



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Mest kul i grupp?

En studie om hur brasslärare arbetar med instrumentalundervisning individuellt och i grupp inom Kulturskolan

Cecilia Johansson
Ämneslärarprogrammet, Musik
Högskolan för scen och musik



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGMU2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2021
Handledare: Tobias Pettersson
Examinator:

Nyckelord: Kulturskola, instrumentalundervisning, brassundervisning, individuell undervisning, gruppundervisning

Abstract

Föreliggande studie syftar till att undersöka de didaktiska val brasslärare verksamma i kulturskolan gör i instrumentalundervisning, samt om dessa val skiljer sig beroende på om det är individuell undervisning eller gruppundervisning. Problemformuleringen grundar sig i Kulturskoleutredningens förslag att gruppundervisning bör vara normen i kulturskolan. Föreliggande studie använde sig av kvalitativa intervjuer med fem brasslärare för att besvara frågeställningarna. Dessa intervjuer har analyserats utifrån det teoretiska perspektivet didaktisk teori. Resultatet redogör för hur lärarna arbetar med instrumentalundervisning. En central slutsats från resultatet är att lärarna berättar hur undervisningsformen kan påverka deras undervisningspraktik i vissa delar av undervisningen, som hur de lär ut någonting. Medan när lärarna talar om vad de lär ut, exempelvis deras undervisningsmaterial är inte skillnaderna särskilt stora oavsett undervisningsform. Resultatkapitlet har kategoriserats till tre delkapitel: *Mål*, *Innehåll* och *Genomförande*. I diskussionskapitlet lyfts hur lärarna uttrycker att de försöker anpassa undervisningen till eleverna. Denna anpassning visar sig bli olika beroende på undervisningsform då i individuell undervisning det endast är en elev läraren måste anpassa sig till, jämfört med i gruppundervisning. Vidare diskuteras hur lärarna arbetar med att göra eleverna delaktiga i lärandet genom att i gruppundervisning kan eleverna ha en positiv effekt på de andras lärande. Det lyfts även hur lärarna arbetar för att göra elever delaktiga i val av undervisningsmaterial där undervisningsformen inte verkar påverka detta något nämnvärt.

Förord

Att skriva ett självständigt arbete är något som stundtals vart kämpigt och tufft, men även givande och väldigt intressant. Under vägens gång har jag fått mycket hjälp och nu vill jag ta tillfället i akt och tacka några personer.

Först och främst ett stort tack till mina deltagare i studien för era tankar och härliga engagemang att få till intervjuer, utan er hade det inte blivit någonting.

Tack till min handledare Tobias Pettersson för ditt stöd, engagemang, värdefulla råd och tips och framförallt din humor. Utan din vägledning vet jag inte om jag hade hittat ut ur det virrvarr av tankar som uppstod under resans gång.

Till sist vill jag tacka mina fantastiska klasskamrater, att skriva en uppsats hade vart så mycket tråkigare utan era värdefulla tankar och våra Discord-kaffepauser. Att gå en utbildning på fem år har känts som ett ögonblick med er!

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte och frågeställning	2
2	Tidigare forskning.....	3
2.1	Kulturskolan & Kulturskoleutredningen	3
2.2	Individuell instrumentalundervisning	5
2.3	Gruppundervisning	7
2.4	Sammanfattning	10
3	Teoretiskt ramverk	11
3.1	Didaktik – Musikdidaktik	11
4	Metod.....	13
4.1	Metodologiska överväganden	13
4.2	Genomförande	13
4.3	Urval och presentation av deltagarna.....	14
4.4	Analysprocess	15
4.5	Studiens tillförlitlighet	16
4.6	Etiska överväganden	17
5	Resultat.....	18
5.1	Mål.....	18
5.2	Innehåll	21
5.3	Genomförande	24
5.3.1	Individuell undervisning	25
5.3.2	Gruppundervisning	26
6	Diskussion	32
6.1	Diskussion av metod och teori.....	32
6.2	Resultatdiskussion	33
6.3	Utblick	37
6.3.1	Studien i relation till Lärarprofessionen.....	37
6.3.2	Vidare forskning.....	37
7	Referenslista.....	39

1 Inledning

Min musikaliska bana startade när jag som nioåring klev in i kulturskolans lokaler i min hemstad. I kulturskolan fick jag lära mig spela trumpet och hade lektioner en gång i veckan med min lärare. Detta var starten på min musikaliska bana som tog mig från brassrummet i kulturskolan, till det estetiska programmet på gymnasiet, till musikutbildning på folkhögskola, för att till sist landa på Ämneslärarprogrammet vid Högskolan för scen och musik.

Under alla dessa år har jag som elev upplevt att instrumentalundervisning sker individuellt och har väldigt sällan deltagit i någon annan form av instrumentalundervisning. När jag senare fick mitt första vikariat i kulturskolan Göteborg där jag undervisade i de olika brassinstrumenten märkte jag vilken förändring det hade skett sen jag gick i kulturskolan, då många fler elever hade gruppundervisning jämfört med hur det såg ut på min tid. Samtidigt har jag under mina år på Ämneslärarprogrammet deltagit både som lärare och elev i flera olika slags undervisningssituationer. Utifrån dessa situationer har jag märkt hur mycket kunskap det krävs för att anpassa undervisningen till den grupp som läraren står framför. Oavsett om läraren undervisar i smågrupp, enskild undervisning eller större grupp kräver varje ny situation sin egen anpassning, vilket också gav mig idén till detta arbete. En nyfikenhet väcktes utav detta om att undersöka vilka didaktiska val brasslärare gör i sin undervisning, samt om dessa val skiljer sig åt beroende på undervisningsform.

Frågan om undervisningsformer inom instrumentalundervisning är även intressant från ett vidare perspektiv då det under 2016 lades fram en utredning som syftade till att utarbeta en nationell strategi för kulturskolan, *Kulturskoleutredningen* (SOU 2016:69). Utredningen lade fram ett antal nationella mål som kulturskolorna i Sverige uppmanas att följa för att utforma en mer enhetlig kulturskola. I avsnittet om hur undervisning bedrivs lades ett förslag fram om att gruppundervisning bör bli normen för instrumentalundervisning. Utredningen argumenterar för att gruppundervisningen gynnar elevernas sociala behov, samt att instrumentalundervisningen kan förbättras. Att skifta undervisningsform från enskilt till att undervisa i grupp är ett stort skifte som har skett successivt under flera år, men som genom kulturskoleutredningen nu har intensifierats.

Arbetet som brasslärare i dagens kulturskola kräver alltså att lärare måste förbereda sig didaktiskt på att inte endast hålla i enskild undervisning. Vilka konsekvenser för lärares sätt att undervisa får detta skifte av fokus? Det finns relativt lite forskning om lärares arbete på kulturskolan, och i relation till den åldersgrupp som finns där, alltså barn och ungdomar. Detta gör det ytterst angeläget att undersöka vilka didaktiska val brasslärare i kulturskolan gör i sin undervisning, samt om dessa val ändras beroende på form på undervisningen.

1.1 Syfte och frågeställning

I ljuset av Kulturskoleutredningens förslag till att utöka gruppundervisningen inom kulturskolan syftar föreliggande studie till att undersöka de didaktiska val brasslärare gör i sin undervisningspraktik, för att få en djupare förståelse av huruvida de olika undervisningsformerna påverkar brasslärares didaktiska val i instrumentalundervisning.

-Vilka didaktiska val gör brasslärare i relation till individuell instrumentalundervisning?

-Vilka didaktiska val gör brasslärare i relation till gruppundervisning?

2 Tidigare forskning

Följande kapitel presenterar det musikpedagogiska forskningsfält som föreliggande studie är en del av. Urvalet av forskning är baserad på en internationell och svensk kontext.

Litteratursökningen som ligger till grund för studien utfördes främst i tjänsten *Supersök* via Göteborgs Universitets databaser. Andra databaser som använts var även: *LIBRIS*, *British Journal of Music Education*, *Cambridge University Press* och *Google Scholar*. Sökord som använts i större delen av sökningarna är: *instrumental music education*, *group-teaching*, *masterapprentice*, *one-to-one*, *kulturskola*. Utifrån relevant forskning undersöktes samt genomfördes ett snöbollsurval från dessa studiers referenslistor för att bredda materialet.

Vid litteratursökning kring föreliggande studies kontext, brassundervisning i kulturskolan, fanns det relativt lite forskning att tillgå. Litteratursökningen behövde därför breddas till att få ett större perspektiv genom att inkludera instrumentalundervisningens historia, samt forskning om instrumentalundervisning inom flera olika skolformer än kulturskolan.

Tidigare forskning presenteras utifrån de tre rubrikerna *Kulturskolan & kulturskoleutredningen*, *individuell undervisning* och *gruppundervisning*.

2.1 Kulturskolan & Kulturskoleutredningen

Den svenska kulturskolan startades som kommunal musikskola vilken växte fram under 1940-talet. Syftet med denna skola var att ge barn och unga en meningsfull fritid, samt möjlighet för arbetarklassens barn att få tillgång till det borgerliga bildningsideal som endast högre samhällsklasser haft tillgång till tidigare (SOU 2016:69). Undervisningen skulle ge möjlighet till musikintresserade barn och ungdomar att få börja spela ett instrument utan att det skulle utgöra en för stor kostnad för familjen (Rostvall & West, 2001). Musikskola var länge benämningen då det endast bedrevs musikundervisning. Genom att verksamheten under senare tid förändrats och utökats till fler konstformer har namnet musikskola i de flesta delar av Sverige ändrats till kulturskola. I föreliggande studie används benämningen kulturskola för att beskriva både musikskola och kulturskola.

Kulturskolans undervisning präglades länge av lärarnas personliga musikundervisning då lärarna sällan hade en pedagogisk musikutbildning (Rostvall & West, 2001). Ett resultat av detta var att lektionsinnehållet formades efter lärarnas personlighet och mycket sällan från eventuella styrdokument (ibid.). Även om undervisningen hade stor personlig prägel bedrevs undervisningen på kulturskolor runt om i Sverige på liknande sätt, flertalet lärare använde exempelvis likadana läroböcker. Under 1960-talets goda ekonomiska läge grundades Stockholms musikpedagogiska institut och fortbildning kunde startas för redan verksamma lärare (SOU 2016:69). Denna fortbildning innebar att lärarna på kulturskolan hade möjlighet att genomgå en pedagogisk utbildning. Rostvall och West (2001) forskningsstudie beskriver hur instrumentallärautbildningen historiskt sett har genomsträvs av musikerprofessionens syn på kunskap, där det läggs stor vikt vid individens färdighetsträning på ett eller flera instrument. Denna kunskapssyn präglas till stor del av konservatorietraditionen vilket leder

till att de kommande instrumentallärarna utformar sin undervisning på ett mer traditionellt sätt likt det de själva blivit undervisade i under sin utbildning (ibid.).

Enligt Rostvall och West (2001) ledde denna kunskapssyn till att undervisningen utgick från ett musikperspektiv med fokus på individuell instrumentalundervisning. Under 1980-talet skedde ett skifte där fokuset riktades mot barnens perspektiv utifrån en revidering av kommunförbundets skrift "*Den kommunala musikskolan*" där syftet var att skapa en mer jämlik kulturskola (SOU 2016:69). Genom detta skifte av perspektiv blev det även tydligare att verksamheten ska anpassas till att vara flexibel, samt se till barnens behov (ibid.).

I och med ombildningen från musikskola till kulturskola öppnade verksamheten upp för nya konstformer som exempelvis dans och teater. Dessa konstformer bygger oftast på arbete i grupp, vilket ledde till att kulturskolans verksamhet introducerades till fler undervisningsformer. Detta kan ses som en fortsättning på idén att anpassa verksamheten till deltagarna (SOU 2016:69). I dagens kulturskola beror instrumentalundervisningens form på olika faktorer som lärarnas åsikter, styrningen av kulturskolan eller andra logistiska skäl. Även om tidigare reformer och perspektiv har ändrats genom åren är traditionen att använda individuell undervisning på de olika kulturskolorna runt om i landet stark, samt dominerar dagens instrumentalundervisning (SOU 2016:69).

Kulturskoleutredningen är en utredning som inleddes i syftet att utarbeta ett förslag för en nationell strategi för den kommunala musik- och kulturskolan. Denna utredning resulterade i betänkandet *En inkluderande kulturskola på egen grund* (SOU 2016:69) som överlämnades till regeringen i oktober 2016. Utredningen överlämnade ett förslag med ett antal nationella mål för kulturskolan som ska tydliggöra verksamheten samt gynna utvecklingen av kulturskolan. Dessa mål syftar till att öka kulturskolans inkluderande arbete för att alla barn och ungdomar ska välkomnas in i verksamheten, oavsett bakgrund eller uppväxtmiljö. Utredningen lägger därefter fram nio konkreta mål som kulturskolan bör följa. Ett av dessa mål är särskilt relevant för föreliggande studie: "*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).

Utredningen beskriver att generellt sett är kulturskolans musikverksamhet traditionell i grunden, samt bygger på enskild undervisning då det historiskt sätt har setts som lämpligast metod att lära sig hantverket musik (SOU 2016:69). Denna undervisningsform fortsätter att användas även fast kulturskolor i ett flertal kommuner är medvetna om den positiva effekt det sociala samspelet kan ha på lärandet, samt för elevernas motivation (ibid.). Utredningen gör en bedömning att kulturskolans verksamhet idag har en outnyttjad potential till att vara en kulturell mötesplats för barn och ungdomar, denna mötesplats kan främja barn och ungdomars sociala samspel och borde därför genomsyra hela verksamheten (ibid.).

I kulturskolans organisation finns det en relativt ny musikverksamhet som kallas för El Sistema. El sistema-verksamhetens undervisning finns främst i kulturskolor och bygger på gruppundervisning, där eleverna kan hjälpa varandra att utvecklas (Elsistema, 2021).

