



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

(Sam)spela tillsammans!

En studie om socialt samspel och kamrat-
lärande i slagverksundervisning i grupp

Namn: Sebastian Forslund

Program och ämne: Ämneslärarprogrammet med
inriktning mot gymnasieskolan, musik



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGMU2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2023
Handledare: Niklas Rudbäck
Examinator: Olle Zandén

Nyckelord: Gruppundervisning; Instrumentalundervisning; Kamratlärande; Musikundervisning; Slagverksundervisning; Socialt samspel

Abstract

Denna kvalitativa studie syftar till att undersöka hur det sociala samspelet konstitueras i slagverksundervisning i grupp samt hur kamratlärande yttrar sig i detta samspel. Bakgrunden till denna studie är den förskjutning som pågår där den gamla mästare-lärling traditionen med individuell undervisning på ett instrument alltmer skiftat mot gruppundervisning och att lära sig spela tillsammans med andra. Studiens empiriska underlag består av tre video-observerade lektioner, en från gymnasieskola och två från olika kulturskolor. Underlaget har sedan analyserat genom en interaktionsanalys och därefter genom sociokulturellt perspektiv. Resultatet visar hur de äldre eleverna tar ett större ansvar och initiativ till interaktion och kamratlärande. Eleverna stöter på ett problem och försöker tillsammans reparera det för att skapa intersubjektivitet genom att koordinera flera olika kulturella verktyg. Läraren behöver inta flera roller i gruppundervisningen för att främja kamratlärande. Det räcker inte att läraren möjliggör och tillåter kamratlärande och sociala interaktioner mellan eleverna utan läraren måste även gå in och korrigera när elevers kamratlärande inte når ett önskat resultat. Ibland behöver läraren dessutom själv frambringe kamratlärande genom att rikta elevers uppmärksamhet mot varandra i syfte att stötta varandra vilket identifieras bland de yngre eleverna i studien. Den metriska kontextens betydelse som ett musikaliskt ramverk framhävs också för att kunna skapa intersubjektivitet och samförståelse.

Förord

Jag vill tacka alla elever och lärare som ställt upp att delta i denna studie och på så vis bidragit till det empiriska underlaget för forskningsområdet. Det var svårt att finna deltagare som var tillgängliga och hade tid under insamlingsperioden så jag är otroligt tacksam för er som släppte in mig i er undervisning.

Ett stort tack vill jag även rikta till min handledare Niklas Rudbäck som varit ett stort stöd när jag orienterat mig igenom den sociokulturella labyrinten eller behövt hjälp att vända ut och in på begrepp för att sedan formulera något som låter smart. Tack för att du scaffolda min förståelse och medierade min uppmärksamhet i rätt riktning vid behov.

Jag vill slutligen tacka familj och vänner för all support och stöd i denna krävande och utdragna arbetsprocess som jag nu äntligen lämnar bakom mig.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
2 Tidigare forskning	4
2.1 Samspel i ett socialt sammanhang	4
2.2 Gemensamt lärande i grupp	6
2.3 Sammanfattning av forskningsläget.....	8
3 Teoretiskt perspektiv	10
3.1 Sociokulturellt perspektiv	10
3.1.1 Proximala utvecklingszonen och scaffolding	10
3.1.2 Mediering, kulturella redskap och appropriering.....	11
3.1.3 Kamratlärande	12
3.1.4 Sociokulturellt perspektiv och interaktionsanalys	13
4 Metod	15
4.1 Urval och avgränsningar	15
4.2 Genomförande.....	16
4.3 Analysprocess	16
4.4 Studiens tillförlitlighet	18
4.5 Etiska överväganden	19
5 Resultat	21
5.1 Tvåan och fyran – Att skapa intersubjektivitet i slagverksundervisning.....	21
5.2 Kan du spela med? – Kamratlärande genom stödstruktur	29
6 Diskussion	41
6.1 Resultatdiskussion	41
6.1.1 Att skapa utrymme för socialt samspel i en musikalisk kontext.....	41
6.1.2 Kamratlärande genom medierande redskap	43
6.2 Diskussion av metod och teori.....	45

6.3 Didaktiska implikationer för lärarprofessionen	48
6.4 Vidare forskning	49
Referenslista	50
Bilaga.....	1

1 Inledning

Instrumentalundervisningens historia består av en genomgående mästare-lärling tradition där mästaren sitter på alla rätta svar och sedan lär ut dessa i en statisk envägskommunikation till lärlingen (Hanken & Johansen, 2020). Lektionerna är individuella och det enda samspel som sker är mellan läraren och eleven (mästare och lärling). Det har dock på senare tid skett en förändring där instrumentundervisningen förefaller att genomföras alltmer i grupp, delvis inom estetiska programmet på gymnasiet och framför allt inom kulturskolan. Denna förändring beror på fler bakomliggande faktorer så som ekonomiska nedskärningar samt ökade köer men även den sociala aspekten att elever ska få lära och uppleva konstuttryck i samspel med andra förs fram som ett argument enligt *En inkluderande kulturskola på egen grund: betänkande av kulturskoleutredningen* (SOU 2016:69). Denna förskjutning av undervisningsform från individuellt till grupp medför en förändrad dynamik när flera individer ska lära sig spela och utvecklas tillsammans. Instrumentlektionerna blir ett socialt sammanhang för eleverna samtidigt som gruppundervisningen ställer högre krav på läraren att möta olika kunskapsnivåer och inlärningshastigheter för att ett gemensamt lärande ska kunna frödas.

