom försöka att leva med att, nämen så är det.

Det görs tydligt att vissa elever är ute efter den sociala aspekten av kulturskolans uppdrag snarare än den musikaliska aspekten då de vill ”hänga” och lära ”det minsta” möjliga. Det kan tolkas som att Anna tycker det är synd att det är på det viset genom att hon säger att man som lärare får försöka leva med att alla elever inte vill bli pianister. På det sättet framstår det som önskvärt att den musikaliska aspekten av kulturskolans verksamhet ska stå över den sociala aspekten, men att verkligheten inte ser ut på det sättet.

Kulturskolans musikaliska uppdrag framstår vara det primära syftet med undervisningen. Citaten tydliggör emellertid en konflikt mellan det musikaliska uppdraget och det sociala uppdraget, där det i två av fallen handlar om att gruppen eller gruppundervisningen tar fokus från musiken. Elevers olika syfte med undervisning på kulturskolan lyfts dels som en faktor att ta hänsyn till när läraren ska avgöra vilken undervisningsform som tjänar elevens syfte bäst och dels tvärt om, som en faktor som framstår som icke-önskvärd att ta hänsyn till i undervisningen.

7.5 Krock mellan de som bestämmer och de som undervisar

Bland de intervjuade lärarna verkar finnas en känsla av *ni* som ibland står i kontrast till påtryckningar eller direktiv ”uppifrån” från till exempel kulturskolchefer och beslutsfattare. Detta blir tydligt genom att lärarna pratar om att det finns olika mål från lärarnas respektive chefernas håll samt genom en känsla av oförståelse för lärarens yrkespraktik. De två grupperingarna krockar på olika sätt med varandra, vilket ska belysas i följande avsnitt.

Martin är övertygad om att individuell undervisning är det bästa sättet att bedriva pianoundervisning och han är därför kritisk till utvecklingen mot mer gruppundervisning i kulturskolan. I citatet nedan säger han att denna utveckling gör tydligt att det finns olika mål hos de som jobbar med pianoundervisning och de som bestämmer:

Ifall man ser till sina elevers bästa, så tror jag att det är... det finns en konsensus bland, jag ska inte säga alla pianopedagoger, men en otroligt stor majoritet, att individuella lektioner är det som funkar bäst. Och jag tror att det finns... andra skäl, mer politiska, ekonomiska, skäl till att gå mot grupplektioner, som inte nödvändigtvis ser till brukarnas bästa utan mer ser till nånting för alla, som ju inte heller är ett dåligt mål, men där upplever jag att det finns en diskrepans mellan vad vi som jobbar med pianoundervisning känner att vårt mål är, och vad som är målen uppifrån för stunden.

Uttalandet visar på hur Martin identifierar två grupper, pianopedagogerna och de som bestämmer ”målen uppifrån”, vilkas målsättningar verkar sträva åt olika håll. Citatet visar på en vi-och-de-uppdelning, där Martin identifierar sig med pianopedagogerna. Han menar att det råder konsensus inom denna grupp om att individuella lektioner är det bästa sättet att bedriva pianoundervisning på. Uttalandet legitimeras av att tala om elevernas bästa. Mot detta ställs en annan målsättning med politiska och ekonomiska förtecken, som handlar om att skapa ”någonting för alla”. Denna målsättning förespråkar en undervisning som går mer mot grupplektioner, medan individuella lektioner legitimeras med att se till elevernas bästa. På detta sätt legitimeras gruppundervisning respektive individuell undervisning med olika målsättningar från kulturskolchefer respektive pianopedagogers håll.

Louise däremot, berättar att hon ser positivt på utvecklingen mot mer gruppundervisning i kulturskolan, förutsatt att det finns en flexibilitet och att individens behov står i centrum. Hon menar att det inte bara får bli en ekonomisk fråga utan om att elevernas bästa måste finnas i åtanke:

[...] alltså om man har gruppundervisning, dels så är det ju såhär att vi kan erbjuda dubbelt så många elever en plats, och det har ju med vårt uppdrag att göra såklart, men också en rent, om man ska va krass då, ekonomisk anledning. Men det får ju inte bara va det som styr hur vi jobbar, utan det måste ju finnas liksom, vad blir det för kvalitet och vad finns det för andra pedagogiska värden och vad eleverna får. Och så länge det finns den tanken så tycker jag absolut att det är en jättepositiv utveckling och att det finns liksom, där det inte funkar så finns det andra vägar, då får man ju trixa. Det är hela tiden ett trixande och avvägande.