Lindgren och Bergman (2014) skriver om El Sistema-verksamheten i Sverige. El Sistema i Sverige startades i Kulturskolan i Angered som ett projekt som skulle motverka segregationen i Göteborg genom att involvera barn och ungdomar från stadsdelen Angered för att motverka socialt utanförskap (ibid.). El Sistema är en verksamhet inom kulturskolan som nu finns på flera orter och bygger på en övertygelse att den sociala sammanhållningen skapar musikalisk utveckling och kvalitet (Lindgren & Bergman 2014). El Sistemas verksamhet i Göteborg ses som aningen ambivalent enligt studien då den både ses som en del av kulturskolan, men även som en verksamhet som inte är kulturskola. Eftersom El Sistema har en tro att den sociala och musikaliska utvecklingen hänger ihop är det inte konstigt att verksamhetens mål blir dubbelsidigt. Å ena sidan det sociala målet med den mänskliga utvecklingen, å andra sidan det musikaliska målet. Lindgren och Bergman (2014) beskriver hur verksamheten alltid utgår från att undervisningen sker i grupp, samt att den musikaliska och sociala utvecklingen sker i symbios och gynnas av varandra.

Kulturskolans instrumentalundervisning har sedan start grundats i individuell undervisning, vilket först berodde på instrumentallärares personliga preferenser, och sedan på deras utbildning (Rostvall & West, 2001). Utbildningen delade musikerprofessionen tänk kring att instrumentalundervisning skulle bygga upp individens kunskap i instrumentspel (ibid.). Instrumentallärarna i kulturskolan har under lång tid grundat sin undervisning i musikerprofessionens äldre ideal, vilket har lett till att individuell undervisning länge varit, och fortfarande är normen i kulturskolan. Även om perspektivet ändrats från musik- till barnperspektiv genomsyrar denna tradition instrumentalundervisningen, samt leder till att den individuella undervisningen fortfarande är den ledande undervisningsformen i dagens kulturskola (SOU 2016:69).

Enligt Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) bör gruppundervisning vara ett mål att sträva mot. Utredningen ifrågasätter den enskilda undervisningens dominans då den vilar på samt bevarar en äldre tradition, oftast oreflekterat (ibid.) Enligt utredningen kan denna tradition fördröja pedagogisk utveckling och nytänkande. Därför föreslår utredningen att gruppundervisning bör vara normen på kulturskolan även om det också ska kunna finnas möjlighet till enskild undervisning (ibid.).

I de två nästföljande avsnitten presenteras tidigare forskning utifrån rubrikerna *individuell instrumentalundervisning* samt *gruppundervisning*.

2.2 Individuell instrumentalundervisning

Musikundervisning bygger på lång tradition där det antingen var kyrkskolor eller en familjemedlem som utbildade musikerna (Weber m.fl., 2003). Under slutet av 1700-talet började musikkonservatorium utvecklas i och med att det fanns ett behov av att utbilda musikerna på en högre nivå än den tidigare utbildningsformen kunde tillhandahålla. De första italienska konservatorierna var ursprungligen barnhem där barnen fick en utbildning som kunde leda till att de anlätades av opera-kompanier, om de ansågs vara lovande musiker. En

annan drivkraft till att utveckla konservatorierna var att det kom nya idéer om hur en musiker skulle utbildas. Detta ledde till att fler konservatorier startades då musikaliska ledare ville stärka samt vidareutbilda musikerna från deras region av landet. I och med att kyrkskolor och kloster började att avvecklas under slutet av 1700-talet tog konservatorierna större plats i musikerutbildningen. I större europeiska städer som Paris (1795), London (1822) och Leipzig (1843) blev musikstudenterna utbildade till att stå för det musikaliska livet inom de borgerliga kretsarna och institutionen riktade sig mot överklassen. (Weber m.fl., 2003)

Enligt Burwell (2012) studie om lärlingskap i musik grundas undervisningstraditionen inom instrumentalundervisning i lärlingsaspekten där eleven är en lärling som går i lära hos en mästare. Även Nielsen och Kvale (2000) skriver om hur att gå i lära hos en mästare varit det primära sättet att bli invigd i färdigheter som tillhör det musikaliska hantverket, och att det var så under flera sekel. Harrison och Grant (2015) beskriver denna tradition som en överföring av kunskap från en mästare (läraren) med mycket hög bildning inom ämnet, till en individ (eleven) med betydligt mindre kunskap. Läraren överför kunskap till eleven samt agerar som en musikalisk förebild att efterlikna (ibid.). Denna undervisningstradition brukar benämnas konservatorietraditionen, eller mästarlärling-traditionen. Enligt Burwell (2012) dominerar mästarlärling-traditionen musikkonservatoriernas undervisningspraktik, medan andra utbildningsinstitutioner mer och mer har utforskat andra pedagogiska metoder.

Individuell instrumentalundervisning har länge präglats av mästarlärling-traditionen då instrumentalundervisning i västvärlden vilar på denna tradition (Bjøntegaard, 2014; Hanken & Johansen, 2020). Denna tradition resulterar i en homogen undervisning till utförandet där lärare överför sin kunskap vidare till elev (ibid.). Enligt Cary och Grant (2014) ser konservatorierna individuell undervisning som internationell erkänd standard för att bedriva undervisning, samt att undervisningsformen därför ses som ovärderlig för att bemästra ett instrument och att bibehålla hög nivå på undervisningen. Utifrån en svensk kontext skriver även Rostvall och West (2001) hur individuell undervisning länge varit vanligt förekommande i flera av de olika sorters skolformer som finns i Sverige där det bedrivs instrumentalundervisning. Denna undervisningsform associeras med bra kvalitet för eleven (ibid.). Enligt Hanken och Johansen (2020) kan mästarlärling-traditionen lätt blir konserverande, vilket både kan vara positivt och negativt. Positivt då värdefulla traditioner förs vidare utan att glömmas bort, men negativt då nytänkande och kreativitet i undervisningen riskerar att stängas ute.

Ett flertal studier beskriver hur individuell undervisning präglas av den hierarkiska mästarlärling-modellen där läraren förmedlar kunskap till en oftast passiv elev (Harrison & Grant, 2015; Bjøntegaard, 2014; Hanken & Johansen, 2020). Enligt Hanken och Johansen (2020) kan förmedlande undervisning leda till en envägskommunikation mellan lärare och elev, där eleven passivt tar emot kunskap. Läraren visar exempelvis hur en musikalisk fras ska spelas, eleven får sedan testa spela samma fras medan läraren lyssnar och korrigerar tills det blir rätt (ibid.). Individuell undervisning har alltså länge setts som att det ger en tydlig progression på lärandet då läraren hjälper eleven genom att förevisa musikaliskt, korrigera felaktigheter och sedan raskt gå vidare. En central slutsats i Jørgensen (2000) studie visar hur

lärare som endast förmedlar kunskap, utan att göra eleverna delaktiga i lärprocessen, kan hämma elevernas lärande. Läraren bör enligt studien arbeta för att eleverna ska utveckla kunskap och göras till aktiva deltagare i lärandeprocessen (ibid.). I Mills (2002) studie om studenters upplevelser av effektiv instrumental- och vokalundervisning dras en central slutsats från studenternas svar, de ansåg det vara positivt att läraren uppmärksammade vad studenten gjorde för fel och sedan visade lösningen. Detta överensstämmer med den förmedlande undervisningsmetoden då läraren uppmärksammar problem men löser det utan studentens inblandning, vilket kan ses som problematiskt då studenten inte blir aktiv i läromomentet utan endast får en lösning given till sig.

Individuell undervisning behöver likväl inte följa den hierarkiska mästarlärningmodellen utan kan även bedrivas utifrån en mer dialogbaserad natur. Enligt Harrison och Grant (2015) kan individuell undervisning genomföras både utifrån mästarlärning-traditionens förmedlande undervisning, samt utifrån ett dialogiskt tillvägagångssätt. Vilket återfinns i Bjøntegaard (2014) forskning där en central slutsats dras att läraren kan arbeta utifrån två modeller, den förmedlande läraren som går i linje med den traditionella mästarlärning-modellen samt den dialogbaserade modellen där läraren agerar som en rådgivare eller mentor för eleven.

Den dialogbaserade modellen utgår från att läraren inte demonstrerar ett rätt och ett fel utan istället ställer genomtänkta frågor från vilka eleven aktiveras i sitt eget lärande (Hanken & Johansen, 2020) Eleven får själv försöka finna lösningen och upptäcka ny kunskap (ibid.). Även Mills (2002) studie beskriver hur lärare kan arbeta på liknande sätt och hjälpa studenten att lokalisera eventuella problem för att senare diskutera det tillsammans. Diskussionen om problemet är till för att eleven ska hållas aktiv i läroprocessen samt att läraren inte endast ska ge ut svaret (ibid.).

2.3 Gruppundervisning

Instrumentalundervisning i grupp är ett fenomen som inom kulturskolan börjar bli allt vanligare. Som nämndes tidigare i inledningen av kapitlet gällande forskning kring gruppundervisning samt instrumentalundervisning på brassinstrument, förekommer det färre forskningsstudier. Därför behandlar denna underrubrik om gruppundervisning hur instrumentalundervisning i grupp bedrivits under tidens gång, samt lyfta forskning som behandlar gruppundervisning utifrån olika slags skolformer från kulturskola till högre musikutbildning

Under 1800-talet uppkom masterclassmodellen i vilken kompositörer syftade till att förmedla sin kunskap till flertalet studenter. I detta forum fick en student spela upp ett stycke framför en liten publik av andra studenter som lyssnade. Kompositören gav sedan konstruktiv kritik samt förslag på förbättringar, studenten implementerade kommentarerna och spelade upp stycket ännu en gång (Bjøntegaard, 2014). I dagens instrumentalundervisning ses masterclass som ett bra komplement till den individuella undervisningen (ibid.).

Masterclass är en typ av gruppundervisning då den bygger på tanken att studenterna som

lyssnar när en annan student spelar kan ta till sig det läraren säger till sitt eget musicerande. Problematiken med masterclass-formen blir att för att eleverna ska kunna utnyttja denna lärandeform måste de vara aktiva lyssnare, samt göras medvetna om hur de ska ta till sig vad de lyssnat till. En central slutsats i Haddon (2013) studie lyfter vikten av att hjälpa studenterna att formalisera inläring utifrån en masterclass. Ett resultat är att när studenterna i studien observerade en annan student som spelade kunde de tillgodogöra sig kunskaperna samt använda sig av dessa som verktyg i sitt eget musicerande, men hade svårt att veta hur de skulle ta till sig det utan stöd från läraren (ibid.).

Att lära sig något med hjälp av en jämbördig, även kallat peer-learning, är ett relativt nytt fenomen jämfört med den individuella undervisningens inläringstraditioner. I Hanken (2016) forskningsstudie om peer-learning inom högre musikstudier beskrivs det hur forskning om gruppundervisning inte tagit lika stort utrymme i jämförelse med forskning kring individuell undervisning. Enligt Hanken (2016) kan detta bero på att instrumentalundervisning är djupt rotad i mästarlärling-traditionen som har en mer vertikal linje av kunskapsöverförande från en mästare till en lärling. I peer-learning blir det ett skifte från den vertikala linjen till den horisontella i och med att medstudenten får en större roll i lärandet. Studentens medverkan kan ändra dynamiken i rummet och påverka lärarens maktposition när studenten ses som en viktig resurs i lärandet (ibid.).

Hanken (2016) har gjort en observationsstudie med syfte att undersöka hur lärare arbetar med peer-learning i gruppundervisning. Lärarna i studien arbetade på olika sätt med att involvera de andra studenterna i lärandet. I en grupplektion med fiol- och violastuder använde en professor sig av metoden att backa undan och låta studenterna ge feedback och reflektera över sina medstudenters uppspel. Läraren tar ansvar och ställer öppna frågor för att leda diskussionen, samt ger studenterna större och större ansvar att utveckla och formulera sina tankar kring förslag på förbättringar. Läraren uttrycker att genom att studenterna är aktiva i varandras lärande kan en positiv gruppdynamik utvecklas där studenterna kan inspireras och hjälpa varandra i sin musikaliska utveckling. I en annan grupp där studenterna har piano som huvudinstrument arbetade en annan lärare med att göra studenterna till varandras lärare. Studenterna fick spela upp ett musikstycke de arbetade med, för att sedan motta konstruktiv kritik från de andra två studenterna i rummet. Enligt läraren leder detta arbetssätt till att studenterna tillsammans kan diskutera möjliga lösningar till de olika musikaliska eller tekniska problem som inträffade. Studenterna för en konversation kring vad de tagit del av medan läraren positionerar sig längre bort för att låta gruppen ta plats. Läraren uttrycker vinsten med att studenterna får ta ansvar för lärandet under lektionen genom att tänka kring musiken samt ge värdefulla kommentarer till den som spelat. Även studenterna intervjuades, de uttryckte hur lärarens närvaro i rummet gav dem självförtroende att våga uttrycka sina förslag för förbättring. Studenterna berättar hur de värdesätter grupplektionerna där de får ett forum att ge och ta konstruktiv kritik, samt att lyssna på andra studenter vilket har givit goda vinster. Studenterna uttrycker att genom att formulera sig kring andras musicerande får de en större förståelse för sitt eget spelande och hur de tänker kring musik. (Hanken, 2016).

En konklusion från studien är att studenter gynnas av gruppundervisning under

förutsättningen att den är utformad på ett givande sätt, samt att läraren har lagt upp undervisningen utifrån gruppens villkor. Enligt Hanken (2016) kan gruppundervisning vara ett ovärderligt verktyg inom instrumentalundervisning vid högre musikutbildning.

Thompson (1984) utförde en observation- och intervjustudie som syftade till att undersöka och analysera instrumentalundervisning i grupp. Två centrala slutsatser drogs från studien. Den första visade att det fanns många likheter mellan instrumentalundervisning i grupp och enskild undervisning. Den andra slutsatsen var att båda undervisningsformerna har sina respektive fördelar och nackdelar. Utifrån observationer av gruppundervisning påträffades en lärandeaktivitet som gav särskilt goda resultat. Läraren strukturerade lektionen så att eleverna i gruppen skulle vara delaktiga i deras eget lärande genom att tänka kring vad de hör och ser. Aktiviteterna tvingade eleverna att aktivt delta i läroprocessen, exempelvis genom diskussion och rådgivning till förbättringar av lärarens (avsiktligt) dåliga hållning, eller genom samarbete som att spela kanon eller en ton var i ett ackord. I dessa aktiviteter tog läraren ett steg tillbaka och lät eleverna upptäcka ny kunskap. Enligt Thompson (1984) blir lärarens maktposition över eleverna inte lika stark i en grupplektion. Läraren är fortfarande den som sitter på kunskap men eleverna får mer utrymme under lektionen, i jämförelse med individuell undervisning där makten är mer direkt linjär riktad från lärare till elev. Under en brassgrupplektion fokuserade en lärare på den svagare eleven, men höll de andra eleverna aktiva genom att de fick spela samma övning. Läraren i studien uppmärksammade att alla elever har någon gång svårigheter och eleverna kunde hjälpa med sin erfarenhet och stötta eleven som hade det svårt (ibid.).