Som allmänt känt består en sammansatt grupp av flera individer med olika erfarenheter, musikaliska intressen och kunskaper. Läraren borde då rimligtvis kunna dra nytta av de resurser som finns inom gruppen i sin undervisning och låta elevkamraterna dela med sig av sina erfarenheter och lära ut till varandra medan läraren tar ett steg bakåt för att inta en mer övervakande och stöttande roll. Det gamla ordspråket säger att ensam är stark men samtidigt finns motpolen ”att slå sina kloka huvud ihop” som hävdar motsatsen. Om alla elever i gruppen inkluderas i läroprocessen och får vara delaktig i feedback och stötta varandra så talar det för ett mer aktivt lärande i en demokratisk lärmiljö samt att läraren skulle få assistans och samtidigt kunna se hur elever reflekterar och diskuterar för att nå en lösning tillsammans.

1.1 Bakgrund

Fröt till denna uppsats såddes i en litteraturoversikt som gjordes kring individuell instrumentalundervisning kontra gruppundervisning (Forslund & Rydin, 2021). I kapitlet om gruppundervisning framgick det hur elevernas samspel kunde främja lärande och utveckling samt hur elever kan lära varandra och samarbeta mot sina mål. Denna litteraturoversikt föranledde en pilotstudie som zoomade in ytterligare på gruppundervisningens sociala samspel, kamratlärande och lärares anpassningar vilken i sin tur denna studie tar ansats ifrån. Som tidigare elev har jag själv ingen erfarenhet av instrumentalundervisning i grupp men under verksamhetsförlagd praktik på gymnasieskola och övningsundervisning på kulturskolan har jag dock blivit varse om gruppundervisningens komplexitet. Samtidigt menar pianopedagogen Fostås (2002) att gruppundervisning på ett instrument bör ses som en fördelaktig förberedelse inför framtida ensemblespel i sin bok ”Instrumentalundervisning”. Det är en ämnesdidaktisk lärobok som behandlar den mångfacetterade processen av att lära sig spela ett instrument samt de utmaningar läraren står inför i samband med detta. Hon menar att gruppundervisning ger eleverna möjlighet till att öva på att lyssna in varandra och ordna sig efter varandra. Gruppundervisning kan ses som instrumentalundervisning som genomförs i grupp men den kan även ses som

en fruktbar musikalisk förberedelse inför framtida samspel med andra musiker, under inkluderande förutsättningar. Eleverna kan inspirera varandra och diskutera övningen för att på så sätt få stöd i sin egen övningsprocess och insikten om att det som övas hemma ska spelas i gruppen kan fungera som en motivation eller mildare press enligt Fostås. Även om undervisningen i grupp har flera sociala vinster så är dock inte alla grupper samverkande i sig själv påpekar Fostås (2002). Bara för att elever sammansätts till en grupp betyder det inte att de kommer börja samverka på något magiskt sätt förklarar hon. Gruppundervisning som främjar samspel kräver att läraren ger utrymme för en trygghetsskapande undervisning samt skapar samarbets- och samspelsövningar enligt Fostås. Som blivande musiklärare med inriktning mot gymnasiet och med möjlighet att arbeta inom kulturskolan så är det högst troligt att jag kommer undervisa på trummor i ett gruppsammanhang och då kommer möta dessa utmaningar som gruppundervisning bär med sig. Med bakgrund av detta kan det identifieras ett behov av att bredda det pedagogiska forskningsfältet inom området för att utveckla större kunskap och förståelse för hur det sociala samspelet konstrueras i gruppundervisning samt hur detta samspel kan möjliggöra att elever lär av varandra. Ur ett musikpedagogiskt perspektiv finns det således ett behov att utveckla kunskap om hur gemensamt lärande och en inkluderande undervisning kan främjas i musiklärares professionsutövning. Som tidigare nämnts så förefaller instrumentalundervisning ske alltmer i ett gruppsammanhang vilket styrker studiens relevans för den musikpedagogiska forskningen ytterligare.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka hur det sociala samspelet konstitueras i slagverksundervisning i grupp och hur kamratlärande yttrar sig i detta sociala samspel.

Utifrån studiens syfte har följande frågeställningar formulerats:

- Hur konstitueras det sociala samspelet i slagverksundervisning i grupp?
- Hur yttrar sig kamratlärande i detta sociala samspel?