I citatet ges två möjliga anledningar till mer gruppundervisning: dels en möjlighet att erbjuda fler elever en plats på kulturskolan, vilket Louise påpekar är en del av kulturskolans uppdrag, och dels en ekonomisk anledning. Louise ser inte dessa som oförenliga med varandra men menar att tanken på kvalitet och pedagogiska värden måste finnas med i utformningen av pianopedagogers arbete. På detta sätt väver hon ihop de målsättningar som Martin ser som oförenliga.

Judit talar om att det kommer direktiv uppifrån att mer undervisning ska bedrivas i grupp men framhåller att hon tycker det är viktigt med den individuella undervisningen:

[Det är] viktigt också med individuellt, så att dom (kulturskolcheferna) inte tror att alla passar i en mall där det är fyra stycken som spelar samma sak och dom övar på samma sätt och dom har ett piano hemma eller en keyboard. Alla barn är ju olika. Och vi måste liksom se dom lite. Dom försvinner ju i en sån här... i mängden.

Även detta uttalande visar på en känsla av distans mellan läraren och de som bestämmer. Det talas om vad cheferna *tror*, vilket kan tolkas som en upplevelse av att cheferna inte vet hur verkligheten ser ut och därmed inte heller hur undervisningen fungerar. Citatet beskriver att verkligheten skulle behöva se annorlunda ut för att gruppundervisningen skulle fungera. Det görs gällande att alla barn är olika men att direktiven uppifrån ges utifrån en tro att alla barn är lika. Uttalandet kan därmed tolkas som att det finns en oförståelse för lärarens yrkespraktik från de som bestämmer.

Sammanfattningsvis förefaller det i två av de tre citaten finnas en distans mellan beslutsfattare och pianopedagoger. Dessa två grupper framträder som tydliga grupperingar med olika målsättningar för undervisningen. Pianopedagogernas mål legitimerar den individuella undervisningen med elevernas bästa i fokus samt alla elevers olikhet och behov av att bli sedda, medan beslutsfattarnas mål påstås utgå från att alla elever är lika och legitimeras med att skapa något för alla. I utdraget från Louise framställs de olika målen inte som motsättningar, utan blir förenliga så länge som en tanke om kvalitet och god pedagogik finns med. På det sättet legitimeras gruppundervisningen som en möjlig väg oavsett målsättning.

8 Diskussion

I följande kapitel ska studiens resultat diskuteras i förhållande till tidigare forskning och utifrån den diskursanalytiska ansatsen. De metodologiska överväganden som har gjorts och vilka konsekvenser dessa har fått för studien ska också diskuteras. Kapitlet avslutas med en utblick där studiens kunskapsbidrag diskuteras i relation till lärarprofessionen och där förslag på vidare forskning ges.

8.1 Diskussion av resultat

Föreliggande studie tog avstamp i instrumentalundervisningen ur ett historiskt perspektiv. Bilden av hur borgerliga traditioner och ideal har kommit att präglade instrumentalundervisningen målades upp och landade i den modell som brukar kallas konservatorietraditionen. Denna modell, som utmärks av ett stort fokus på att efterlikna noterad musik, har betraktats som tongivande för hela institutionen instrumentalundervisning. Med denna modell följer också tanken om att individuell undervisning står för det bäst lämpade sättet att bedriva instrumentalundervisning. Individuell undervisning har kommit att förknippas med hög kvalitet i undervisningen (Brändström & Wiklund, 1995; Rostvall & West, 2001). Att betrakta instrumentalundervisningen som en institution ger oss verktyg, med vilka vi kan förstå dess uppbyggnad och struktur. Kunskap internaliseras och externaliseras inom institutionen vilket skapar normer, konventioner och traditioner som sprids genom språk och social handling. Kort sagt präglas institutionen av en diskurs, och i instrumentalundervisningens fall har denna diskurs sina rötter i konservatorietraditionen (Brändström & Wiklund, 1995; Carey & Grant, 2014; Gaunt, 2008, 2011; Rostvall & West, 2001). Den under mitten av 1900-talet framväxande kulturskolan var till en början frikopplad från politisk styrning och verksamheten kom därför till stor del att formas av de verksamma musiklärarna (Persson, 2001). Det är därför tänkbart att konservatoriediskursen har präglat även kulturskolan, genom ett fokus på att reproducera noterad musik och synen på den individuella undervisningen som mest lämplig.

När betänkandet *En inkluderande kulturskola på egen grund* (SOU 2016:69) lades fram blev diskussionen om politisk styrning av kulturskolan högst aktuell. Bland förslagen som presenterades fanns ett sådant som föreslog gruppundervisning som norm i kulturskolan, vilket aktualiserar intresseområdet för den här studien. Förslaget väckte debatt och när riksdagen röstade om regeringens förslag om en nationell strategi för kulturskolan var det ett mindre detaljstyrt förslag som röstades igenom (Prop. 2017/18:164).