En central slutsats är enligt Thompson (1984) att lärare som involverade eleverna i varandras lärande fick goda resultat från lektionen. Lärarna såg gruppen som en fördel och drog nytta av de olika individerna i gruppen. Studien visade på hur grupplektioner kunde ge elever en lika hög musikalisk utveckling, eller ännu bättre än individuell undervisning (ibid.).

Calissendorff (2005) studie om barns musikaliska lärande i fiol belyser fördelar och nackdelar med gruppundervisning. Enligt Calissendorff (2005) kan gruppundervisningsformatet inbjuda till fler möjligheter att använda olika metoder och strategier som lärare, vilket kan leda till att undervisningen blir mer stimulerande för både lärare och eleverna. Enligt studien kan eleverna uppleva att det känns lättare att ha lektion i grupp för den sociala gemenskapens skull, samt att det upplevs lättare att spela med andra elever på en liknande nivå då läraren ses som någon som ligger långt över deras kunnande (ibid.). Studien visar också att gruppen kan påverka negativt då läraren inte har möjlighet att alltid se alla individer i gruppen och riskerar missa något viktigt. Enligt Kaldjev gynnas det musikaliska lärandet av gruppens sociala förbindelse. Gruppens gemenskap växte sig starkare i takt med elevernas musikaliska utveckling, vilken gynnades av denna gemenskap. Många elever i gruppen ansåg även att det var värdefullt att spela tillsammans (refererad i Calissendorff, 2015).

2.4 Sammanfattning

Tidigare forskning om kulturskolan visar hur fokus har ändrats samt utvecklats från ett fokus på det musikaliska till fokus på barnens behov (Rostvall & West, 2001; SOU 2016:69), vilket har lett till en förändring av hur lärarna arbetar på kulturskolan. Sett i relation till instrumentalundervisningens historia har individuell undervisning setts som mer lämplig då det ger högre nivå på undervisningen (Rostvall & West, 2001), men eftersom fokus flyttats till elevernas behov har detta lett till att även undervisningsformen för instrumentalundervisning ifrågasätts om den verkligen är den mest lämpliga för dagens kulturskola (SOU 2016:69).

Tidigare forskning visar att instrumentalundervisning påverkas av gamla undervisningstraditioner (Bjøntegaard, 2014; Hanken & Johansen, 2020; Carey & Grant, 2014), vilket leder till att lärarnas undervisningsform till stor del består av enskild undervisning. I den tidigare forskningen ifrågasätts den individuella undervisningen då den kan leda till en ojämn maktbalans mellan lärare och elev där eleven inte görs självständig i sitt lärande (Harrison & Grant, 2015; Bjøntegaard, 2014; Jørgensen, 2000; Hanken & Johansen, 2020). Samtidigt finns det också exempel på enskild undervisning där läraren arbetar mer dialogbaserat (Harrison & Grant, 2015; Bjøntegaard, 2014; Mills, 2010; Hanken & Johansen, 2020) där forskningen visar hur läraren aktiverar eleven i lärandet och ses som en mentor.

Gruppundervisning ses som positivt för eleven då genom att lyssna när en lärare ger instruktioner till en annan elev kan ta till sig kunskapen, detta förutsätter att läraren hjälper eleven att förstå hur den ska ta till sig det (Haddon, 2013). Vidare beskrivs att lära med sina jämbördiga, peer-learning, som en positiv kraft för lärandet (Hanken, 2016; Thompson, 1984) då eleverna kan hjälpa varandra och på så vis samtidigt själva lära sig. Även den sociala samvaron som gruppen ger lyfts som att det har en positiv påverkan på elevernas lärande (Calissendorff, 2005).

3 Teoretiskt ramverk

I följande kapitel presenteras studiens teoretiska perspektiv från vilken vi kan förstå samt tolka den insamlade empirin igenom. Föreliggande studie syftar till att undersöka de didaktiska val brasslärare gör i olika undervisningsformer. Med utgångspunkt från detta valdes musikdidaktisk teori då den har en begreppsapparat som passar till syftet att undersöka hur brasslärare gör sina undervisningsval. Det teoretiska ramverket används sedan för att tolka det empiriska materialet.

3.1 Didaktik – Musikdidaktik

Begreppet didaktik har enligt Uljens (1997) två betydelser. Den första betydelsen av didaktik är en yrkespraktik, vilket innebär lärarnas praktiska handlingar och val i sitt pedagogiska arbete. Den andra betydelsen av didaktik är didaktik som forskningspraktik, vilket syftar till forskning om didaktiska val i lärandesituationer. Dessa betydelser hänger ihop genom att forskningen beforskar yrkespraktiken.

Teoretiskt sett kan didaktik definieras i relation till pedagogik å ena sidan, och metodik å andra sidan. Didaktik i relation till pedagogik kan ses som att vara en del av pedagogiken som är riktad mot görandet, den praktiska undervisningen (Hanken & Johansen, 2020). Å andra sidan kan det definieras i relation till metodik, och enligt Uljens (1997) blandas dessa begrepp ibland ihop. Didaktik ses då som lärarens innehåll och metodik svarar på hur läraren förmedlar innehållet, vilket enligt Uljens (1997) är en för tvär definition. Didaktik bör ses som ett begrepp som innefattar mer än så då begreppet omfattar frågor om metoder, motiv, mål samt till vem som ska undervisas (Uljens, 1997). Under den idéhistoriska utvecklingen har didaktiken utvecklats och omformulerats beroende på vilken riktning den tagit under tiden (Kroksmark, 1994).

Inom forskningen förstås didaktik som något som har med den praktiska undervisningen att göra där två huvudfrågor är ledande inom ämnet (Kroksmark, 1994). Dessa huvudfrågor hanterar undervisningens ”vad” och ”hur”. Det kan även urskiljas en tredje fråga, ”varför”, utifrån de tidigare frågorna då dessa huvudfrågor alltid ställs mot en bakgrund av reflektion till de olika valen lärare gör i undervisningen (ibid.). Enligt Kroksmark (1994) bör alltså dessa tre frågor ses som didaktikens grundfrågor, vilka hanterar *vad* eleverna ska lära sig, *hur* de ska lära sig det, och *varför* läraren gör på ett visst sätt.

Enligt Hanken och Johansen (2020) handlar begreppet musikdidaktik om lärarens intention med den musikpedagogiska verksamheten, vilket går i linje med de didaktiska grundfrågorna som togs upp i föregående stycke. Hanken och Johansen (2020) utvecklar sedan dessa grundfrågor till fyra didaktiska kategorier som kan identifieras i den musikpedagogiska verksamheten, dessa benämns som *mål*, *innehåll*, *metod* och *utvärdering*. *Mål* handlar om vad läraren vill att eleven ska uppnå, samt vilka egenskaper eleven ska utveckla. Enligt Hanken och Johansen (2020) belyser musikdidaktiken frågan om hur mycket målen ska få styra undervisningen, samt hur lärarens handlingsutrymme påverkas av detta. Ska målet vara

överordnat lärarens frihet att improvisera fram vägen på lektionen? *Innehåll* behandlar vad läraren arbetar med i verksamheten och följaktligen vad eleven ska lära sig, vilket rör materialet läraren väljer, relevanta musikbegrepp eller instuderings tekniker. *Innehåll* kan även vara olika aktiviteter för lärande, exempelvis om eleven ska sjunga, spela, komponera eller använda sig av tekniska verktyg eller liknande för att lära sig. Enligt Hanken och Johansen (2020) har läraren ett stort ansvar att ta välgrundade val när innehåll ska väljas till lektionen. *Metod* förklarar hur läraren ska lära ut innehållet, det finns många sätt att lära ut en specifik sak, metod handlar om hur läraren väljer att göra det (Hanken & Johansen, 2020). Exempel på olika metoder kan vara om läraren ska visa eller berätta hur eleven ska spela, eller om undervisningen ska ske i grupp eller individuellt. Det kan också röra sig om hur snabb progressionen ska vara (ibid.). Till sist skriver Hanken och Johansen (2020) om kategorin *utvärdering* som anses spela en viktig roll då den kan vägleda eleven framåt samt användas för att förbättra undervisningen.

Sammanfattningsvis går det att koppla de tre didaktiska huvudfrågorna, *vad*, *hur* och *varför*, med Hanken och Johansens (2020) begrepp. Dessa begrepp kan på detta vis förstås utifrån de didaktiska frågorna. Frågan om *vad* kan kopplas till begreppet *innehåll*, enligt Hanken och Johansen (2020) bör innehåll behandla vad för innehåll läraren väljer att använda i sin undervisning. Frågan om *hur* kan kopplas till begreppet *metod* då det förklarar hur en lärare väljer att lära ut något (ibid.). Den sista didaktiska frågan rör *varför* och kan kopplas till mål. Enligt Hanken och Johansen (2020) bör mål ses som ett sätt för läraren att veta vad de anser eleven bör utveckla för förmågor och kan därför kopplas till frågan om varför lärarna gör något. Målet motiverar varför de gör en viss lärandeaktivitet. Hanken och Johansens (2020) begrepp utvärdering är något som kan kopplas till alla de tre didaktiska frågorna då utvärdering är något som lärare gör kontinuerligt när de undervisar.

Alla dessa tre didaktiska frågor har ett görande i sig, ett *hur*. Exempelvis arbetar läraren med mål i undervisningen, vilket handlar om varför läraren väljer att göra något. Men det finns även ett hur där då läraren frågar sig hur målen ska arbetas med. Lärare arbetar även med att bestämma vad för innehåll lektionen ska ha, vilket även där leder till ett görande då läraren sedan måste tänka hur det valda innehållet ska arbetas med.

4 Metod

I följande kapitel redogörs för de metodologiska överväganden som utförts under denna studie. Studiens genomförande och urval presenteras, samt även studiens analysprocess. I slutet av kapitlet presenteras studiens tillförlitlighet och de etiska överväganden som har behövts göras för att diskuteras samt motiveras.

4.1 Metodologiska överväganden

Föreliggande studie utgår från en kvalitativ intervjumetod för att försöka svara på studiens frågeställningar. Kvalitativ forskning har som överordnat mål att röra sig i människors sociala verklighet och ge insikt om det som rör dessa personer. Enligt Dalen (2015) rör sig forskare i personens livsvärld, vilket berör informantens upplevelser av det dagliga livet och hur personen förhåller sig till dessa. Valet av den kvalitativa intervjumetoden är högst lämpligt när forskare vill få insikt i informantens individuella tankar och erfarenheter (ibid.). Den kvalitativa forskningen syftar alltså till att skapa förståelse för hur personer kan uppleva sin livsvärld, vilket gör valet av intervju som metod lämpligt då föreliggande studie ämnar undersöka brasslärares didaktiska val i deras undervisningspraktik för att besvara forskningsfrågorna.

Valet av intervju som metod innebär att informanterna fick berätta om hur de arbetade, vilket ledde till att slutsatser som kan dras utifrån intervjuerna handlar om lärarnas berättelser om hur de arbetar. Forskningsdesignen får alltså konsekvenser av vad för kunskap denna studie kan generera då informanterna får berätta om hur de arbetar istället för att forskaren faktiskt sitter med i rummet och observerar hur de gör.

4.2 Genomförande

Studien syftar till att undersöka brasslärares didaktiska val i deras undervisningspraktik, följaktligen skickades en deltagarförfrågan ut till brasslärare i olika delar av Sverige. Emedan denna studie skrevs under en tid som präglades av en global pandemi begränsades personliga möten. Denna begränsning medförde att digitala hjälpmedel var nödvändigt att använda för att genomföra intervjuerna, vilket gynnade studien då det gavs möjlighet att intervjua brasslärare från olika delar av landet. Att få möjlighet till att intervjua lärare oavsett deras geografiska position var en positiv faktor för föreliggande studie då det ledde till större valmöjlighet av lärare att intervjua som det annars inte funnits möjlighet till. I deltagarförfrågan skrevs det ut att det söktes lärare som har instrumentalundervisning både enskilt och i grupp. Därefter informerades deltagarna om studiens syfte, tidsåtgång, anonymiseringsprocessen, samt att intervjun skulle ske digitalt och spelas in med deras godkännande (Vetenskapsrådet, 2017).

Sex stycken personer valde att tacka ja till deltagande i studien, men på grund av att en lärare arbetade i en annan skolform än kulturskola valdes hans deltagande bort då det beslutades att

föreliggande studie endast skulle undersöka brasslärare som arbetade på kulturskolor och inte i andra skolformer. Därefter bestämdes dag och tid för intervju. Innan intervjudagen fick deltagarna ännu en gång via mailkontakt ta del av studiens syfte i vilket de etiska principerna tydliggjordes (Vetenskapsrådet, 2017). Deltagarna informerades även om att detta var en frivillig studie där deras deltagande var anonymt samt att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan (Dalen, 2015). Vid varje intervjustart upprepades även denna information och deltagarna fick ge sitt muntliga samtycke om att delta i studien som spelades in genom programmet Zoom.

Till intervjun formulerades en intervjuguide med avsikt till att deltagarna skulle få sköta större delen av samtalet. Intervjuguiden utformades i tre delar, den första delen var en bakgrund för att informanten skulle bli bekväm i att prata samt för att få information om personen och hans arbetsplats. I den andra delen, huvuddelen, formulerades öppna frågor med ett antal potentiella följdfrågor som syftade till att informanten skulle prata relativt fritt om sin undervisning utifrån formerna individuell undervisning och gruppundervisning. Ahrne och Svensson (2015) menar att en fördel med att göra en kvalitativ intervju är att forskaren kan variera antalet fasta frågor, samt välja i vilken ordning frågorna ställs eller hur de anpassas efter situationen. I den tredje och avslutande delen fick informanten slutligen jämföra dessa undervisningsformer och reflektera över varför hen gör sina didaktiska val i undervisningssituationerna.

Till huvuddelen konstruerades ett antal följdfrågor som användes beroende på vad informanten talat om tidigare. Denna metod resulterade i en semistrukturerad intervjuguide där några fasta temafrågor utformats, med möjliga följdfrågor som var anpassade till vad informanten skulle kunna svara utifrån temafrågorna (Ahrne & Svensson, 2015). Fördelen med denna typ av intervju var att där fanns möjlighet att följa informantens tankar och ställa andra relevanta frågor som inte stod i intervjuguiden beroende på vart samtalet ledde. Intervjuguiden fungerade därför som en grund att stå på men tyngden låg i det informanterna talade om och följdfrågorna speglade detta.