2 Tidigare forskning

Det har blivit alltmer relevant att forska kring hur individer lär sig tillsammans i grupp och det sociala aspekterna av detta gemensamma lärande. I följande kapitel redogörs för tidigare musikpedagogisk forskning som relaterar till studiens syfte och forskningsfrågor. Litteraturen som presenteras är hämtad från tidigare nämnda litteraturöversikt samt nya sökningar för att komplettera ytterligare inom fältet. Sökningarna har gjorts i ERIC, ERC och RILM. Dessa databaser valdes ut som informationskällor då ERIC och ERC behandlar pedagogisk forskning allmänt och RILM fokuserar på musikpedagogisk forskning. Sökord som har använts var *music, education, group, teaching, instrumental, social aspects, inclusion*. Det söktes även en del på svenska libris med sökorden *musik, undervisning, grupp, instrumentalundervisning*. Utifrån litteraturen som hittades gjordes sedan ett snöbollsurval (Friberg, 2012), ur dessa referenslistor framträdde ytterligare relevant material. Det finns dock en brist på forskning inom ämnet i en svensk kontext. Nedan presenteras tidigare forskning genom följande underrubriker *samspel i ett socialt sammanhang* och *gemensamt lärande i grupp*.

2.1 Samspel i ett socialt sammanhang

Tidigare musikpedagogisk forskning beskriver gruppundervisningens mångfacetterade komplexitet men även de vinster som lärande i grupp medför, så som ett socialt sammanhang där sociala interaktioner och samspel sker mellan individerna i gruppen. I en artikel av Ho (2018) beskrivs olika aspekter av gruppundervisningen som oerfarna lärare bör reflektera kring. Denna artikel utgår ifrån Hos erfarenheter som violinlärare och tar avstamp i en övergång från individuell violinundervisning till gruppundervisning, där spannet på gruppstorlekar varierar från fyra-fem elever ända upp till 25. Ho beskriver vikten av det sociala samspelet bland unga nybörjare i grupp. Hon förklarar att gruppundervisningen har tre stora fördelar och dessa inbegriper lära sig av kamrater, musikaliskt samspel liksom en ensemble samt lära inom ett socialt sammanhang. Hon betonar att det sociala sammanhanget kan skapa en naturlig kontext i vilken eleverna får musicera tillsammans då musik oftast är något som utförs i samspel med andra människor. Detta kräver en trygg miljö som främjar gemenskap menar hon. Bjontegaard (2015) och Calissendorff (2005) är överens om att musicerande tillsammans med andra likasinnade i en grupp kan fungera som ett stöd för elever som är nervösa eller upplever sig hämmade i sitt spel. Bjontegaards studie är gjord på högre musikutbildning i Norge och fokuserar på att undersöka hur en kombination av olika undervisningsmodeller på horn kan gynna lärande. Studien fokuserar på mindre grupplektioner där studenter spelar och ger feedback till varandra men underlaget består av observationer av individuella lektioner, gruppundervisning med mindre grupper samt masterclass. Till skillnad mot Bjontegaard så undersöker Calissendorffs studie det musikaliska lärandet hos sex förskolebarn under deras första år på fiol i gruppundervisning. I Calissendorffs studie observerades samtliga lektioner och konserter under hela det första året och det filmade materialet kompletteras med intervjuer av barn, föräldrar och lärare.

Calissendorff (2005) menar att elever har olika lärstilar och för att tillgodose och möta dessa olika behov lärare utforma lektioners innehåll på olika sätt och anpassa efter gruppen. Först då kan deltagande i en social miljö och musikaliskt samspel med likasinnade skapa ett meningsfullt sammanhang med gemenskap där lärande sker menar hon. I en studie av Daniel (2004) som baseras på djupintervjuer med tolv pianostudenter på högre musikutbildning understryker han att en fruktbar gruppundervisning kräver att läraren möjliggör en öppen och tillåtande men samtidigt strukturerad lärmiljö för att ge förutsättningar för lärande. Studiens intervjuer kompletteras med en elevutvärdering gjord efter en fyra års testperiod som visar hur elever upplever det givande att få spela upp för varandra, höra kamrater spela samt dela med sig av råd. Studiens resultat visar hur eleverna blev mindre beroende av lärarens hjälp i gruppundervisning. Detta blir även synligt i en annan studie av Daniel (2006) som genom video-observation undersöker skillnader mellan individuell undervisning och gruppundervisning på piano. Tre heterogena mindre grupper bestående av tre-fem studenter samt individuell en-till-en undervisning filmades under ett år på högre musikutbildning. Resultatet i studien visar hur elever tog ett mer självständigt ansvar över det egna lärandet i gruppundervisningen.

I en studie av Rostvall och West (2001) har elva bleckblås- och gitarrlektioner undersökts genom video-observation. Två lektioner var gruppundervisning och nio var individuella. Deltagarna bestod av fyra musklärare och 21 elever i åldrarna 9–35 på en frivillig musikskola. Denna studies resultat vittnar om en asymmetrisk interaktion där läraren auktoritärt kontrollerade undervisningen och där elevers försök till initiativ ignorerades totalt av läraren. Slutsatsen av resultatet visade att denna gruppdynamik hade en negativ effekt på samtliga inblandade och hämmade både elevers och lärares möjligheter till såväl lärande som reflektion. Detta kan även relateras till en studie av Pike (2014) som undersöker två lärares olika sätt att undervisa barn i gruppundervisning på piano. Studiens resultat visar hur den ena läraren som inte har tidigare erfarenhet av gruppundervisning undervisar eleverna som om det vore individuell undervisning genom att inte utnyttja gruppdynamikens resurser eller främja samspel vilket leder till utebliven interaktion mellan elever och ingen social gemenskap. Den andra läraren som har erfarenhet av gruppundervisning använder gruppen för att skapa en social lärmiljö där eleverna gemensamt löser musikaliska problem och hinder tillsammans.