Det är möjligt att tänka sig att förslaget om gruppundervisning utmanade den diskurs där individuell undervisning accepteras och tas för givet som det mest lämpliga sättet att undervisa, vilket både väckte känslor och skapade debatt. Detta visar på det spänningsfält som jag menar att kulturskolan befinner sig mitt i. Med sitt ena ben i institutionen instrumentalundervisning och dess traditioner och sitt andra ben i en politisk styrning med en annan agenda, kan vi anta att kulturskolan härbärgerar olika diskurser som konkurrerar om att få dominera dess verksamhet. Kulturskolan är därmed spelplats för en diskursiv kamp.

Den diskursiva kamp som försätter kulturskolan i ett spänningsfält kan sägas äga rum på makronivå, medan de intervjuer med kulturskollärare som föreliggande studies resultat baseras på äger rum på mikronivå. Den diskursanalytiska ansatsen förutsätter att utsagor på mikronivå kan säga något om makronivån, vilket gör det intressant att relatera de krockar och motpoler som belystes i kapitel 7 till större och mer abstrakta diskurser som kan ligga till grund för olika uttalanden.

8.1.1 Undervisningen och läraren

Studiens resultat synliggör hur lärare på olika sätt ringar in sin yrkesroll genom att tala om vad den innebär och vad den inte innebär. Musiken framstår ur en aspekt vara det centrala i undervisningen, genom att lärare beskriver att det är musiken de vill lägga fokus på. Resultatet av föreliggande studie visar på en uppfattning bland lärare att gruppundervisning genererar nya arbetsuppgifter och ställer nya krav på lärarna, vilket verkar skapa en stress. De nya kraven kan relateras till *administratörens förväntningar*, som Olsson (1994) skriver om. Dessa förväntningar beskrivs som krav som ställs på instrumentalläraren utifrån, vilket kan skapa en stress i mötet med de pedagogiska föreställningar läraren skapar för sin undervisning. I föreliggande studie synliggörs detta genom ett slags dubbla agendor, som lärarna verkar vara tvungna att förhålla sig till. Å ena sidan har läraren sitt sätt att bedriva pianoundervisning, vilket hos flera av lärarna i studien verkar vara starkt präglad av institutionen instrumentalundervisning. Å andra sidan måste läraren förhålla sig till krav från kulturskolchefer eller från högre instanser, som i många fall verkar gå på tvärs med lärarens sätt att undervisa. Här uppstår krockar och konflikter hos instrumentalläraren. I ljuset av en diskursanalytisk ansats skulle administratörens förväntningar, eller de krav som lärarna i studien ger uttryck för att känna, kunna relateras till politiska bestämmelser som grundas i en politisk diskurs. Den motsättning eller stress som lärarna upplever skulle kunna vara grundade i en diskurs hämtad ur instrumentalundervisningen. Detta sätter läraren i en position där denne har att förhålla sig till olika diskurser, som strävar åt olika håll.

En uppfattning som verkar löpa parallellt med att musiken ska stå i centrum för undervisningen, är en föreställning om att undervisningen också är en plats för personlig och social utveckling. Den individuella undervisningen förespråkas med argument om att eleven ska bli sedd och mötas utifrån just sina behov och förutsättningar. Den individuella undervisningen ses också som en plats där eleven får utveckla sin personlighet och identitet. Samma styrkor hos individuell undervisning som undervisningsform lyfts i tidigare forskning (Carey & Grant, 2014; Gaunt, 2008, 2011). Olsson (1994) beskriver den individuella undervisningen som en unik plats tack vare elevens möjlighet till en relation till en vuxen, vilket är ett argument som återfinns även i föreliggande studie.

På ett liknande sätt förespråkas gruppundervisning i föreliggande studie med hjälp av argument om hur roligt och viktigt det är att vara tillsammans i en grupp. I den tidigare forskningen lyfts också fördelar som kommer med undervisning i grupp (Burnard & Dragovic, 2015; Rostvall & West, 2001; Sichivitsa, 2007).

Såväl individuell undervisning som gruppundervisning legitimeras alltså i föreliggande studie med samma slags argument som i den tidigare forskningen. Dessa argument bygger i någon mån på aspekter som ligger utanför de rent musikaliska och som istället handlar om personlig och social utveckling. Tivenius (2010) rapport visar på att social och personlig utveckling å ena sidan och musikalisk allmänbildning å andra sidan utgör två argument som lärare tycker fyller viktiga funktioner i kulturskolans undervisning i ungefär lika stor utsträckning.