Längden på intervjuerna var mellan 45-65 minuter och spelades in genom datorprogrammet Zoom. Dessa filer transkriberades efter att intervjuerna var klara för att kunna kodas samt analyseras utifrån det teoretiska perspektivet, vilket beskrivs i senare avsnitt.

4.3 Urval och presentation av deltagarna

I föreliggande studie används ett explorativt urval, vilket enligt Denscombe (2016) är lämpligt vid forskningsprojekt i mindre skala. Denscombe (2016) beskriver det explorativa urvalet som ett sätt för forskaren att undersöka ämnen som inte är lika beforskade, samt att forskaren kan belysa intresseväckande upptäckter från det ämne som undersöks. Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka didaktiska val brasslärare gör i sin undervisningspraktik, vilket motiverar valet av explorativt urval. Förutom att lärarna i föreliggande studie behövde undervisa i brassinstrument vid kulturskolan behövde de även ha erfarenhet av att bedriva instrumentalundervisning både enskilt och i grupp. Därför genomfördes ett subjektivt urval av

informeranter där informanterna valdes utifrån deras relevans för ämnet som föreliggande studie undersöker (Denscombe, 2016). Urvalet genomfördes genom en internetsökning efter brasslärare runt om i Sverige då en stor geografisk spridning på informanterna var målet. De informanter som valdes ut till studien presenteras i följande stycke:

Presentation av deltagarna

Adam

Adam har gått en musikleärodbildning och arbetat som brasslärare i 27 år. I hans tjänst har han instrumentlektioner i olika brassinstrument och orkesterverksamhet. Han har flest lektioner enskilt men även ett antal lektioner i grupp.

Sebastian

Sebastian har gått en musikleärodbildning och har arbetat som brasslärare i cirka 30 år. I hans tjänst ingår klassmusik och undervisning på brassinstrument. Han har främst grupplektioner men några lektioner enskilt.

Bianca

Bianca har gått en musikleärodbildning och har arbetat som brasslärare i cirka 30 år. I hennes tjänst har hon instrumentallektioner i olika brassinstrument och en orkester. Hon har två tredjedelar gruppundervisning och en tredjedel enskilt.

John

John har gått en musikerutbildning med tillagd pedagogisk del som ger behörighet att undervisa på kulturskola. Han har arbetat som brasslärare i 34 år. I hans tjänst ingår instrumentallektioner, orkester och El Sistema-klassmusik. Vid kulturskolan är uppdelningen cirka hälften av varje och i klassmusiken är det endast gruppundervisning.

Ellie

Ellie har gått en musikleärodbildning och arbetat som brasslärare i tre år. I hennes tjänst ingår instrumentallektioner, orkestrar, kör och klassmusik. Hon har flest lektioner enskilt men även några lektioner i grupp.

4.4 Analysprocess

Föreliggande studie bygger på intervjuer som spelades in för att sedan transkriberas. Under transkriberingen av intervjuerna inleddes även analysprocessen genom att tankar växte fram kring möjliga teman allt efter att fler transkriberingar färdigställdes. Enligt Dalen (2015) är det av stor vikt att forskaren själv transkriberar intervjuerna för att närma sig den insamlade datan, vilket kan hjälpa samt stödja den kommande analysprocessen.

Transkriptionerna skrevs ner för att på ett så rättvist sätt så möjligt kunna återge vad informanten talade om. Detta innebar att förutom att skriva ner vad informanten talade om skrevs även pauser, utfyllnadsord, känslouttryck och aktioner ut för att förmedla en så

närliggande text till intervjun som möjligt. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) bör transkriberingen ses som en slags datareduktion som bygger på interaktion mellan människor, vilket kan leda till att forskaren mister viktiga aspekter när konversation ska skrivas ner till textformat. Därför valdes det att ta med all information möjlig i transkriberingsprocessen. När det senare skulle användas citat från transkriptionerna i resultatkapitlet reduceras vissa av dessa yttringar ut för att få en mer lättläslig text.

Under analysprocessen var föreliggande studies teoretiska begrepp ständigt närvarande i tanken, de didaktiska frågorna om vad, hur och varför. Dessa frågor låg till grund när studiens kodningsprocess inleddes redan vid starten av transkriptionerna då olika kategorier utkristalliserades utifrån informanternas svar. Dessa kategorier framstod ännu tydligare när genomläsningar av transkriptionerna genomfördes för att få en djupare förståelse för vad informanterna talat om. En röd tråd syntes mellan vissa kategorier som senare kunde få ett övergripande tema. Kategorierna bildade tre teman som fick provisoriska namn för att i slutet av analysprocessen bytas ut till fasta namn som utgör resultatkapitlets underrubriker. De tre teman som bildats lade sedan grund för vilka citat som skulle brukas för att visa studiens resultat. De citat som användes valdes ut noggrant för att stärka resultatet.

Till sist genomfördes en analys utifrån de teoretiska perspektiv samt tidigare forskning som föreliggande studie grundar sig i, vilket presenteras i kapitel sex, diskussionskapitlet.

4.5 Studiens tillförlitlighet

För att föreliggande studie ska anses vara tillförlitlig används några begrepp för att visa på studiens tillförlitlighet. Dessa begrepp är validitet, reliabilitet samt generaliserbarhet.

Begreppet validitet betyder giltighet och handlar om att mäta det som är tänkt att mätas (Nationalencyklopedin, u.å.). I denna studie syftar begreppet validitet på att kontrollera om studien undersöker det den säger sig undersöka. Eftersom föreliggande studie ämnar undersöka ett område som jag som forskare har erfarenhet av både som elev och lärare innebär det att det finns en förförståelse som kan påverka tolkningen av empirin. Dalen (2015) skriver om hur en personlig koppling till det som ska beforskas kan vara både positivt och negativt. Att som forskare ha förkunskap om ämnet gör det lättare att veta vilka områden som ska fokuseras extra på under intervjun, men Dalen (2015) betonar även vikten av att vara medveten om att analysprocessen inte ska påverkas av forskarens tidigare erfarenheter. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) bör forskaren ha studiens syfte med sig under hela forskningsprocessen, samt säkerställa att rätt sak undersöks utifrån forskningsfrågorna. Därför har det kontrollerats under uppsatsens gång att forskningen håller sig inom ramen för studien, samt under denna process även kunna motivera varför en viss metod eller intervjufråga används.

Reliabilitet behandlar frågan om studiens tillförlitlighet, exempelvis i relation till huruvida en annan forskare hade kommit fram till samma resultat (Denscombe, 2016). Dalen (2015) menar att detta är ett svårt krav att ställa i en kvalitativ studie då att granska resultatet i

efterhand kan vara komplicerat. Granskningen blir problematisk eftersom det inte går att återgå till den aktuella situationen, då omständigheter eller individernas förhållningssätt till varandra kan ha ändrats. Forskarens roll utformas alltså under interaktion med informanten (ibid.). För att föreliggande studie ska hålla hög reliabilitet måste alltså alla förutsättningar skrivas ut på ett sätt som är transparent och tydligt att följa, vilket har tagits i beaktning under uppsatsens gång samt i beskrivningen av de metodologiska valen. Enligt Denscombe (2016) är det svårt att i absolut bemärkelse veta om en annan forskare hade fått liknande resultat och slutsatser, men genom att forskaren är transparent med information om beslut samt forskningsprocess blir studien mer tillförlitlig.

Kvale och Brinkman (2014) menar att om en studie bedöms vara tillförlitlig utifrån kraven om validitet och reliabilitet resterar frågan om generaliserbarhet. Generaliserbarhet behandlar frågan om resultatet från en studie kan överföras till andra situationer, vilket är en fråga som alltjämt tas upp vid intervjustudier (ibid.). Kvale och Brinkmann (2014) problematiserar antagandet att samhällsvetenskaplig forskning ska kunna visa på generaliserbar kunskap och ställer istället frågan om varför man ska generalisera. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan inte kvalitativa intervjustudier uppfylla dessa krav och fokus för dessa studier bör istället ligga på att studierna bidrar med kunskap till fältet. I och med detta vill denna studie inte bevisa någonting om hur alla brasslärare undervisar och då generalisera utan snarare visa på hur några brasslärare från olika delar av landet arbetar med sin undervisning, samt bidra med kunskap om detta.

4.6 Etiska överväganden

En rad etiska överväganden har betänkts inför denna studie för att följa Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för god forskningssed. Deltagarna informerades om studiens syfte samt att de när som helst kunde avbryta sin medverkan i studien. Allt material som samlades in utifrån intervjuerna behandlades konfidentiellt och redan under transkriberingen fick deltagarna fiktiva namn för att säkerställa deras anonymitet. Deltagarna fick information om denna process samt att materialet inte skulle spridas vidare eller läsas av någon annan utan endast användas till föreliggande studie (ibid.). Inför intervjuerna har denna information skickats ut i textform samt upprepats muntligt innan intervjun startade, där de även gav samtycke att medverka i studien innan intervjun började. De transkriberade intervjuerna och ljudfilerna har sparats och hållits säkra för att endast analyseras av mig.

5 Resultat

Studiens resultat presenteras i följande delkapitel där tre teman kodats fram utifrån empirin. Föreliggande studie syftar till att undersöka brasslärares undervisningspraktik i individuell undervisning och gruppundervisning. Utifrån intervjuerna med informanterna utkristalliserades ett mönster där lärarna berättade hur de arbetar relativt likartat i enskild undervisning och gruppundervisning. Resultatkapitlet har därför strukturerats utifrån de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför* lärarna arbetar på ett visst sätt. Dock fanns det skillnader när lärarna berättade hur de arbetade med de olika undervisningsformerna, då det visade sig att lärarna gjorde olika didaktiska val i individuell undervisning jämfört med gruppundervisning. Kapitel 5.3 Genomförande, har därför två underrubriker: Individuell undervisning, samt gruppundervisning.

5.1 Mål

Samtliga av de intervjuade lärarna berättade att de sätter upp mål i sin undervisning, utifrån lärarnas beskrivningar har dessa kategoriserats till två olika slags huvudmål med egna delmål. Det första huvudmålet är ett tidsmål där lärarna resonerar i termer av långsiktiga samt kortsiktiga mål. Det andra huvudmålet fokuserar på verksamheten, delas här upp i delmålen det sociala målet och det musikaliska målet. Nedan följer hur lärarna beskriver att de arbetar med dessa mål.

Flertalet av lärarna beskrev hur ett av deras större mål med undervisningen är att eleverna ska ha kul på deras lektioner. Ellie beskriver hennes mål med undervisningen. ”Jag tycker att eleverna ska komma hit och ha kul, att vilja komma hit, och sen gå härifrån och vara uppfylld med någonting nytt!”. Även Sebastian berättar hur ett av hans mål överensstämmer med vad Ellie uttryckte för mål:

Grundenergin är att det ska kännas kul i rummet. Först så vill vi ju bara komma igång med lektionen, att sätta grunden för den och inte bara komma igång med instrumentet utan även kroppen och hela energin. [...] Det måste ju vara det grundläggande att de trivs på lektionen, trivs med varandra, trivs med mig, de trivs med sitt instrument och tycker det är spännande och roligt.

Båda lärarna har beskrivit hur deras mål med undervisningen är att få eleven att tycka det ska vara kul att vara på lektionen och spela musik. John beskriver att när han tillträdde på sin nuvarande tjänst hade kulturskolan ett lågt elevantal som fortsatte spela trumpet när de blev äldre. Målet för John blev då att utöka verksamheten för att fler skulle fortsätta spela, detta genom arbete med att lektionerna skulle kännas kul för eleverna:

Det innebär att i verkligheten, för eleverna och för mig, att göra det här så roligt så möjligt så de inte slutar. Det ska vara en sådan rolig verksamhet att barnen tycker det är jättekul och fortsätter spela. [...]. Att hela tiden ha såna här grejer, hooks liksom, som dom längtar till och tycker är roligt. Faran är att de går till sin trumpetlektion eller

sin orkester och så händer det ingenting mer än så, kanske kulturskolans dag med en konsert, eller julkonsert, men att man hela tiden gör häftiga grejer med dom. Det är mitt mål, att få dom att inte sluta genom att ha kul. Det är det som är medlet för att dom inte ska sluta, ha kul på vägen, så kul det bara går!”

Dessa citat visar på en samsyn mellan Ellie, Sebastian och John då lärarna belyser vikten av att ha kul på lektionen, samt hur detta blir ett långsiktigt mål för dem. Även Adam berättar hur han eftersträvar att eleverna ska ha roligt på lektionen, men också om vikten att eleverna ska klara sig själva utifrån den nivån de är på. ” Jag som lärare har ju lite långsiktiga mål, jag vill ju att det ska vara kul för dom och att de ska klara av svårigheterna och lösa problem som uppstår, helst själva”. Adam förklarar att han anser att det är viktigt att medvetandegöra eleverna om sitt eget lärande för att de ska utvecklas:

”Det här med att reflektera tycker jag är himla intressant för om du inte gör det har du ingen möjlighet att utvecklas. Det brukar jag säga till mina elever, att jag är eran lärare nu men sen när ni går hem är ni eran egen lärare. så ni lär er av mig att bli er egen brasslärare. Så lyssna noga vad jag säger! Och det gör också att jag försöker få dem att lära sig själva hemma”

Adam ger i uttalandet uttryck för vikten av att arbeta mot målet att göra eleverna självständiga. Denna självständighet kan synas i dessa citat när han uttrycker hur han försöker få eleverna att lösa problem som kan uppstå på eget initiativ utan hans hjälp. Adam berättar hur han måste arbeta med eleverna för att ge dem verktyg för att kunna lösa saker själva: ”Det är klart att eleverna får titta på det hjälppappret. Det är där de ska titta om du inte kommer ihåg vad tonerna heter”. Adam förklarar att det är en väg för att nå målet, att göra eleverna medvetna i deras eget lärande. Att göra eleverna medvetna i deras eget lärande kan ses som att Adam arbetar med det musikaliska målet, till skillnad från tidigare när han nämner att eleverna ska ha kul vilket mer går i linje med det sociala målet. Även Sebastian reflekterar kring detta ämne och berättar:

Jag försöker medvetandegöra eleverna, att vad är det vi håller på med? Det är liksom nyckeln, och tycker de något är roligt vill dom ju lära sig mer förhoppningsvis. [...] Allt det här nördieriet runtomkring är det som får mig att brinna, att lära mig nya saker. Och kan jag förmedla litegrann av detta till mina härliga elever tror jag att de kommer komma längre på den här banan.