För att sammanfatta, läraren har en viktig roll i att skapa förutsättningar och en tillåtande lärmiljö för att främja socialt samspel och interaktion mellan eleverna i undervisningen (Calissendorff, 2005; Daniel, 2004; Ho, 2018; Pike, 2014; Rostvall och West, 2001). Det är inte säkert att samverkan mellan elever uppstår av sig själv, läraren behöver främja detta i sin undervisning (Daniel, 2004). Flera av forskarna är överens om att instrumentalundervisning i grupp fungerar som en naturlig kontext för att musicera med andra som förberedelse inför framtida musikaliskt samspel vilket kan ge ett mer meningsfullt och socialt sammanhang (Calissendorff, 2005; Ho, 2018). Forskningen belyser flertalet vinster och fördelar med gruppundervisning så som att elever får stöd och trygghet av varandra i det sociala och musikaliska samspelet (Bjontegaard, 2015; Calissendorff, 2005). Brist på interaktion och reflektion mellan elever har hämmande effekter på elevers lärande (Rostvall & West, 2001). Lärare som har erfarenhet av gruppundervisning tenderar att i högre grad främja interaktion och låta eleverna lösa musikaliska problem tillsammans (Pike, 2014).

2.2 Gemensamt lärande i grupp

Som förra delen om samspel smått berörde så kan eleverna samverka och dra lärdomar av varandras kunskaper och erfarenheter under rätt givna förutsättningar. I en miljö där eleverna känner sig trygga kan de lära av varandra genom att observera, lyssna och härma (Calissendorff, 2005; Ho, 2018; Kullenberg & Lindgren, 2016; Mars, 2016; Rostvall & West, 2001). En social gemenskap utvecklas när elever lär sig tillsammans med andra lärande kamrater, till skillnad mot den individuella undervisningen där eleven är själv med läraren som har alla svar enligt Calissendorff. Hon belyser även att olika nivåer i en grupp med fördel kan tas i beaktning genom att elever på mer avancerad nivå utmanas och lär sig genom att lära ut och elever med svårigheter får extra stöttning av kamrater. I en studie av Hultberg (2009) beskrivs en observerad situation som belyser just dessa aspekter av kamratlärande. Studien undersöker musikaliskt lärande genom musicerande utifrån en kulturpsykologisk modell. Resultatet är baserat på fallstudier utifrån video-observationer gjorda inom kontexterna självständigt lärande musiker, gehörsundervisning i grupp för mellanstadieelever samt individuell undervisning på högre musikutbildning. I studien beskrivs en situation där en elev som har gruppundervisning i fiol och som kommit längre i sin musikaliska utveckling och blivit mer självständigt går fram till sina kamrater som har svårigheter att spela sin stämman och stödjer upp genom att spela med. Hultbergs slutsatser beskriver hur elever kan hjälpa varandra genom att använda sina erfarenheter och olika bakgrunder som en resurs i det gemensamma lärandet.

Bjontegaard (2015) beskriver kamratlärande som en effektiv metod både för den som lär och den som lär ut och hon betonar att elever kan lära lika mycket av varandra som av läraren men det krävs att läraren är jämlik med eleverna i klassrummet. Undervisningsformen som Bjontegaard bedriver på högre musikutbildning bygger på att involvera studenter i feedbackprocessen där de får ge varandra formativa kommentarer efter uppspel. Även Daniel (2004) tar upp feedback som en del i att aktivera eleverna i deras lärandeprocess. Tillämpligheten i att inkludera elever i feedbackprocessen och samtidigt behålla kvalitet i undervisningen avgörs dock till stor del på utbildningsnivån. Högskolestudenter har rimligen lättare att ge mer meningsfull feedback utifrån att ha kommit längre i sin kognitiva utveckling än barn och ungdomar.

Ho (2018) förespråkar ett elevstyrt lärande som ger eleverna inflytande över lektionsregler, repertoar samt utrymme att få leda aktiviteter. En inkluderande gruppundervisning innefattar att ta tillvara på elevernas olika erfarenheter och förmågor i syfte att främja ett gemensamt lärande (Bjontegaard, 2015). I en studie av instrumentalundervisning individuellt och i grupp belyser Thompson (1984) vikten av att läraren ser gruppens mångfald som en tillgång i lärandet och tar tillvara på dessa resurser i genomförandet av undervisningen. Studien är baserad på intervjuer med 14 musiklektörer som undervisar i grupp och kompletteras med observerade lektioner. Pike (2014) fastslår att gruppundervisning har potential att frambringa goda lärsituationer genom att läraren implementerar aktiviteter som främjar kamratlärande något som inte är möjligt i en-till-en undervisning.