Studien visar också på att lärarens egna kompetens ifrågasätts när nya krav på undervisningsformer sätts upp. Lärarens egen bakgrund visar sig spela en stor roll. Verktyg och utbildning för att undervisa i grupp efterfrågas och särskilt betonas vikten av att kunna hantera tekniska hjälpmedel, vilket rimmar väl med Pikes (2013, 2014) studier som visar på hur tekniska hjälpmedel kan vara användbara i gruppundervisning när de används på rätt sätt.

Vi kan fråga oss om lärarens upplevda avsaknad av kunskap för att bedriva undervisning i grupp inverkar på attityden till gruppundervisning. Det verkar vara så att lärare som ger uttryck för att inte veta hur de ska genomföra undervisning i grupp är mer skeptiska till gruppundervisning. Det kan också vara intressant att i denna diskussion lyfta bilden av instrumentalläraryrket som ett ensamt yrke. Bilden som målas upp av Gaunt (2008), Rostvall och West (2001) och Tivenius (2010) visar på hur lärare i liten grad för kollegiala diskussioner om pedagogiska frågor. De nämnda studierna pekar på att detta eftersöks bland lärare. Kanske kan de *bakre regioner* som Rostvall och West (2001) talar om vara en plats där kollegiala diskussioner om till exempel olika undervisningsformer kan föras och i förlängningen en plats där kompetens som utvecklar professionen och verksamheten kan spridas.

8.1.2 Attityder och lärartyper

Studiens resultat belyser två primära uppfattningar om vad som är kulturskolans uppdrag. De intervjuade lärarna talar dels om något som tolkas som ett musikaliskt uppdrag och dels om vad som kan beskrivas som ett socialt uppdrag. Dessa två verkar till viss del hamna i konflikt med varandra när lärare resonerar om gruppundervisning respektive individuell undervisning. En ståndpunkt är att lärare ser det musikaliska uppdraget som det primära. De beskriver kulturskolan som något annat än fritid och dessa lärare är också de som betonar att musiken ska vara i fokus. Denna grupp lärare skulle kunna jämföras med de musklärartyper som Tivenius (2008) beskriver som *de pedagogiska konstnärerna*. Det som är gemensamt för denna grupp enligt Tivenius studie är en stark koppling till konservatorietraditionen. Föreliggande studie visar att det är möjligt att dra paralleller mellan lärare som uttrycker att det musikaliska uppdraget är kulturskolans främsta och en uppfattning om att individuell undervisning är den mest lämpliga undervisningsformen. På det sättet kan musklärarna som företräder denna ståndpunkt även i föreliggande studie kopplas till konservatorietraditionen.

En annan ståndpunkt företräds av de lärare som betonar att kulturskolan ska innebära en gemenskap och en social plattform. Dessa lärare verkar inte betona det ena eller andra av kulturskolans två uppdrag som primärt, utan ser båda som viktiga. Dessa lärare tenderar i större utsträckning att se positivt på utvecklingen mot mer gruppundervisning i kulturskolan. Den grupp av lärartyper som i Tivenius (2008) avhandling kontrasterar mot *de pedagogiska konstnärerna*

är *de konstnärliga pedagogerna*. Dessa beskrivs som en heterogen grupp, men knyts i någon grad samman av tanken om alla barns rätt till utbildning och anpassning efter sina behov. Föreliggande studie gör inget försök att sortera in de intervjuade lärarna i de olika musiklektartyper som Tivenius beskriver. Det kan dock konstateras att de två huvudgrupper som Tivenius föreslår i någon grad verkar vara överförbara till den här studiens deltagare genom en mer eller mindre stark koppling till konservatorietraditionen. I förhållande till attityder till olika former för pianoundervisning kan konstateras att de pianopedagoger som i föreliggande studie representerar ståndpunkten att det musikaliska uppdraget är kulturskolans främsta, och som kan sorteras in under Tivenius kategori *de pedagogiska konstnärerna*, också i större utsträckning förespråkar individuell pianoundervisning. De lärare som representerar en ståndpunkt där det sociala och musikaliska uppdraget ses som mer likställda, och som i någon utsträckning kan kopplas till Tivenius kategori *de konstnärliga pedagogerna*, förespråkar i större utsträckning gruppundervisning i kulturskolan.