Sebastian ger uttryck för att han vill att eleverna ska känna viljan att lära sig mer, vilket innebär att han försöka göra eleverna medvetna om sitt lärande för att de också ska förstå och se sin egen kunskap. Bianca och John arbetar med liknande mål för att försöka få eleverna att se sin progression. John berättar hur han ger sina elever teknikövningar med tydliga mål som han sätter upp för att eleverna ska ha möjligheten att känna progressionen. Dessa mål syftar till att eleverna ska lära sig spela övningarna snabbare eller fler antal gånger. På detta sätt anser John att eleverna kan se att deras övning ger resultat:

De lite äldre eleverna får göra en Clarke övning, A-dur i det kapitlet som är lite småkrånglig för fingrarna (skrattar), och sen skriva upp hur snabbt de klarar den. Sen nästa gång så ska de klara ett snäpp till på metronomen. Sånt är jättebra! Men om de inte har koll eller inte sätter upp ett sånt litet mål som med metronomen, då har de inget att förhålla sig till va. Och när det gäller kidsen då, då brukar vi ha en skala, och ett gäng, dom är inte så gamla de går i 3an eller 4an. Men när alla klarade att i ett andetag att spela C-dur skala upp till A och ner två gånger, två varv, då fick alla en Marabou chokladkaka. Och det klarade dom allihopa, de övade som bara den och förra lektionen så satte dom det allihopa. Då fick dom en sån där chokladkaka!

Citatet visar hur John arbetar med mer kortsiktiga mål för att kunna ha en tydlig progression som eleverna kan märka själva. Dessa mål kan sedan vidareutvecklas till snabbare metronomantal eller flera varv på skalan för att fortsätta målet att klara lite till. Bianca talar om hur hon oftast använder sig av kortsiktiga mål då hon endast träffar eleverna en gång i veckan:

Mitt mål är främst att de ska komma dit och utvecklas lite varje gång. Jag uppmärksammar gärna när de kommit en bit från vart de började, att förra terminen var denna tonen jättejobbig men titta, nu är den enkel. Att man visar en progression efteråt istället för att eleverna ska se hur långt de kommit.

Bianca uttrycker hur hon är mån om att visa eleverna hur långt de kommit från vart de började, till den nivån de är på nu genom att visa progressionen i efterhand. Både Bianca och John berättar alltså om olika sätt de använder sig av de kortsiktiga målen för att visa eleverna hur de har utvecklats.

Ellie beskriver att hennes mål med lektionen kan påverkas av om det är enskild eller gruppundervisning:

Målet med individuellt känns nog mer framåtriktat än om jag har dom i grupp, är dom i grupp känns det mer som att jag vill att de ska komma framåt tillsammans men samtidigt att jag kanske backar dom som är lite duktigare så gruppen inte spretar för mycket. Jag känner nog att jag puschar mer när jag har dom en till en, så jag känner nog att jag har en annan känsla då.

Ellie ger uttryck för hur hon anpassar målet med undervisningen beroende på form. Hon menar att i den enskilda undervisningen sätter hon ut målen utefter eleven som är där, medan en grupp får anpassas lite till den svagaste eleven.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att de två delmålen som lärarna använder sig av även har underkategorier. Delmålet som rör tid behandlade lärarnas kortsiktiga och långsiktiga mål i vilket lärarna nämner att de använder båda, det kortsiktiga är oftast för elevernas utveckling och det längre för lärarnas skull för att ha något att arbeta mot. Det andra

delmålet som rör fokus med verksamheten kan delas upp i underkategorierna sociala mål och musikaliska mål, i vilket det sociala målet för lärarna är att eleverna ska ha roligt. Det sociala målet kan senare ligga till grund för en spelglädje hos eleven som gör att eleven vill fortsätta spela och utveckla ny kunskap. Det sociala målet går då in i de musikaliska målen där lärarna vill att eleverna ska ha en progression och utvecklas på sina instrument, samt göras medvetna om sitt eget lärande. Majoriteten av lärarna ansåg inte att målen ändras särskilt mycket beroende på vilken undervisningsform de har utan berättar att de oftare har liknande mål oavsett form på undervisningen.

5.2 Innehåll

Från intervjuerna framkommer det att samtliga lärare använder sig av någon typ av spelbok i undervisningen. Denna spelbok brukar oftast kompletteras med ytterligare material vid sidan om då flera av lärarna lyfter hur böckerna är bra, men behöver fyllas ut för att täcka upp för vad de anser eleven behöver lära sig.

Lärarens bestämmer material

Samtliga av de intervjuade lärarna använder alltså en spelbok i sin undervisning. Denna bok används som första steg när eleverna börjar spela, för att lärarna senare fortsätter i samma bokserie eller byter till en annan när eleverna når en högre nivå i sitt musicerande. Adam berättar hur han eftersträvar kontinuitet och använder helst samma bokserie i sin undervisning, Blåsbus-böckerna, med de flesta eleverna. Han försöker arbeta med stort fokus på boken för att eleverna ska se att det går framåt. ”Jag försöker göra mycket från boken, jag tycker den har mycket som är bra där med låtar och stationerna”. Adam ger uttryck för att han anser det vara bra att använda boken då den innehåller bra material för eleverna som kan leda dem framåt i undervisningen.

Även Bianca talar om hur hon använder sig av en spelbok, oftast Trumpeten och jag, i sin undervisning för att få en framåtgående riktning. Hon menar att användandet av boken är lika mycket för hennes del för att inte glömma bort viktiga moment:

Det är mycket för min egen skull så jag inte missar att gå igenom saker. Så att man får med sig allt, det är så lätt att man glömmar vissa saker och bara flyttar sig mellan tusen saker jag vill eleven ska lära sig och inte har en fast bok. Med boken vet man att man har en riktning.

Citatet visar att Bianca, precis som Adam, anser att boken ger en riktning framåt i undervisningen, men Bianca lyfter även att spelboken är bra för läraren då den kan fungera som en grund att stå på. Sebastian använder spelboken som ett viktigt grundmaterial att arbeta runt, men använder sig även av kompletterande material till vad dom spelar på i boken:

Det som är så bra är att jag kan själva lägga så mycket runt omkring det materialet men boken blir som en konstant byggsten. För när de kommer hem känner de igen

den världen med kompet och allt. Sen har jag också spelat in mig själv på tuben så eleverna kan titta på videorna hemma som ett komplement där jag spelar dom låtarna från boken.

Det framgår från dessa lärare, vikten av att eleverna har en spelbok. I föregående citat beskriver Sebastian att spelboken har en meningsfull funktion för eleverna till när de spelar hemma. Spelboken blir något för eleven att förhålla sig till, samt visar vad eleven kan spela på till nästa lektion. Även Adam talar om vikten av att eleven har en spelbok, när han reflekterar över hur lite tid eleverna spenderar hos honom jämfört med hur mycket tid de har att spela hemma:

Jag försöker göra mycket från boken, jag tycker den har mycket som är bra där, för jag som lärare träffar dom 20 min i veckan, men boken är med dom resten av veckan hemma. Om det då står förklaringar i boken som dom själva kan lösa gör det ju inget att jag inte är där. Jag uppmanar dom att läsa i boken och spela vad dom vill i boken, det är bara för att pusha dom lite grann att bara spela på sitt instrument.

Citatet visar hur Adam resonerar kring elevernas möjlighet att använda boken hemma som ett hjälpmedel att lära sig mer, samt anser även att boken ger eleverna motivation att spela på sitt instrument utanför lektionstillfället. Bianca menar också att det är viktigt för eleverna att boken finns med dem hemma och berättar:

[...] Det är viktigt för eleverna att kunna ha den och ta upp hemma för där i finns anteckningar vi gjort, eller om vi gjort någon övning på papper så kan den vara i boken. Jag tycker det är viktigt att ha en fast bok så man kan ta fram den hemma och se vad man gör som elev.

Samtliga lärare uttrycker att boken är viktig att använda som grundmaterial, men även hur betydande det är att komplettera med annat material då böckerna inte kan täcka upp all den kunskap lärarna strävar efter att eleverna ska kunna. Det råder alltså en konsensus kring hur spelböckerna är betydelsefulla men inte heltäckande för lärarnas behov i undervisningssituationen. Ellie berättar att hon utgår mycket från elevernas spelböcker men inte alltid spelar varenda låt i följd. ”Det är ju inte så att jag följer slaviskt deras spelböcker heller, ibland är det ju, *äsch den här är ju inte så kul*, så bläddrar jag vidare och föreslår att vi tar nästa istället”. Ellies uttalande ger uttryck för att spelböckerna inte endast borde följas från början till slut, läraren måste själv avgöra vilka låtar som är bra och relevanta för eleven.

John talar om hur han har vissa preferenser kring vilka böcker han väljer att använda i sin undervisning. Han tycker att progressionen i Blåsbus-böckerna inte tillgodoser hans behov och väljer därför ”Trumpeten och jag”-böckerna. John vill likväl inte utesluta boken helt då det finns fördelar med den: ”Vad jag gillar med Blåsbus är ju inspelningarna, kompet alltså. Det är proffsigt komp till låtarna med riktiga instrument som spelar och sådär. Så det gillar jag med dom böckerna, men jag gillar inte progressionen i dom.”. Utdraget visar att John

anser att vissa böcker kan användas mer i sin helhet medan andra böcker har bra material som han kan använda enstaka låtar från, men att själva progressionen är bristfällig i boken och vill därför inte använda den som sin primära bok. John resonerar även om vikten av att tidigt få in annat material till eleverna och hur han tänker kring detta:

Asså man hör ofta på de där trumpetsidorna på Facebook att det är många lärare som är rädda för att använda...ehm..bra material som skalor, Clarke, Chicowitz, med förklaringen att kidsen surnar för de tycker sånt där är så tråkigt. Jag har aldrig upplevt det faktiskt, utan det är approachen till det, hur man lägger fram det. Och visar själv, att finns det ens något häftigare än att spela den där Arbanövningen? Det är ju det roligaste som finns! Så jag har aldrig varit rädd att spela traditionellt bra material och inte bara sånt där färdiginspelat som man tror att kidsen älskar för att det ska vara så himla häftigt och kul varje lektion utan jag jobbar mer med...med utveckling av kidsen så de får ett paket med sig som kan göra dom till en bättre trumpetare. Men gör det på ett så roligt sätt så möjligt. Jag har märkt att många av kidsen uppskattar det här med att jobba på någonting på lite längre sikt, en skala eller en Clarkövning, dom gillar faktiskt det och de blir så glada när de klarar en övning och sen kan vi gå vidare till nästa. Så dom känner själva av progressionen i deras utveckling, att det händer något. Så känner jag.

Citatet visar hur John anser att lärare inte ska vara rädda att använda någon typ av material bara för att eleverna kan tycka det är tråkigt. John uttrycker att om han som lärare visar att det kan vara kul att spela dessa teknikövningar kan även eleverna upptäcka att teknikövningar kan vara kul att spela.

Lärarna gör eleverna delaktiga i val av material

Användningen av kompletterande material är något samtliga lärare nämner att de använder i undervisningen. Detta material brukar bestå av olika slags teknikövningar, orkestermaterial eller annan musik som eleverna själva vill spela. Ellie berättar att hon brukar försöka involvera eleverna till att vara med och välja spelmaterial:

Vi pratar ganska öppet om vad de lyssnar på för musik och ibland säger någon elev, jag skulle vilja spela den här, och då kollar jag om jag kan fixa det. Typ planka, kanske transponera om eller göra arr på låten. [...] Oftast tar jag från mina böcker, och jag brukar låta dom bläddra i mina böcker som jag har här i mitt rum...Ehm olika som Disney och filmmusik som de kan få bläddra i själva och se om de hittar något. Om de inte kommer med helt egna förslag, för om det inte är helt omöjliga saker får jag som lärare försöka gå dem till mötes. Ibland går det ju att lära sig utantill också såklart, men det blir ju mycket böcker det blir det.

Citatet visar att Ellie försöker göra eleverna mer delaktiga i val av material, både genom användning av färdigt material och genom att ta in elevernas personliga musikpreferenser och använda sig av det. Att ta in vad eleven vill spela är något som samtliga lärare tog upp som

något de gör i sin undervisning. Adam beskriver hur han försöker bli bättre på att ta in vad eleverna vill spela på lektionen för att främja elevernas egna musikintresse: ”Sen försöker jag mer och mer ta vara på det egna musikaliska intresset. Det tycker jag är så viktigt. Det kan vara vad som helst, en jingel, datorspel, ja vad som helst går bra.”. Sebastian beskriver hur han brukar försöka fånga upp vad för musik eleverna lyssnar på eller vill spela:

Vi har spelat lite Avicii när han var som störst, eller vi spelade den trombongrejen (sjunger på melodin) ja den där den var en video med en trombonist som spelade detta och någon annan höll på med en ugnslucka. Så det ville en elev spela och då gjorde vi det. Så man frågar sig lite, vad gillar dom? Jag tycker det är viktigt att vi har en balans mellan vad jag kommer med och kan ge eleverna, och balans till vad dom vill spela.

Sebastian uttrycker i citatet viljan att ta in vad eleverna vill spela, samtidigt som elevernas förslag balanseras med lärarens material. Sebastian strävar efter en god jämnvikt mellan vad eleven kommer med för låtar, samt vilket innehåll han anser de ska använda. Även John nämner hur han brukar ta in förslag på låtar som eleverna vill spela:

Asså vad det än kan vara som de nämner så nappar jag på det. Ibland kan det vara lite svårt, men då tar vi det bitvis va. Jag har en tjej som bara är åtta år och vill spela du gamla du fria (*skrattar*). Hon älskar den, det var bara att skriva ner liksom. Men grejen är, får dom något dom älskar, dom övar ju som tusan då va! Så det brukar vara jättebra när dom önskar låtar.