Mars (2016) har genomfört en studie som baseras på video-observationer gjorda under årliga fältstudier under sex år samt flera olika former av intervjuer. Dessa fältstudier är gjorda inom

två olika kontexter, en utanför skolan som institution och en inom grundskolan. Studien undersöker ungdomars lärande i den allmänna musikundervisningen kopplat till ett sociokulturellt perspektiv och därmed skiljer den sig ifrån tidigare studier som behandlar instrumentalundervisning. Studien beskriver hur lärare skapar ramar som eleverna kan förhålla sig inom när de lär sig i grupp vilket skapar trygghet och frihet. Resultatet visar hur eleverna använder samma redskap som läraren när de lär och undervisar sina kamrater, vilket även Kullenberg och Lindgren (2016) beskriver i sin studie av fyra barn som organiserar lärandeprocessen och bryter ner en uppgift i mindre hanterbara delar när de ska lära varandra sjunga sånger samt scaffoldar varandras lärande utan hjälp från en vuxen. Mars påpekar dock att om undervisningen ska vara fruktbar så behöver musklärare veta hur möjligheter till kamratlärande kan skapas för att främja lärande i grupp. Lärare behöver även kunna identifiera när elever behöver vägledning och hjälp genom lärarens kunskaper i syfte att uppnå och bibehålla en maximal utveckling hos elever. Goda ämneskunskaper hos musklärare räcker inte utan det krävs även kunskap om vilka redskap som individuella elever behöver i varje specifik situation. Slutligen betonar Mars att kamratlärande inte alltid fungerar, den mer kunnige eleven kan behärska redskap som inte behärskas av den mindre kunnige och då fallerar det. Läraren kan dock stötta eleverna i rätt riktning.

Lärande mellan elever i grupp kan vara en effektiv metod för att tillsammans utveckla musikaliska färdigheter och skapa gemensam förståelse i en metrisk kontext. I en studie av Duran et al. (2020) som undersöker utveckling av notläsningsförmåga hos 14 elever i tredje klass beskrivs det hur kamratlärande blir ett verktyg för att gemensamt utveckla förmågor i att känna puls, rytmisk precision genom att utveckla notläsning samt analytisk och meta-kognitiv reflektion. Resultatet i studien visar hur både kamratlärande och lärarcentrerad undervisning är effektivt för elevers utveckling av rytmisk läsförståelse. Det kan dock utvärderas hur elever som lär av varandra har en högre slutlig nivå av förståelse och att de har gjort större framsteg i studiens tester av rytmisk läsning. Att kamratlärande ger positiva effekter på rytmik och notläsning stöds även av Johnsons (2011) studie som undersöker skillnaden mellan instruktioner från läraren och instruktioner från en elevkamrat. Studien utgår ifrån notläsningstester hos 131 musikstudenter inom instrumentalundervisning och kör på gymnasiet. Resultatet redovisar hur elever som mottagit hjälp av kamrater uppvisar väsentligt bättre resultat i notläsning än de som fått traditionell individuell undervisning av läraren. I studien av Duran et al. hade eleverna olika strategier när de handledde kamrater i att läsa noter. Dessa var att hålla takten genom att stampa pulsen med foten under hela uppgiften, att räkna in sina kamrater för att etablera tempot och skapa en metrisk kontext samt att använda verbala kommentarer för att ge korrigerande feedback och stöttning. Studiens slutsatser beskriver att kamratlärandet kan tillåta elever att få en-till-en stöd och personlig feedback av varandra vilket inte alltid är möjligt att få från en lärare i en större grupp samt att elever kan våga fråga varandra och visa upp osäkerhet som de inte vågar inför läraren. Studien beskriver hur lärare behöver inta en annan roll vid kamratlärande. En roll där läraren aktivt lyssnar på elevernas resonering för att sedan scaffolda elevernas lärande mot en mer självständigt rytmisk notläsning. Likt Bjontegaard (2015) så menar även Duran et al. (2016) att kamratlärande har positiva effekter för både den som lär ut och den lärande. De menar att den lärande får individuell uppmärksamhet och feedback medan den som handleder får "learning by teaching", det vill säga lära sig genom att förklara och lära ut. Även Johnson framhäver fördelarna med kamratlärande eftersom eleverna får reflektera själva kring frågor som hur bra vet jag det jag faktiskt vet och hur väl kan jag kommunicera det jag vet till en annan kamrat. Duran et al. drar dock utifrån sin studie slutsatsen att den som lär ut riskerar få begränsad hjälp i sitt lärande. De påtalar vikten av att ge eleverna rätt verktyg för att kunna bidra med stöttande hjälp och organisera interaktionen.

Sammanfattningsvis, elever kan lära av varandra genom att observera, lyssna och imitera (Calissendorff, 2005; Ho, 2018; Kullenberg & Lindgren, 2016; Mars, 2016; Rostvall & West, 2001). I en inkluderande gruppundervisning så tar läraren tillvara på elevernas olika erfarenheter och bakgrunder vilket blir en resurs i undervisningen (Bjontegaard, 2015; Ho, 2018; Hultberg, 2009; Thompson, 1984). Forskningen beskriver många pedagogiska vinster med kamratlärande (Bjontegaard, 2015; Calissendorff, 2005; Daniel, 2004; Daniel, 2006; Hultberg, 2009; Johnson, 2011). En är att elever kan lära lika mycket av varandra som av läraren (Bjontegaard, 2015) medan en annan framhäver att elever får öva kritisk reflektion (Johnson, 2011). Flera författare tar upp hur elever på en högre nivå får lära ut till elever som behöver stöttning (Calissendorff, 2006; Hultberg, 2009). Det tas även upp hur kamratlärande leder till att elever tar ett större självständigt ansvar och blir oberoende av läraren (Daniel, 2004, 2006).