Studiens resultat visar på en diskrepans mellan kulturskollärare och ”de som bestämmer”. Dessa kan i vissa fall tolkas som kulturskolchefer men också politiker och beslutsfattare på högre nivå. Ur de intervjuade lärarnas perspektiv verkar ”de som bestämmer” uppfattas som *en* grupp och jag kommer hädanefter tala om dem som en enda grupp, även om det är möjligt att se kulturskolchefer som en gruppering mellan kulturskolans lärare och beslutsfattare från högre instanser. Resultatet synliggör en uppfattning hos vissa av lärarna att målsättningarna för kulturskolans verksamhet skiljer sig åt mellan beslutsfattare och pianopedagoger. Den politiska målsättningen beskrivs vara att erbjuda något för alla medan pianopedagogernas målsättning går ut på att bedriva undervisning på ett så bra sätt som möjligt. Detta kan relateras till Tivenius (2010) rapport, där en relativt stor andel svarade att de i någon grad oroades av politisk inblandning i kulturskolans verksamhet. Andra lärare verkar i föreliggande studie ha lättare att förhålla sig till målen uppifrån och ser inga problem i att förena målsättningarna från politiskt håll och de egna målsättningarna, eller ser dessa som liknande.

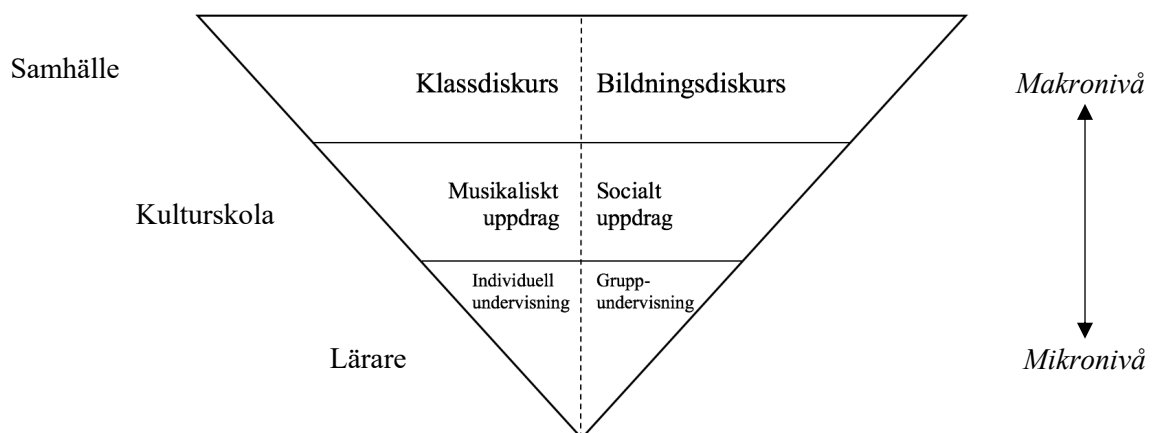
Tivenius (2008) beskriver hur olika typer av lärare positionerar sig gentemot de politiska målen. *De pedagogiska konstnärerna* påstås stå längst ifrån dessa, medan *de konstnärliga pedagogerna* anses stå dem närmre. Detta är överförbart till föreliggande studie, då lärarnas grad av anknytning till konservatorietraditionen verkar stämma överens med deras inställning till politisk inblandning i kulturskolans verksamhet.

8.1.3 Diskursordning

Vi har nu ringat in att de intervjuade lärarna förhåller sig olika till gruppundervisning respektive individuell undervisning. Detta verkar höra ihop med deras inställning till politisk inblandning i kulturskolans verksamhet och verkar även säga något om lärarens förankring i konservatorietraditionen. Vi kan börja skönja två tydliga ståndpunkter hos de intervjuade lärarna. Föreliggande studie bygger på ett antagande om att mikronivån kan säga något makronivån. Det är alltså möjligt att anta att dessa två ståndpunkter säger något om vilka större diskurser som inverkar på kulturskolans verksamhet.

De spänningsfält som belystes genom di Lorenzo Tillborgs (2017) studie visar på olika ståndpunkter som verksamhetschefer intar i resonemang om kulturskolan i förhållande till politisk styrning av denna. Dessa är å ena sidan förankrade i konservatorietraditionen och å andra sidan förankrade i en slags motsättning till densamma (till exempel klassisk musik kontra icke-klassisk musik och utbildningsdiskurs kontra fritidsdiskurs). De tio spänningsfält som di Lorenzo Tillborg beskriver visar på en splittrad verksamhet i kulturskolan, vilket kan tyda på att flera större diskurser är i rörelse. Tivenius (2008) beskriver att det fält som berör kulturskolan består av två diskurser: *bildningsdiskursen* och *klassdiskursen*. Bildningsdiskursen präglas av en demokratisk tanke, medan klassdiskursen hör ihop med konservatorietraditionen. Jag vill hävda att klassdiskursen i stor utsträckning beskriver institutionen instrumentalundervisning. De i studien medverkande lärarnas utsagor kan sorteras in under dessa två större diskurser genom sina uppfattningar om undervisningsformer, om kulturskolans uppdrag och om politisk inblandning i kulturskolans verksamhet. Lärarna som förespråkar individuell undervisning verkar se det musikaliska uppdraget som kulturskolans främsta. De uttrycker att de själva som pianopedagoger har andra målsättningar för kulturskolans verksamhet än ”de som bestämmer”. De verkar således vara förankrade i konservatorietraditionen och därmed också i *klassdiskursen*. Lärarna som förespråkar gruppundervisning i större utsträckning verkar se det sociala uppdraget som lika viktigt som det musikaliska uppdraget. Denna grupp verkar inte i lika stor utsträckning bekymras över politisk inblandning i kulturskolans verksamhet. De verkar därmed stå närmre de kulturpolitiska målen som Tivenius (2008) menar springer ur en bildningsdiskurs. Därmed kan denna grupp lärare kopplas till *bildningsdiskursen*.