John ger i uttalandet uttryck för vinsterna med att eleverna är med och väljer spelmaterial då detta kan göra eleverna mer motiverade till att spela. Även Adam ser vinsterna med att eleverna får vara med och påverka innehållet under lektionen. Han berättar hur impulsen från eleverna att välja musik är viktigare än att de hinner med att spela allt innehåll han planerat ska vara med på lektionen:

[...] för om jag missar att följa en noggrann plan över en lektion, det den skulle lära sig från mitt material hämtar vi igen med råge när eleven får spela sin musik.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att lärarna använder sig av olika typer av material i sin undervisning, exempelvis spelböcker, teknikövningar, orkestermaterial eller andra låtar som eleverna önskar. Lärarna utgår från sitt eget material som de anser bäst men ser även till att försöka ta in vad deras elever vill spela. De flesta av lärarna anser att de blir stora positiva effekter med att eleverna väljer material själva då de blir mer motiverade att spela en låt de själva varit med och valt ut.

5.3 Genomförande

Den tredje didaktiska frågan – hur? – fokuserar på hur lärare utformar sin undervisning. Intervjuerna visar att samtliga lärare anpassar undervisningen utifrån undervisningsform samt

berättar hur undervisningsformen både kan hjälpa och stjälpas deras undervisning. Följande avsnitt presenterar hur lärare använder formen på undervisningen och varför de väljer den.

5.3.1 Individuell undervisning

Samtliga lärare bedriver undervisning både individuellt och i grupp. Pedagogerna berättar om hur de oftast använder sig av samma material och har liknande mål med undervisningen, men att de kan anpassa undervisningen beroende på vilken form den har. Bianca berättar att hon använder samma material till både enskild och gruppundervisning, men att den enskilda undervisningen kan få en snabbare takt vilket gör att vissa övningar utvecklas eller läggs till. ”Att ha enskild elev går oftast snabbare med momenten så de kan behöva utvecklas lite mer. [...] Vi jobbar ju med samma innehåll, bara att detta kan kompletteras för att lektionerna går snabbare oftast för de är en person. Då lägger jag bara till lite mer material”. Bianca beskriver i citatet hur en övning kan gå snabbare när hon bara har en elev vilket gör att hon utveckla och lägga till övningar anpassat till just vad den eleven behöver. Även Sebastian berättar hur han anpassar undervisningen mer riktat till eleven när han har enskild undervisning.

När jag har en elev enskilt kan jag anpassa undervisningen till vad eleven behöver. Att jag som lärare kan verkligen se vad den eleven behöver. Vissa elever kan få ett väldigt driv av det och utvecklas snabbt. Såna elever vill jag gärna ha själv för att kunna arbeta med nördiga detaljer som teknik eller hur de använder tungan och arbetar med artikulation, ja du vet sånt nörderi liksom.

Uttalandet visar hur Sebastian i individuell undervisning arbetar mer djupgående när han har elever enskilt. Han upplever att det är enklare att fokusera på detaljerna när han har en enskild elev. ”Speltekniskt har du helt andra möjligheter när du ser på vad den eleven gör. Du ser ju allt vad eleven gör, andning, artikulation ja allt kan du nörda in dig på”. Även John lyfter hur han under en enskild lektion kan lägga mer fokus på en elev, vilket kan ge snabbare resultat:

De första lektionerna när man sätter munstycket på plats och att dom ska få ljud. Det försöker jag alltid ge den tid som behövs, för att dom inte ska behöva kämpa sen med en ambis som verkligen inte kommer fungera. Och har jag då en grupp så får ju det ta längre tid...Ehm..men har jag en så är det ju den eleven som är i fokus hela tiden och då kan man kanske jobba in det där snabbare, att lägga en bra grund på plats.

John uttrycker i citatet att i enskild undervisning kan han se allt som en elev gör och då inte råka missa någon elev om det skulle handla om samma situation i grupp. Med en enskild elev kan han se till att det blir rätt från början genom att arbeta mer koncentrerat på vad just den eleven behöver. Ellie berättar att även hon arbetar liknande och problematiserar och förklarar varför hon tycker det är bättre att arbeta med enskild undervisning ibland:

Har jag en enskild elev så kan man ju gå rätt på problemet och oftast tycker jag att man kommer framåt snabbare. Elever som har problem kan man också hjälpa mycket mer när man har enskilt, har dom ambisproblem eller såna lite större grejer så kan man oftast se och hjälpa det lite lättare. För det är oftast svårt å...man kan ofta känna sig lite utpekad som elev, liksom det är bara jag som inte kan ta G och så lyssnar alla när jag försöker men inte kan. Och då spänner sig eleven ännu mer och får kanske lite panik över att det inte funkar när alla andra kan. Men är eleven själv med mig så är det inte lika läskigt, för då är det bara vi och då kan jag göra nån speciallösning.

Citatet visar på hur Ellie tycker att enskild undervisning kan vara bättre för att lära ut lite känsligare saker. Hon menar att det blir för elevens bästa att göra dessa saker själv med läraren och ser grupsituationen som en potentiell risk för att eleverna inte kan prestera lika bra eller utvecklas lika bra som när de är enskilt.

5.3.2 Gruppundervisning

Samtliga lärare berättar att när de har gruppundervisning måste de anpassa sig till gruppen på ett annorlunda sätt jämfört med när de arbetar med enskild undervisning. Flertalet lärare anser att det sociala kan spela stor roll i gruppundervisningen och vara en positiv faktor för lärandet. Bianca och Ellie berättar att kompiserna kan fungera som en dragkraft för eleven. Ellie beskriver hur hon tycker att eleverna kan gynnas av att spela med en annan elev då den andra eleven kan fungera som en dragkraft:

Där är det återigen det bra med det sociala att dom får spela med en kompis och kanske kan få spela med någon som är unset bättre ehm...för att få den där skjutsen i baken och börjar våga testa och visa och våga göra det som jag säger, som ligg på med luften och så. Och sitter det en kompis bredvid som kan det så kanske man försöker ännu mer. Så för vissa så är det jättebra att vara i grupp. Jag har en elev som ibland spelar med sin kompis och då blir han jättepepp för dom spelar och sen får samma läxa och så...Och då vet kompiserna kanske att han är lite bättre men att han hjälper gärna sin kompis. så det är väldigt fint att se hur barnen är och vill hjälpa varandra.

Citatet visar att det finns flera positiva faktorer när eleverna spelar med varandra, både det sociala att ha en kompis att spela med. Men även att den vännen kan göra att eleven vågar lite mer, vilket Ellie beskriver när hon ger exempel på hur en elev plötsligt vågar spela ut när det finns en annan elev att spela tillsammans med. Även Bianca beskriver hur gruppen kan ha en positiv effekt på eleverna då gruppdynamiken i rummet skapar en trygghet för eleverna. [...] ”De kan jämföra sig och lyssna och lära av varandra, de går ju framåt på ett sätt för de har en trygghet med varandra och det blir inte läskigt att spela själv eller gå till orkestern då”. Sebastian nämner också dragkraften från andra elever och hur den även kan fortsätta utanför lektionen. ”De har ju draghjälp av varandra, de drar varandra även på fritiden, att det är coolt

att spela, att de kan fara till varandra och leka och spela till exempel". Sebastian uttrycker hur gruppdynamiken från lektionen kan gynna eleverna även utanför deras lektionstillfälle. Han berättar, precis som Bianca, om hur gruppen kan användas för eleverna ska få ett musikaliskt sammanhang:

Då brukar jag försöka med att alla ska lära sig alla stämmor, för då kan jag rotera stämmorna och behålla energin uppe även om vi spelar samma låt länge för de får byta stämma. Då tror jag att de kan uppleva musiken på ett annat sätt också för då kan du alla stämmorna och då kan du lättare höra de andra stämmorna när du spelar din. Och det är ju det du vill göra när du musicerar att höra andra människor inklusive dig själv. Hur låter jag i förhållande till dom andra så att säga.

Att undervisa i grupp har från resultatet beskrivits ha många positiva effekter för lärarna, men det finns även negativa konsekvenser av att ha gruppundervisning. Adam beskriver hur han måste anpassa undervisningen till hela gruppen, vilket kan bli problematiskt om eleverna är väldigt olika eller är på olika nivå:

Det är ju fokus i grupp på flera andra elever, att det är flera olika individer. det blir känsligare med vilka moment vi ska göra och hur vi gör dom för att det är ju tre individer som ska anpassa oss till saker och ting. ibland har man ju elever som är...ehm alltså dom är så olika allihopa. en del vill att det ska vara precis likadant varje gång för annars blir dom stressade och nervösa, och endel vill att det ska vara bara nytt så det känns nytt och fräscht...och då...om man har två elever som är olika får man ju styra upp det så det blir lite av båda. Man får ju vara extremt känslig och känna av det, men samtidigt ska vi ju få in allt med uppvärmning och orkesterlåtarna för om de inte kan dom kommer de inte hänga med där.

Citatet visar hur Adam måste tänka över sina val han gör mer när han har gruppundervisning då det är flera olika individer inblandade. Även Bianca talar om anpassning av lektionen och beskriver hur individernas behov i gruppundervisning kan påverka henne i de val hon gör för hela gruppen. "När man har grupp så behöver ju alla individer oftast träna på olika saker och då får jag ju dela upp det och ta en sak i taget, så får de andra också träna på den saken som en elev har svårt för. Och sen tar man nästa elevs svårighet nästa gång". Bianca uttrycker att hon i gruppundervisning även fokuserar på individernas behov då en individs svårighet är något som är bra för de andra eleverna att öva på ändå. Även om det inte är något eleven har svårt för är det ändå alltid bra att träna på att utveckla olika förmågor för att utvecklas ännu mer. Bianca menar att detta arbetssätt inte blir ett hinder i undervisningen om gruppdynamiken är bra och eleverna är förstående mot varandra:

Gruppen är oftast sympatisk med varandra och förstår att alla har olika saker de är bättre eller sämre på. Så bara för att läraren är på en elev en lektion så kan de andra fortfarande lära sig något och sen är det deras tur nästa gång. Men de får man jobba in att alla är bra på olika saker, väldigt viktigt! Och sen rätt var det är så är alla bra på samma saker.

Sebastian problematiserar svårigheten med att en grupp består av olika individer och hur han som lärare måste tänka kring detta:

[...] har du tre elever med olika svårigheter kan det ta tre gånger så lång tid att fixa. Sen kan det också vara känsligt för en person beroende på vilken ålder dom är i, om jag säger nått till någon i gruppen får jag ibland fundera verkligen på hur jag säger det. Ibland måste man ju leverera en sanning, jag hör att det är såhär, hur ska vi göra åt det? liksom... Åh det beror ju på om jag känner dom här eleverna eller inte också...

Citatet visar hur Sebastian tycker det kan bli utpekande för en elev att få sin svårighet påtalad i gruppen, vilket leder till att han måste tänka efter mycket noggrannare hur han ska hjälpa eleven med detta. De flesta lärarna nämner att det kan bli problematiskt när eleverna i en grupp börjar dra ifrån varandra nivåmässigt. Detta kan leda till att vissa lärare väljer att försöka hålla gruppen på en jämn nivå, medan andra beskriver att i de fallen får lärarna flytta om någon elev till en annan grupp. Ellie berättar att när hon har grupper försöker hon hålla eleverna på ungefär lika nivå. ”Är dom i grupp känns det mer som att jag vill att de ska komma framåt tillsammans men samtidigt att jag kanske backar dom som är lite duktigare så gruppen inte spretar för mycket”. Målet för Ellie blir att gruppen ska ta sig fram tillsammans vilket kan bli svårt om en elev sticker ut för mycket. Bianca beskriver hur hon arbetar med gruppen så länge det går men att det ibland ändå behöver ändras om:

I grupp försöker man ju att köra på att eleverna håller ungefär samma tempo vilket brukar fungera, kanske någon som sticker ut lite men det går ju att lösa. Sen i vissa fall blir det för stor nivåskillnad och då måste man som lärare styra om i gruppen så de får vara med barn närmare sin egen nivå. Spelar ingen roll om det är för någon är bättre eller har halkat efter. Det finns en gräns när det inte går längre liksom.

Även Adam säger att han försöker se till att gruppen håller jämna steg med varandra, men konstaterar att det inte endast är nivåskillnad som kan göra att han behöver ändra om i sina grupper:

Har man dom ihop försöker man se till att de inte är allt för långt ifrån varandra, utan man försöker jobba mer med att gruppen är ungefär på samma nivå och annars måste man flytta någon om det sticker för mycket. Vissa nybörjare märker man ju efter ett tag när deras personlighet utvecklas att de kanske inte alls passar i den gruppställningen, elever som funkar bra första terminen kanske inte alls fungerar andra terminen.

Adam beskriver i citatet hur det inte bara är nivån på individerna i gruppen som kan göra att det inte längre fungerar utan även att det sociala kan göra så att vissa grupper inte fungerar

tillsammans. Läraren måste vara flexibel och se individerna i gruppen och hur dessa fungerar med varandra för att skapa bra förutsättningar för att gruppundervisning ska fungera.

Tidigare i kapitlet har lärarna berättat om hur de måste se individerna i en grupp och anpassa sin undervisning utifrån gruppens individer. Samtliga lärare berättar om hur de i gruppundervisning även kan använda sig av gruppen som en helhet. Gruppundervisningen i sig fungerar då som ett slags pedagogiskt verktyg, både spontant och planerat. Bianca beskriver hur hon ibland ber en elev att förklara ett moment de håller på med till en annan elev:

Ibland kan jag till och med fråga någon om de vill förklara när vi gör någonting. För jag upplever att vissa saker är eleverna bättre på att förklara än vad jag är. Barn kan liksom ibland förklara bättre till varandra. Till exempel om de inte kommer på när man ska spela tenuto att man ska hålla kvar luften hela tiden och så kommer den ena på det. Då brukar jag fråga den om den inte kan förklara hur den kom på det. Så den får berätta det med sina ord, för dom kanske förstår varandra bättre själva. Så jag frågar den som fattade hur du gjorde och då kanske kompiserna fattar bättre än när jag förklarar. Och då kanske den som förklarar också lär sig mer för den får tänka efter hur den gjorde när den förklarar.