Forskning visar hur eleverna använder samma redskap som läraren när de lär ut till varandra (Kullenberg & Lindgren, 2016; Mars, 2016). Användningen av dessa redskap har då observerats i lärarens undervisning och sedan imiterats av eleverna. Kamratlärande fungerar dock inte alltid, till exempel kan den mer kunnige hantera redskap som den lärande inte behärskar vilket blir ett hinder (Mars, 2016). Lärare behöver kunna identifiera när de behöver gå in och vägleda i kamratlärandet för att bibehålla kvalitet (Duran et al., 2020; Mars, 2016). Dessutom behöver lärare kunna skapa aktiviteter som främjar kamratlärande (Mars, 2016; Pike, 2014).

Forskningen visar även hur kamratlärande i musikundervisning tenderar att handla om att eleverna stöttar varandra i en metrisk kontext. Elever som lär av varandra gör större framsteg i att utveckla musikalisk förståelse och flyt i rytmisk notläsning än individuell undervisning (Duran et al., 2020; Johnson, 2011). Forskning visar hur eleverna använder olika lärstrategier som att hålla en puls genom att stampa foten, räkna in kamraterna för att etablera ett tempo som metrisk kontext samt ge verbal korrigering och feedback och stöttning (Duran et al., 2020). Kamratlärande kan ge eleverna mer en-till-en handledning och samtidigt får eleverna befästa sin kunskap genom att lära ut till varandra. Duran et al. betonar dock att eleverna måste ges rätt verktyg annars riskerar den elev som lär ut begränsas i sitt lärande.

2.3 Sammanfattning av forskningsläget

Forskningen tar upp att lärare behöver möjliggöra och främja socialt samspel och interaktion i undervisningen (Calissendorff, 2005; Daniel, 2004; Ho, 2018; Pike, 2014; Rostvall och West, 2001). För att eftersträva en inkluderande gruppundervisning bör lärare dessutom ta till vara på elevernas olika erfarenheter och bakgrunder som en resurs i samspelet (Bjontegaard, 2015; Ho, 2018; Hultberg, 2009; Thompson, 1984). Kamratlärande som metod beskrivs generera positiva effekter på lärande (Bjontegaard, 2015; Calissendorff, 2005; Daniel, 2004; Daniel, 2006; Hultberg, 2009; Johnson, 2011).

Forskningen beskriver många pedagogiska vinster med gruppundervisning och dessa har beröringspunkter både inom det sociala samspelet och inom kamratlärande vilket kan förklaras med att båda dessa relaterar till varandra och utgår ifrån interaktion mellan individer. Instrumentalundervisning i grupp beskrivs som en naturlig kontext att lära sig spela ett instrument då det sker i grupp med andra vilket kan ge ett meningsfullt sammanhang (Calissendorff, 2005; Ho, 2018). Detta sammanhang kan i sin tur leda till att eleverna får stöd och trygghet av

varandra i gruppen (Bjontegaard, 2015; Calissendorff, 2005) Johnson (2011) menar att samspel och kamratlärande främjar kritisk reflektion hos elever vilket Daniel drar ytterligare ett steg genom att peka på att metoden utvecklar ett mer självständigt lärande och ansvar hos elever. Det beskrivs i forskning hur eleverna lär av varandra genom att observera, lyssna och imitera (Calissendorff, 2005; Ho, 2018; Kullenberg & Lindgren, 2016; Mars, 2016; Rostvall & West, 2001). Elever som lär av varandra tenderar att göra större framsteg i att utveckla musikalisk förståelse för rytmik och notläsning (Duran et al., 2020; Johnson, 2011) vilket förefaller vara resultat av att elever får mer en-till-en handledning genom kamratlärande samt befästa sin kunskap genom att förmedla kunskap vidare (Duran et al., 2020).

Forskning visar även hur tidigare erfarenhet av gruppundervisning påverkar möjligheter till socialt samspel och kamratlärande där lärare som har erfarenhet av gruppundervisning låter eleverna lösa problem tillsammans i högre grad (Pike, 2014). Det kan ses hur brist på interaktion leder till hämmande effekter på elevers lärande (Rostvall & West, 2001) och det finns därför ett behov av att lärare utformar aktiviteter som främjar samspel och kamratlärande (Pike, 2014).

Bjontegaard hävdar att elever kan lära lika mycket av varandra som av läraren och Mars (2016) beskriver hur elever imiterar och använder samma redskap som läraren när de lär ut till varandra. Detta beskrivs även av Duran et al. (2020) som belyser hur elever lär ut genom att använda lärstrategier i form av att koordinera olika redskap som de imiterat från läraren. Dessa är att stampa pulsen i foten, räkna in samt ge verbal feedback i syfte att ge kamrater stöttning när de orienterar i den metriska kontexten. Till skillnad mot Bjontegaard så problematiserar Duran et al. och Mars kamratlärande och förklarar att det inte alltid fungerar felfritt i praktiken. Den elev som lär ut riskerar bli begränsad i sitt lärande om den saknar rätt verktyg och stöttning från läraren menar Duran et al. (2020). Mars påpekar risken att den mer kunnige eleven hanterar redskap som den mottagande eleven inte behärskar vilket blir ett hinder i processen. Utifrån detta perspektiv kan det således utvärderas hur läraren måste kunna identifiera när hen behöver gå in och vägleda för att scaffolda elevernas kamratlärande för att bibehålla kvalitet i undervisningen (Duran et al., 2020; Mars, 2016). För att undervisningen ska bli den naturliga och meningsfulla kontexten som beskrivits av Calissendorff (2005) och Ho (2018) så måste eleverna således ges rätt verktyg och läraren behöver vara beredd att gå in med stöttning vid behov.