Följande modell syftar till att beskriva hur de intervjuade lärarnas utsagor på mikronivå skulle kunna relateras till större diskurser på makronivå:



Modellen synliggör hur de intervjuade lärarnas attityder till olika former för pianoundervisning kan relateras till större diskurser på samhällsnivå. Den vänstra sidan kan kopplas till instrumentalundervisningen som institution och till konservatorietraditionen. Den högra sidan av triangeln kan relateras till politiska målsättningar.

Modellen gör ett försök att beskriva hur dessa två sidor existerar samtidigt och på så vis utgör en slags diskursordning för kulturskolan. De båda diskurserna skulle kunna betraktas som konkurrerande, vilket betyder att de på olika sätt utmanar varandra genom att föreställningar som tas för givet utmanas av nya förslag som går emot konventionen. I föreliggande studie tydliggörs detta genom hur lärare som verkar vara förankrade i klassdiskursen och institutionen instrumentalundervisning förhåller sig till utvecklingen mot mer gruppundervisning i kulturskolan. På så vis skulle de krokar som beskrivs i föreliggande studies resultat- och analyskapitel kunna tolkas som tecken på en pågående större diskursiv kamp.

8.2 Diskussion av metod och teori

De ställningstaganden som görs beträffande metod och teori under studiens gång får ofrånkomligt konsekvenser för resultatet. En annan typ av metod och teori hade därmed slutat i ett annat resultat. Föreliggande studie grundas i en diskursanalytisk ansats, vilket betyder att en rad antaganden har gjorts redan från början. Ett sådant är socialkonstruktivismens villkor om verkligheten som socialt konstruerad. Någon objektiv sanning finns följaktligen inte och därmed kan studien inte göra anspråk på att beskriva en sådan. Istället antas kunskap konstrueras i social interaktion. I studien ses de genomförda intervjuerna som social interaktion mellan mig och den intervjuade läraren. Således är jag som intervjuare med och konstruerar kunskapen som studien bygger på. En intervju måste beskrivas som en något konstlad situation. Även om jag som intervjuare gjorde mitt bästa för att skapa ett tillåtande klimat där den intervjuade läraren skulle känna sig bekväm, så är det möjligt att en så kallad *intervjuareffekt* (Ahrne & Svensson, 2015, s.19) har bidragit till att de intervjuade lärarnas utsagor har påverkats av situationen eller av mig på ett eller annat sätt. En analys av naturligt förekommande samtal hade troligtvis givit ett annat resultat.

En diskursanalytisk studie innebär att i analysen leta efter förgivettaganden i det empiriska materialet. Den som analyserar måste titta på både det som sägs och leta efter det som inte sägs, vilket förutsätter en viss kännedom om fältet och kontexten som ska undersökas. Som jag tidigare har beskrivit kan jag som pianist och blivande musiklärare ses som en del av den undersökta kontexten, det vill säga kulturskolan. Jag var också mån om att så långt som möjligt sätta mig in i tidigare forskning som berör kulturskolan och instrumentalundervisning innan jag påbörjade analysen. Min förförståelse kan därmed ha påverkat hur jag gjorde min analys och i och med det även resultatet. Likheter mellan den forskning som presenterades i kapitlet tidigare forskning och resultatet av föreliggande studie bör därför betraktas på två sätt: dels kan likheterna ses som ett resultat av min förförståelse för kontexten, dels kan de ses som en stärkande faktor till föreliggande studies resultat.

Språket står i centrum för en diskursanalytisk studie. Det är hur de intervjuade uttrycker sig som ligger till grund för analysen och resultatet. Fem av de sex intervjuerna som genomfördes under studiens gång spelades in för att sedan kunna transkriberas och studeras så utförligt som möjligt. Vid den sjätte intervjun ville den intervjuade läraren inte bli inspelad, vilket lämnade mig med två val: att avstå från att genomföra intervjun eller att genomföra intervjun och föra minnesanteckningar. Jag valde det andra alternativet. Att föra anteckningar på en så detaljerad nivå att materialet är dugligt för att utgöra grunden i en diskursanalys förefaller vara en omöjlig

uppgift. Jag gjorde emellertid bedömningen att lärarens attityder och kärnfulla citat hade fångats i mina anteckningar som sedan låg till grund för ett referat och därför valde jag att använda mig även av denna intervju till studiens resultat.