Citatet visar att Bianca använder gruppen som ett pedagogiskt verktyg då hon låter eleverna förklara för varandra istället för att hon som lärare ska förklara ett moment. Bianca menar att detta kan leda till att eleven som får förklara momentet sätter ord på vad den gör och på så sätt blir medveten om sitt eget lärande. Ellie berättar hur hon gör vissa övningar där eleverna får vara varandras lärare genom att en elev spelar först och sen får de andra eleverna försöka härma. ”Då får ju den som spelar tonen hjälpa och säga till kompisarna om det är rätt eller fel. Så att dom liksom får vara delaktiga i själva lärandet och lyssnandet, lyssna på varandra och inte bara lyssna på mig”. Ellie använder sig också av gruppstorleken som ett pedagogiskt verktyg och skapar lärandemiljö för alla eleverna i gruppen. Sebastian tar upp att han brukar vara positiv till att eleverna lär sig av varandra men problematiserar också detta genom att berätta vad han anser vara riskabelt med att eleverna lär varandra:

Jag använder mycket att de hjälper varandra men att jag måste vara säker på att eleven kan förklara det. Kanon nu har du visat mig att du kan detta så nu kan du visa vad du kan...du har fixat detta liksom. För då vet jag att om dom gör 100% rätt och visar någon annan så kommer de göra på det sätt de gjort och då blir det rätt. Men om jag är helt nonchalant och inte bryr mig och nån elev frågar om den kan visa som inte kan blir det svårt. Så då brukar jag vara ganska tydlig och säga nej inte nu, men kanske om ett tag, jag släpper inte den vidare isåfall för då kommer det felet vidarebefordras till nästa och nästa.

John berättar hur han brukar låta eleverna lära av varandra men att detta oftast uppstår mer spontant och på elevernas initiativ. [...] ”konsten är att vara lite tyst ibland, för två kompisar hjälper oftast varandra väldigt väldigt bra om man inte lägger sig i för mycket. Dom hjälper ju

varandra väldigt mycket spontant, nä men det är ju ett e, det är ju såhär, kan en elev säga”. John visar hur han som lärare kan backa då eleverna själva reder ut eventuella svårigheter tillsammans. Han fortsätter med att berätta hur elever även kan fungera som ett stöd för sina kompisar under lektioner där vissa elever spelat längre än andra i gruppen:

Då börjar vi lektionen med den nys grejer, att få ljud i instrumentet och hålla det rätt. Och där kommer kompisarna in, där brukar kompisarna vara guld värda. För dom brukar ju säga exakt vad jag sagt till dom säger dom vidare till henne. “ah men försök att surra med läpparna såhär” “och inga äpplen i kinderna” säger den andre (skrattar). Och så kommer det igång då, och de här tjejerna som har spelat lite längre, dom växer också av det här. Dom växer jättemycket av att få visa sin kompis att dom kan, för dom har också vart nybörjare en gång.

John visar här, precis som Bianca, att gruppen kan användas som ett pedagogiskt verktyg även om det eventuellt inte var Johns tanke från början utan skedde mer spontant. Adam berättar hur även han försöker arbeta med detta och uppmuntra eleverna till att lära ut saker till sina spelkompisar”. Jag hade en elev som hade plankat en låt och på lektionen ville hennes spelkompis lära sig den, och så tittade hon på mig och sa, kan inte du lära den till henne? Ja men jag kan inte den låten, det är det ju du som kan. Spela så lär jag mig också”. Utdraget visar på hur Adam försöker uppmuntra eleverna att ta plats och visa de också kan lära ut saker.

Flera av lärarna berättar om hur de i gruppundervisning vill lyssna på varje elev enskilt ibland för att få en bild av deras klang på sitt instrument. Adam berättar hur han försöker hålla eleverna aktiva under lektionen även när de inte spelar. Han beskriver hur han försöker engagera de andra eleverna som står och lyssnar medan en elev får spela själv:

[...] ibland är det ju någon som säger att det är tråkigt att stå och lyssna. Jo men du vet ju att om du är den som kommer som nummer två eller nummer tre kommer du lära dig mer om du får lyssna först. ja för att allt jag säger till personen som spelar först kan ju du rätta det själv och lära dig av. Ibland fattar dom ju det då och då blir de mer aktiva lyssnare när de inte spelar.

Citatet visar hur Adam arbetar med att eleverna ska kunna få ut något av tiden de inte spelar under lektionen och medvetandegöra eleverna om varför det kan vara bra att lyssna när han hjälper en annan elev. John arbetar på liknande sätt med att låta eleverna i grupp spela en och en, samtidigt som han aktiverar de andra i gruppen:

[...] Jo men dom fingrar greppen, brukar jag be dom att göra som övning samtidigt som den andra spelar...och ehm är vi riktigt ambitiösa så blåser de luft samtidigt också. (Visar hur de fingrar greppen och använder luft för att blåsa som att de skulle spela på instrumentet). Ja just det, detta gör vi alltid på Chicowitz också. Så när jag spelar så blåser och trycker dom och vice versa, vi blåser och andas väldigt mycket på våra lektioner.

John beskriver i citatet hur han precis som Adam försöker aktivera eleverna under lektionen och se till att de är aktiva även när någon annan spelar. Detta innebär att eleverna kan få öva på användbara saker även när de inte spelar och således hållas aktiva i lärandet. Bianca berättar hur hon tycker det är viktigt för eleverna att lyssna på varandra för deras lärande och musikaliska självbild:

Ja jag kör ju oftast att de får lyssna på varandra, att de spelar i puls en och en och då hör de ju varandra hur soundet blev eller hur man gör. Det är väl det som är fördelen med gruppundervisning, att eleven inte lever i en egen värld där den tror att den låter som sin lärare utan det finns massa olika ljudbilder runt eleven. Det tycker jag är härligt. Och jag uppmärksammar mycket när de spelar tillsammans att de ska lyssna på varandra och säger till när det låter fint. För då förstår de ju att de inte behöver ha spelat lika länge som jag för att de ska låta bra.

Bianca beskriver här hur hon anser att gruppen kan ge eleverna en musikalisk självbild där de kan lyssna på andra elever i deras nivå. Hon uttrycker hur hon vill att eleverna ska förstå att det fortfarande kan låta musikaliskt när de spelar utan henne för att göra eleverna medvetna om deras musikaliska process.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att lärarna arbetar med att anpassa sin undervisning utifrån undervisningsformen. I enskild undervisning berättar lärarna hur de anpassar undervisning mer efter eleven och nämner hur det är enklare att fokusera på vad varje elev behöver i denna undervisningsform. I gruppundervisning uttrycker lärarna hur gruppen har många positiva effekter på lärandet, men även om svårigheter kring anpassning av undervisningen när eleverna är för olika varandra kan bli svårt.

6 Diskussion

Föreliggande studie syftar till att undersöka brasslärares didaktiska val i deras undervisningspraktik. Utifrån resultatet kan en röd tråd synas där lärarna berättar hur de anser att de inte arbetar särskilt olika beroende på undervisningsform, men utifrån deras berättelser kan det ändå ses skillnader i hur de arbetar när de har individuell undervisning jämfört med gruppundervisning.

Diskussionskapitlet är uppdelat i tre delkapitel där metoddiskussionen presenteras först. Därefter presenteras resultatdiskussionen med dess underrubriker. Till sist avslutas kapitlet med en utblick utifrån föreliggande studie där studiens relevans till lärarprofessionen redovisas, samt ges förslag på vidare forskning kring ämnet.

6.1 Diskussion av metod och teori

Föreliggande studies resultat har kommit från valet att undersöka brasslärares didaktiska val utifrån en intervju metod. Att använda intervju som metod i föreliggande studie innebär att informanterna beskriver för forskaren hur de arbetar. När lärarna berättar hur de arbetar finns det alltid en möjlighet till att de i verkligheten gör annorlunda jämfört med hur de själva tänker att de arbetar. Valet av intervju som metod påverkar alltså studiens resultat då slutsatser som kan dras utifrån studiens empiri visar hur lärarna berättar att de arbetar, om forskaren istället hade observerat lärarnas undervisning skulle det kunna leda till att resultatet blir annorlunda. Även valet av teori har påverkat studiens resultat då den grundar sig i en didaktisk teori som ämnar till att undersöka lärarnas didaktiska val i undervisningssituationen. Hade samma forskningsfråga använts med en annan teoretisk ingång är det med kvalitativa studier högst sannolikt att resultatet skulle bli annorlunda.

Att undersöka hur brasslärare arbetar med instrumentalundervisning ledde till en ganska snäv grupp människor som kunde tillfrågas att medverka i studien. Informanterna valdes ut med syfte att få en stor geografisk spridning av lärare, samt i urvalsprocessen ämnades det till att få en jämn fördelning mellan informanterna i fråga om antal år i yrket, kön samt huvudinstrument. Denna fördelning kunde till stor del efterföljas men spridningen blev inte lika stor som det ursprungligen tänktes, detta på grund av vilka som svarade på förfrågan att delta i studien. Hade informanterna haft en större spridning utifrån dessa kriterier skulle resultatet kunna påverkas.

Att informanterna intervjuades via programmet Zoom har påverkat studien på olika sätt. En positiv påverkan är att deltagarna kunde väljas oavsett geografisk position i landet, vilket gjorde att urvalet med att få olika personer med olika lång arbetslivserfarenhet kunde väljas. En annan påverkan är att genomföra en intervju via videosamtal, vilket kan påverka informanterna både positivt och negativt då det är svårt att veta om deltagarna hade känt sig annorlunda att samtala med en person på riktigt istället för via ett videosamtal. Att

intervjuerna skedde via programmet Zoom kan således ha påverkat informanternas svar, men exakt hur det påverkat är en svår fråga. Detta gör att det ändå inte går att utesluta att eftersom intervjuerna genomfördes via en dator, kan informanternas svar ha påverkats och vidare även studiens resultat.

Föreliggande studie syftar till att undersöka vilka didaktiska val brasslärare gör i sin undervisningspraktik. Semistrukturerade intervjuer har använts utifrån studiens syfte för att besvara forskningsfrågorna. Denna studie gör således inte anspråk på att säga vilken undervisningsform som är den bättre eller vilken som gynnar eleverna bäst, utan ämnar endast till att bidra med kunskap om vilka didaktiska val brasslärare gör i sin undervisningspraktik samt hur dessa val påverkas av undervisningsformerna.

6.2 Resultatdiskussion

Lärarnas didaktiska val i sin undervisningspraktik, hur, vad och varför, påverkas av undervisningsformerna. Följande avsnitt diskuterar resultatet utifrån föreliggande studies teoretiska perspektiv, samt relaterar resultatet till tidigare forskning inom ämnet.

Progression, social samvaro, eller både och?

Lärarna i föreliggande studie berättar om hur de i individuell undervisning upplever att progressionen kan gå snabbare när de endast behöver fokusera på en elevs behov. En av lärarna i studien berättar uttryckligen om hur hennes kortsiktiga mål kan ändras beroende på undervisningsform. Detta är inget som de andra lärarna uttrycker när de talar om mål med lektionen, men även om målen är desamma för båda undervisningsformerna finns det skillnader i hur lärarna arbetar med de kortsiktiga- och långsiktiga målen. Dessa skillnader kommer från lärarnas anpassning i hur de arbetar med eleverna, när lärarna uttrycker hur de anpassar målen utifrån eleverna och elevgrupperna. Utifrån resultatet berättar lärarna att när de undervisar enskilt är det endast en individ som de behöver förhålla sig till, jämfört med gruppundervisning där det finns flera olika individer som utgör gruppen. Att förhålla sig till individerna gör att lärarna behöver ta detta i beaktning mycket mer i gruppundervisning än när de arbetar med en enskild elev. Även om lärarna ser individerna i gruppen måste de göra ett aktivt val över hur länge det kan gå att anpassa till gruppen eller när individerna påverkas för mycket av detta och gruppen inte längre fungerar tillsammans.

Att lärarna kan anpassa sin undervisning till vad eleven har för behov kan å ena sidan ses som positivt då lärarna får större handlingsutrymme, samt att elevens behov möts under arbetet på lektionen. Å andra sidan går det även att hävda att med denna undervisningsform finns det en risk att lärarna använder sig av en mer förmedlande undervisningsmetod som fokuserar på att identifiera problemområden för att sedan lösa dem. Enligt Jørgensen (2000) studie kan förmedlande undervisning vara hämmande för eleven då eleven inte görs delaktig i lärandet. Flera av lärarna i föreliggande studie talar om hur det är lättare att få en snabbare progression i enskild undervisning, men det framkommer inte hur de arbetar med den mer än att de

fokuserar på elevens behov. Detta kan leda till att elever som har individuell undervisning riskerar att inte bli lika självständiga i sitt musicerande utan behöver ha lärarens hjälp för att utvecklas.

Att göra elever till aktiva deltagare i sitt eget lärande menar Jørgensen (2000) är av stor vikt, vilket även är en uppfattning som är representerad av lärarna i föreliggande studie. I detta fall kan det då bli att lärarnas individuella lektioner kan få för stort fokus på att lösa svårigheter eleven kan ha, vilket kan resultera i en osjälvständighet hos eleven. Individuell undervisning härrör från en stark undervisningstradition som länge varit den dominerande undervisningsformen, samt har förknippats med hög kvalitet i undervisningen (Bjøntegaard, 2014, Rostvall och West, 2001). Denna undervisningsform har som tidigare forskning visat präglats av mästarlärling-traditionen (Bjøntegaard, 2014). Lärarens didaktiska val kring hur lärandemomenten ska ske kan alltså påverkas av dessa tidigare undervisningstraditioner, vilka kan vara svåra att bryta då undervisningsformen har en så stark tradition bakom sig. Det finns en risk att lärarna endast förmedlar kunskapen när de undervisar en elev individuellt då de kan fokusera så mycket på just den elevens behov. Det finns en risk att involvera eleven i lärandet blir sekundärt för läraren. Detta är något som i grupp skulle kunna undvikas då eleverna kan diskutera med varandra.

Som framkommer i resultatkapitlet uttrycker flera av lärarna att individuell undervisning ses som en förutsättning för progression, vilken beskrivs som svårare att uppnå i gruppundervisningen då lärarna måste se till samtliga elevers behov i gruppen. Detta skiljer sig åt i jämförelse med tidigare forskning där Kaldjevs forskningsstudie (refererad i Calissendorff, 2015) visar hur en grups sociala förbindelse kan gynna elevernas musikaliska lärande. Även Thompsons (1984) studie drog en central slutsats att elevernas lärande inte påverkades negativt av att vara i grupp, utan elevernas musikaliska inläring var på samma nivå eller bättre än individuell.