3 Teoretiskt perspektiv

Studien tar ansats utifrån ett teoretiskt ramverk vilket studiens empiri filtreras och sorteras genom. Ett teoretiskt perspektiv kan liknas vid ett par analytiska glasögon som används i syfte att begreppsligöra datamaterialet så forskaren kan se på det med analytisk blick (Svensson, 2015). Denna analytiska blick som fokuseras genom teorins ramverk tillåter forskaren att distansera sig från empirin enligt Tivenius (2015).

3.1 Sociokulturellt perspektiv

I denna studie är sociokulturellt perspektiv valt som teoretisk utgångspunkt och dess grundare anses vara den sovjetiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Perspektivets syn på lärande beskriver hur individer lär sig genom att delta i ett socialt samspel med andra. Människor lär sig genom varandras erfarenheter och skapar mening tillsammans vilket leder till att språk och interaktion blir väsentliga redskap för inläring och utveckling (Vygotskij, 2001).

Den sociokulturella teorin innehåller centrala begrepp och termer som belyser olika grundpelare i perspektivet. Följande stycke kommer beskriva begrepp som anses relevanta för studien för att sedan appliceras i resultatets analys.

3.1.1 Proximala utvecklingszonen och scaffolding

Ett av det sociokulturella perspektivets mest utmärkande begrepp är *den proximala utvecklingszonen*. Vygotskij (2001, s.333–335) menar att all utveckling sker genom samarbete där inläringen sker med hjälp av imitation. I skolan lär sig inte barnet färdigheter det redan kan göra på egen hand utan sådant det inte ännu klarar av men har möjlighet att klara av med handledning och stöd från lärare eller en mer kunnig kamrat. Den proximala utvecklingszonen avgör fältet av möjliga utvecklingsvägar som barnet kan ta och detta har en betydande del i sambandet mellan inläring och utveckling. Det barnet kan göra idag genom samarbete kommer barnet kunna göra självständigt imorgon. Lärare behöver alltid bestämma lägsta och högsta tröskeln för inläring och endast mellan dessa kan undervisning vara fruktbar. Detta är den optimala zonen för inläring. Pedagogiken och undervisningen bör inte utgå från gårdagen utan från morgondagen och inläringen bör således föra utvecklingen framåt.

Wood et al. (1979, s.) benämner även denna process där individen får stöttning att klara av en uppgift för att med tiden klara av detta själv som *scaffolding*. Enligt författarna bör denna stöttningsprocess innefatta vissa moment. Dessa steg i processen som beskrivs i studien utgår ifrån undervisning med yngre barn som kontext vilket skiljer åt till skillnad mot om det vore äldre elever vilket sätter vissa gränser för denna modells överförbarhet.

Läraren bör inleda med att väcka elevernas intresse och nyfikenhet för att skapa en vilja att lösa uppgiften. Därefter behöver läraren begränsa elevernas frihet genom att förenkla uppgiften och dess omfattning i syfte att kunna ge reglerande feedback mot rätt lösning. Det ligger även hos läraren att upprätthålla elevernas fokus på uppgiften samt fortsatta riktning så de stannar inom fältet. En effektiv lärare arbetar även för att utmana eleverna och få dem att våga misslyckas i syfte att bibehålla riktningen framåt och inte fastna med att repetera det de redan kan.

I skolan lär sig således inte barnet färdigheter det redan kan göra på egen hand utan sådant det ännu inte klarar av men har möjlighet att klara av i den proximala utvecklingszonen med handledning och stöd från lärare eller en mer kunnig kamrat. Den som lär ut accentuerar vissa aspekter som är relevanta för uppgiften samt tolkar avvikelser mellan det eleven visat upp och den korrekta lösningen. Lärarens huvudsakliga roll blir att stödja eleverna genom frustration och stress men det finns en överhängande risk att eleverna blir alltför beroende av läraren. Detta är möjligtvis mer framträdande hos yngre barn som kontext och mindre synlig om eleverna är ungdomar.

Processen innehåller delar av demonstration och imitation men att demonstrera en lösning medan eleverna noggrant observerar innehåller mer än att bara ge svaret direkt. När eleverna fått försöka lösa uppgiften på egen hand så imiterar läraren en lösning som eleverna försökt med förväntan att eleverna därefter kommer imitera tillbaka i en mer lämplig form. Säljö (2017) förklarar detta som att den mer kunnige (läraren eller kamrat) bygger en ställning i form av en stödstruktur som den lärande kan nyttja för att komma vidare i sin lärandeprocess och så småningom självständigt kunna utföra uppgiften. Allt eftersom den lärandes självständighet ökar kan läraren succesivt montera ner stödstrukturerna likt en byggnadsställning runt ett hus. Det sociokulturella perspektivet använder därför den engelska termen *scaffolding* som betyder ”byggnadsställning” som en synonym för stöttning.