Till sist en återkoppling till studiens syfte, som är att undersöka vilka attityder som finns hos pianolärare i förhållande till olika former för pianoundervisning. Detta syfte har försökts besvaras med hjälp av semistrukturerade intervjuer och en diskursanalytisk ansats. Studien gör inga anspråk på att beskriva vilken undervisningsform som är den bästa. Inte heller gör den anspråk på att lägga sig i debatten om hur den politiska styrningen av kulturskolan ska se ut. Studien syftar endast till att undersöka de attityder som pianolärare besitter och hur dessa kan relateras till diskurser på en högre nivå.

8.3 Utblick

8.3.1 Studien i relation till lärarprofessionen

Studien har satt ljus på en kulturskola som verkar vara i förändring. Resultatet visar på hur kulturskolan tycks befinna sig i ett slags spänningsfält mellan tradition och framtid, vilket genom studien belyses genom utvecklingen mot mer gruppundervisning i kulturskolan. Detta aktualiserar frågan om vilken roll kulturskolan ska ha i samhället och vilka konsekvenser detta får för kulturskolläraren. Studien visar på att utvecklingen mot mer gruppundervisning innebär nya sätt att undervisa på. I förlängningen innebär kulturskolans förändringsprocess ett ifrågasättande av vad det innebär att vara instrumentallärare. Detta är viktigt att fundera kring, inte bara för blivande musiklejare, utan kan också bli en fråga för lärarutbildningen. Studien belyser hur konservatorietraditionen i hög grad har präglat institutionen instrumentalundervisning, och därmed är det möjligt att tänka sig att den också har präglat musiklejareutbildningen. För mig har studien inneburit att jag har ifrågasatt vilka kunskaper och verktyg jag har fått med mig för att möta en ”ny” kulturskola och i vilken utsträckning min utbildning har gjort mig till en del av institutionen instrumentalundervisning. Studien belyser hur diskurser utmanas då nya förslag läggs fram. I en förändringsprocess är det viktigt att vara medveten om vilka strukturer som råder och vilka konsekvenserna blir av att rubba dessa. Föreliggande studie kan vara till hjälp för att se vilka konsekvenser förändringar av kulturskolan får för dess lärare.

8.3.2 Vidare forskning

Med detta sagt bör det återigen betonas att föreliggande studie belyser frågan om undervisning i grupp kontra individuell undervisning på kulturskola utifrån *ett* perspektiv. Att byta perspektiv och undersöka frågan från andra håll skulle därför kunna ge en bredare förståelse för kulturskolans utveckling och vilka konsekvenser denna får för de lärare som arbetar där.

Föreliggande studies empiriska material bygger på intervjuer med ett relativt litet antal pianolärare. Större studier med fler deltagare skulle kunna ge en bredare förståelse för de förändringar kulturskolan verkar stå inför och vad detta innebär för kulturskolans lärare. Studier med lärare på andra instrument än piano skulle också kunna belysa frågan ur ytterligare ett perspektiv och kunna visa på eventuella skillnader mellan olika typer av instrumentallärare.

Studien visar på en upplevd kompetensbrist hos vissa lärare för att kunna undervisa i grupp. Det skulle därför också vara intressant att undersöka i vilken mån lärarutbildningen förbereder studenterna för den verklighet de senare kan komma att hamna i. En undersökning i vilken både verksamma lärare och lärarstudenter ingår skulle i skenet av föreliggande studie därför vara intressant.

9 Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (3., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: en studie om kommunal musikskola och musikleäroverutbildning = [Two music-pedagogy fields] : [a study of municipal music schools and music teacher education]*. Diss. av båda förf. Umeå : Univ., 1995. Umeå.
- Burnard, P., & Dragovic, T. (2014). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 1-22.
- Burr, V. (1995). *Social constructionism*. (1.ed.) London: Routledge.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Carey, G., & Grant, C. (2014). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (3., rev. och uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practices. *Finnish Journal of Music Education*, 20, 59-76.
- Föreningen Sveriges Jazzmusiker (2017). *Remissvar gällande Kulturskolentredningen*. Hämtad 2019-05-09 från <https://www.regeringen.se/494696/contentassets/7a2c1fc8d4e34263b570a6c66dfd4160/foreningen-sveriges-jazzmusiker.pdf>
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215-245.

- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28(2), 159-179.
- Horne, A. (2017, 23 februari). Kritik mot gruppnorm i Kulturskoleutredningen. *Sveriges Radio*. Tillgänglig: <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=6637433>
- Jackson, A. (1980). The Effect of Group Size on Individual Achievement in Beginning Piano Classes. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 162-166.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ling, J. (1990). *Europas musikhistoria. Folkmusiken. Studiehandledning*. Stockholm: Brevskolan.
- Mills, J., & Smith, J. (2003). Teachers beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20(1), 5-27.
- Olsson, B. (1994). *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumentalundervisning på låg- och mellanstadiet*. (Skrifter från Musikvetenskap, Göteborgs universitet). Göteborg: Musikhögskolan.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal : En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. (Doktorsavhandling, Skrifter från Institutionen för musikvetenskap/Göteborgs universitet, 68). Göteborg: Institutionen för musikvetenskap.
- Pike, P. (2013). Profiles in successful group piano for children: A collective case study of children's group-piano lessons. *Music Education Research*, 15(1), 92-106.
- Pike, P. (2014). The differences between novice and expert group-piano teaching strategies: A case study and comparison of beginning group piano classes. *International Journal of Music Education*, 32(2), 213-227.
- Proposition 2017/18:164. *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna*. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/4952fa/contentassets/6b270318a21c4f1fb9df98cd8660753b/en-kommunal-kulturskola-for-framtiden---en-strategi-for-de-statliga-insatserna-prop.-201718164.pdf>
- Rostvall, A. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Diss. av båda förf. Stockholm : Univ., 2001. Stockholm.
- Sichivitsa, V. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.

- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Tillgänglig:
<https://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>
- Svenska Pianopedagogförbundet (2017). *Synpunkter på utredningen*. Hämtad 2019-05-09 från
<https://www.regeringen.se/494ab9/contentassets/7a2c1fc8d4e34263b570a6c66dfd4160/svenska-pianopedagogforbundet.pdf>
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2008. Örebro.
- Tivenius, O. (2010) *Kommunala musiklärare: Rapport av musiklärare vid svenska kommunala musik- och kulturskolor 2004*. Tillgänglig: <https://docplayer.se/10815814-Kommunala-musiklarare.html>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 - Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du jobbat som pianolärare?
- Vilken utbildning har du gått?
- Hur ser din tjänst på kulturskolan ut?
 - Hur ser fördelningen mellan gruppundervisning och individuell undervisning ut i din tjänst?
- Hur ser upplägget mellan gruppundervisning/individuell undervisning ut på kulturskolan i stort?
 - Blir nya elever först och främst erbjudna gruppundervisning?
 - När blir de i så fall erbjudna individuell undervisning?
 - Ser det likadant ut i fördelningen mellan gruppundervisning och individuell undervisning oavsett instrument på den här kulturskolan?

Temafrågor

- Kan du beskriva en drömlektion?
 - Du valde att beskriva en grupplektion – vad i en grupplektion är det som du uppskattar?
 - På vilket sätt skiljer sig en grupplektion från en individuell?
 - Du valde att beskriva en individuell lektion – vad i en individuell lektion är det som du uppskattar?
 - På vilket sätt skiljer sig en individuell lektion från en grupplektion?
- Upplever du att du som lärare behöver kunna olika saker när det handlar om individuell undervisning respektive gruppundervisning?
 - Vilka kompetenser är viktiga i vilket sammanhang?
 - Kräver de olika undervisningsformerna olika förberedelsetid/planeringstid?
- Vad tycker du är ditt viktigaste uppdrag som pianolärare?
 - Upplever du att du kan fullfölja detta oavsett undervisningsform?
 - Sociala aspekter / musikaliska aspekter

Avslutning

- Har du något du vill tillägga?

Bilaga 2 – Informationsbrev

Tack för att du vill delta i mitt examensarbete!

Du kommer delta i en studie som syftar till att undersöka verksamma pianolärares tankar kring pianoundervisning individuellt respektive i grupp.

Som deltagare i denna studie godkänner du ditt medverkande till studiens empiri.

Alla medverkande i denna studie kommer avidentifieras och anonymiseras. Eventuell information som skulle kunna identifiera dig som person kommer utelämnas eller omskrivas.

Intervjumaterialet kommer bara användas till denna studie, inget annat.

Studien är till underlag för min examinering till musiklärare vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs Universitet. Studien kommer därför att publiceras på universitetets hemsida.

Som medverkande har du rätt att när som helst avbryta din medverkan i studien utan några konsekvenser.

Madeleine Widing

Student

*ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, musik
Högskolan för Scen och Musik
Göteborgs Universitet*