Vad kan denna skillnad bero på? Kanske handlar det om att förutsättningarna för lärarna i föreliggande studie, samt lärarna i forskningsstudierna (Calissendorff, 2015; Thompson, 1984) skiljer sig åt. Att lärarna har olika förutsättningar för att bedriva gruppundervisning kan påverka undervisningens resultat. Lärarna i föreliggande studie beskriver hur deras förutsättningar för att bedriva undervisning kan påverkas av eleverna, om lärarna då har en grupp med flera elever är det större risk att lärarnas förutsättningar påverkas. Ett exempel är när lärarna talade om hur eleverna i vissa grupper hamnar på olika nivå efter en tids spelande, vilket ledde till att gruppen spretar nivåmässigt och lärarna måste försöka anpassa undervisningen till detta. Emedan lärarna i forskningsstudiernas förutsättningar är något som är svårare att tyda då dessa inte beskrevs något nämnvärt i studierna. Även om inte förutsättningarna skrivs ut finns de ändå där och påverkar undervisningen, men eftersom det inte går exakt att läsa ut kan ändå förutsättningarna vara olika för lärarna i föreliggande studie jämfört med lärarna i forskningsstudierna, vilket kan påverka de olika lärarnas resultat med undervisningen.

En vanligt förekommande uppfattning hos lärarna i föreliggande studie var att deras mål med undervisningen inte skiljde sig åt särskilt mycket beroende på undervisningsform. Oavsett form kunde det urskiljas att samtliga lärare betonade vikten av att undervisningen skulle kännas kul för eleverna. Eftersom kulturskolan är en frivillig verksamhet ligger inte vikten på att lärarna ska följa en läroplan där det finnas förbestämda mål med undervisningen, utan lärarnas mål med undervisning blir vad de själva vill. Därför kan det antas att lärarna tycker att eleverna ska känna glädjen med musiken för att eleverna ska fortsätta spela. Sedan kan resterande mål användas.

I gruppundervisning ses det sociala samspelet mellan eleverna som en positiv faktor för eleverna, lärarna i föreliggande studie berättar hur gruppen kan verka positivt ur flera aspekter som motivation, igenkännande eller att lära av varandra. Flera av lärarna i studien berättar hur gruppundervisning kan användas som ett pedagogiskt verktyg för elevernas lärande genom att eleverna hjälper varandra, samt kan agera som varandras förebilder. Liknande mönster går att finna i tidigare forskning (Hanken, 2016) som visade hur lärare som backade undan och lät eleverna ta plats i lärandet gynnade elevernas självständighet och lärande. Att interagera med andra spelkamrater tycks ha en positiv effekt på lärandet då det gynnar elevautonomin. Till skillnad från den enskilda undervisningen som lätt kan leda åt det förmedlande hållet som ses som problematiskt enligt Jørgensen (2000) studie. Lärarna i föreliggande studie beskriver även hur det kan vara nyttigt för en elev att lyssna på när andra elever spelar, samt hur lärarna försöker medvetandegöra eleverna om de varför det är bra. Att eleverna lyssnar och lär sig av varandra är något som även lyfts som positivt i Haddon (2013) studie, men utifrån en masterclass-kontext. Där påpekas vikten av att läraren hjälper studenterna att formalisera inläringen. Utifrån studiens resultat gör även vissa av lärarna detta när de ber sina elever att lyssna när en annan elev spelar och försöka ta till sig den återkoppling läraren ger till den andra eleven.

Att jämföra två helt olika skolformer är något som kan ses som komplicerat då forskningsstudierna utgår från studenter på musikhögskola och föreliggande studie från kulturskolans elever som är barn och ungdomar. Å ena sidan finns det stora skillnader mellan de olika kontexterna, alltså instrumentalundervisning i grupp på högskola och gruppundervisning i kulturskola, vilket gör att de inte går att jämföra fullt ut då de inte är samma skolform samt har helt olika elevgrupper. Å andra sidan ger båda undervisningsformerna möjlighet för läraren att använda peer-learning, vilket enligt (Hanken, 2016) ger en mer horisontell linje i maktposition i undervisningen. Både lärarna i föreliggande studie och tidigare forskning (Hanken, 2016; Thompson, 1984) använder peer-learning när de involverar eleverna i varandras lärande, vilket kan ses som att de båda kontexterna ändå går att jämföra utifrån hur lärarna arbetar.

Lärarna i föreliggande studie uttrycker hur gruppundervisning även kan vara svårt då de måste anpassa sin undervisning till alla elever i gruppen. Dessa tankar kring anpassning utifrån eleverna visar hur lärarna ser alla individer i gruppen och vill göra undervisningen så bra för dem så möjligt. Samtidigt berättar lärarna att det finns en gräns med hur många anpassningar

de kan göra utan att det blir ohållbart, särskilt när vissa elevers anpassningar är motsats till vad en annan elev skulle behöva.

Att vara nervös över att uttrycka att en elev gör någonting fel i en grupp är något som många lärare nämner, de menar att de inte vill peka ut en elev i gruppen som redan har det svårt. Det uttrycks från vissa lärare hur de hellre skulle vilja ha den eleven individuellt för att kunna hjälpa på bästa sätt. Utifrån detta ses de andra eleverna i gruppen som något som hindrar läraren att hjälpa eleven på bästa sätt då läraren känner sig hindrad att uttrycka sig direkt till en elev. Detta kan ses på två sätt. Å ena sidan är det något lärarna gör för att de inte vill att eleven ska känna sig dålig, vilket kan sänka spelglädjen och motivationen. Å andra sidan kan det ses i ljuset av mästarlärning-traditionen där lärarna känner att det är endast de som lärare som sitter på kunskapen och kan åtgärda detta fel som eleven gör, vilket gör att gruppen blir ett hinder i stället för ett redskap. Hanken och Johansen (2020) beskriver hur denna mästarlärning-traditionen kan vara negativ då den kan hämma nytänkande i undervisningssituationen.

Innehåll på lektionen

Föreliggande studie visar att det spelmaterial lärarna använder inte ändras beroende på undervisningsform, utan snarare beroende på lärarnas preferenser kring vad för material de anser bäst att använda. Från resultatet framkommer det att vad lärarna väljer att göra på lektionen utgår oftast från noter och baseras på spelböcker, teknikövningar eller annan populärmusik. Lärarna i studien berättar hur de använder samma spelböcker oavsett om det är enskild undervisning eller grupp, vilket tyder på att lärarna har en slags grundtanke om vad som ska hända på lektionen och oavsett hur många som sitter i rummet följer lärarna den mer eller mindre likadant.

Lärarna i föreliggande studie nämner hur de använder kompletterande material i sin undervisning därför att elevernas spelbok oftast inte tar upp allt som behövs tas upp. Att lärarna i föreliggande studie nämner ungefär samma böcker tyder på att det finns en konsensus kring att det finns ett visst antal spelböcker som alltid används, vilket inte är ett nytt fenomen utan något som lärare i kulturskolan gjort i flera årtionden (Rostvall & West, 2001). Rostvall och West (2001) beskriver hur lärare i kulturskolan historiskt sett länge formade lektionsinnehållet utifrån deras personliga tycke samt satte en personlig prägel på sin undervisning. Detta går att relatera till hur lärarna i föreliggande studie berättar hur de väljer olika spelböcker utifrån sina preferenser, men även kring vad de väljer att använda för slags extramaterial till exempelvis teknikövningar eller liknande.

Att lärarna i studien arbetar med att inkludera eleverna i val av material är något som kan ses som en logisk följd av att kulturskolan bytte perspektiv under 1980-talet från musikperspektivet till barnperspektivet (SOU 2016:69). Samtliga lärare i föreliggande studie nämner att de arbetar med att inkludera vad eleverna vill spela i sin undervisning, även om det finns olika anledningar till varför de gör det. Eftersom kulturskolan utgår från barnens behov är det naturligt att lärarna vill involvera eleverna i valet av material, men det kan även ses ur

ett didaktiskt perspektiv då lärarna utifrån resultatet talat om vinsterna med att eleverna själva får välja vad de vill spela då det främjar deras motivation och viljan att öva. Även om lärarna utgår från barnperspektivet finns det även en didaktisk tanke från lärarnas håll, då lärarna anser att elevernas musikaliska utveckling gynnas av att spela egenvald material. Att lärare låter eleverna vara med och påverka undervisningen samt gör dem delaktiga i undervisningen är något som Jørgensen (2000) studie visar är positivt utifrån perspektivet att göra eleverna till aktiva deltagare i sitt eget lärande. Studien menar att lärare som gör eleverna till aktiva deltagare i undervisningen gynnar elevernas självständighet samt deras inläring (ibid.).

6.3 Utblick

I den avslutande delen av kapitlet diskuteras föreliggande studies relevans för läraryrket samt diskuteras kring forskning inom föreliggande studies kontext där det belyses vikten av mer forskning inom området.

6.3.1 Studien i relation till Lärarprofessionen

Föreliggande studie rör sig i kontexten instrumentalundervisning i kulturskola. Resultatet visar hur brasslärare arbetar med instrumentalundervisning i grupp samt enskilt och att många lärare redan ser gruppundervisning som en naturlig del i sin undervisningspraktik. Utifrån studiens resultat samt tidigare forskning har det belysts hur det finns flera olika sätt att arbeta med brassundervisning i kulturskolan, samt hur båda undervisningsformerna har för- och nackdelar. Jag vill konstatera vikten av att lärare tänker kring varför de gör sina didaktiska val i undervisningen samt hur dessa val kan påverkas av traditioner och liknande. Genom att reflektera över sina egna undervisningsnormer tror jag att lärare kan få syn på nya möjligheter och sätt att undervisa som tidigare avfärdats eller inte tänkts vara möjligt.

Föreliggande studie kan ses som ett sätt att visa hur verksamma brasslärare arbetar i kulturskolan, vilket kan inspirera till nya idéer kring brassundervisning då det finns så lite forskning för verksamma lärare att tillgå i denna kontext.

6.3.2 Vidare forskning

Föreliggande studie undersöker instrumentalundervisning enskilt och i grupp utifrån ett didaktiskt perspektiv där studien syftar till att ta reda på vad lärarna gör i undervisningen. Att använda en annan teoretisk utgångspunkt på samma tema skulle kunna ge mångsidig syn på instrumentalundervisning i kulturskolan.

I föreliggande studie bottenar resultatet i den didaktiska analysen där det ställs frågan om *vad*, *hur* och *varför* lärarna gör sina didaktiska val. Genom att designa en forskningsstudie utifrån observationer istället för intervjuer skulle eventuellt ett annat resultat fås, vilket kan bidra till en vidare forskning kring brassundervisning. Att använda en annan metod för att undersöka

liknande forskningsfråga kan bidra till vidare forskning då föreliggande studie undersöker hur brasslärare arbetar genom att intervjua lärarna som berättar hur de gör. Om observation av lektioner skulle användas som metod skulle det eventuellt kunna leda till ett annat resultat som utgår från vad forskaren ser att lärarna gör. Att använda en annan metod med liknande forskningsfråga kan bidra till viktig kunskap om brassundervisning till det musikpedagogiska forskningsfältet.

Utifrån studiens kapitel om tidigare forskning syns en brist av forskning om brassundervisning utifrån kontexten kulturskolan. Föreliggande studies empiriska material grundar sig i intervjuer med verksamma brasslärare i kulturskolan, vilket bidrar till forskningsfältet med ny kunskap om hur just denna grupp av lärare arbetar. Med detta sagt syns det ett behov av mer forskning, liknande studier med fler lärare från olika delar av Sverige skulle kunna gynna forskningsfältet genom att ge en större förståelse för hur dessa undervisningsformer påverkar lärarnas arbete i brassundervisning i kulturskolan. Det skulle även vara intressant att studera fler instrumentlärare än brass för att vidga förståelsen ytterligare för hur det är att bedriva instrumentalundervisning i dagens kulturskola. Genom att forska utifrån andra instrumentgrupper skulle det kunna visa skillnader mellan lärarna beroende på vilken instrumentgrupp de undervisar i, vilket kan leda till intressanta diskussioner om instrumentallärares undervisningspraktik i dagens kulturskola.

7 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (red). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Bjøntegaard, B. (2015). A Combination of One-to-One Teaching and Small Group Teaching in Higher Music Education in Norway--A Good Model for Teaching? *British Journal of Music Education*, 32(1), 23-36.
<https://doi.org/10.1017/S026505171400014X>
- Burwell, K. (2013). Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 31(3), 276-291.
<https://doi.org/10.1177/0255761411434501>
- Calissendorff, M. (2005). *Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt: En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. (Örebro Studies in Music Education, 2) [Doktorsavhandling]. Örebro Universitet.
- Carey, G., & Grant, C. (2015). Teacher and Student Perspectives on One-to-One Pedagogy: Practises and Possibilities: *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1017/S0265051714000084>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3., rev. och uppdaterade uppl. ed.) Lund: Studentlitteratur.
- El sistema Sverige (2021, 21 maj). *Kulturskolor/Skolor*. <https://www.elsistema.se/har-finns-vi/vill-du-vara-med/>
- Hanken, I., & Johansen, G. (2020). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Hanken, I. (2016). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 364-375.
<https://doi.org/10.1177/1474022216647389>
- Haddon, E. (2014). Observational learning in the music masterclass. *British Journal of Music Education*, 31(1), 55-68.
<https://doi.org/10.1017/S0265051713000223>
- Harrison, S., & Grant, C. (2015). Exploring of new models of research pedagogy: Time to let go of master-apprentice style supervision? *Teaching in Higher Education*, 20(5), 556-566.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1036732>

- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77.
<https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Kroksmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg: Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik (2. uppl. Ed.)*. Göteborg: Daidalos
- Lindgren, M., & Bergman, Å. (2014). El Sistema som överskridande verksamhet – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. In (pp. 107-130).
<https://gup.ub.gu.se/publication/197785>
- Mills, J. (2002). Conservatoire Students' Perceptions of the Characteristics of Effective Instrumental and Vocal Tuition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (153/154), 78-82. Hämtad 17 maj, 2021,
<http://www.jstor.org/stable/40319144>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur
- Nielsen, K., & Kvale, S. (red) (2000). *Mästarlära: Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur AB
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Validitet. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2021, 17 maj från
<https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/validitet>
- Rostvall, A., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning* (Centrum för musikpedagogisk forskning). [Doktorsavhandling] Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund_H4B369
- Thompson, K. (1984). An analysis of Group Instrumental Teaching. *British Journal of Music Education*, 1(2), 153-171.
<https://doi.org/10.1017/S0265051700004289>
- Uljens, M. (red.). (2007). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig:
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf

Weber, W., Arnold, D., Gessele, C., Cahn, P., Oldani, R., & Ritterman, J. (2001).
Conservatories. *Grove music Online*.
<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>