3.1.2 Mediering, kulturella redskap och appropriering

Begreppet *mediering* innefattar att människor lär sig att förstå omvärlden genom att använda *kulturella redskap* och tecken (Vygotsky & Luria, 1994). Redskapen blir till en förlängning av människans kropp och hjälper individen att utföra uppgifter som den annars inte skulle klara på egen hand. Historiskt sett så användes redskap och tecken tidigt för att till exempel räkna på fingrarna när människans fysiska kapacitet inte räckte till eller att knyta en knut runt fingret för att stödja minnet att komma ihåg betydelsefull information. Redskap ses följaktligen som en mellanliggande faktor mellan människan och omvärlden för att hantera och förstå information samt att mediera människors verkan på objekt. Denna faktor kan vara fysisk som till exempel trumstock, hammare, penna eller semiotisk (teckenlära). Tecken hjälper människor förstå hur de förväntas handla i en given situation och kan vara språkliga, till exempel att beskriva en företeelse genom att använda ord och dess dynamiska aspekter så som tonfall, betoning och pauser. Dessa språkliga redskap kan sedan delas upp mellan vardagliga begrepp som förekommer all dagligt i hem och omgivning eller mer abstrakta begrepp och termer som förekommer i skolan eller i specifika kontexter (till exempel musikaliska termer). Utöver dessa språkliga redskap används även icke-verbala tecken som att till exempel använda en gest för att förmedla information. Mediering genom språk och kulturella redskap är en viktig

del av människors utveckling och det blir således av betydelse att förstå hur dessa påverkar förmågan att lära sig och förstå omvärlden runt omkring påpekar Vygotsky och Luria. Som Wood et al. tidigare nämnt i avsnittet om scaffolding så tolkar lärare avvikelser i elevers prestationer för att stötta i rätt riktning. För att relatera detta till begreppet mediering kan det beskrivas hur läraren medierar elevers förståelse genom att uppmärksamma och låta eleverna reflektera kring avvikelserna mellan det eleven presterat och målet för problemlösningsprocessen. Denna mediering sker genom användande av kulturella redskap, till exempel verbal feedback, gester för att kroppsligt förklara eller fysiska verktyg som instrument.

Hultberg (2009) lyfter begreppet *kulturell verktygslåda* utifrån en kulturpsykologisk modell. Även om denna teoretiska modell utgår från ett kulturpsykologiskt perspektiv kan det appliceras i ett sociokulturellt perspektiv då dessa båda är nära besläktade med varandra. Modellen kan beskrivas som en triangel med subjekt och objekt i varsitt nedre hörn och begreppet kulturell verktygslåda på toppen av triangeln. Hultberg förklarar begreppet kulturell verktygslåda som ett set av verktyg som hänger ihop med varandra och som används tillsammans i lärande. Hon betonar att varje individ har en egen kulturell verktygslåda med verktyg som hen införskaffat och internaliserat genom kulturell bakgrund och erfarenheter. En elev (subjekt) som till exempel växt upp med att spela latinska rytmer i sin kultur eller en elev som fått erfarenhet av sambaslagverk har dessa redskap i sin kulturella verktygslåda och kan använda dessa för att mediera inom en viss musikstil eller kontext (objekt).

I stycket ovanför använder Hultberg begreppet internalisera som kunskapsinhämtning i denna studie har dock begreppet *appropriera* valts då det anses som en mer lämplig benämning för studiens kontext utifrån ett sociokulturellt perspektiv. När människor lär sig använda kulturella redskap och förstår hur dessa påverkar omvärlden genom mediering så benämner Vygotsky detta som *appropriering* enligt Säljö (2000). Begreppet innebär att människor tar till sig redskap och symboler för att därefter kunna nyttja och anpassa dessa utifrån egna syften och behov. Till exempel kan en slagverkslärare använda en trumstock för att dirigera med eller använda som pekpinne vilket är ett annat användningsområde för redskapet än det ursprungliga syftet att trumma med. Appropriering sker genom en social process där människor lär sig appropriera kunskap och redskap genom att interagera med andra i sin omgivning för att sedan kunna använda dessa på nya sätt. Människan anpassar redskap och symboler utifrån sina egna personliga erfarenheter och kulturella bakgrund. Säljö påpekar dock att appropriering är en dynamisk process som förändras över tid och genom olika kontexter då människor ständigt fortsätter utvecklas och formas av nya erfarenheter.

3.1.3 Kamratlärande

Det sociokulturella perspektivet grundar sig på synen att vi lär oss tillsammans och av miljön vi vistas i genom social interaktion samt användandet av kulturella redskap för att samkonstruera en gemensam förståelse. Detta är förklaringen till kamratlärandets genomslående kraft. Begreppet kamratlärande, eller *peer-learning* som den engelska termen är, innebär att elever

lär av varandra eller tillsammans med varandra enligt Creech (2020). Topping (2007) beskriver att kamratlärande kan vara formellt där kamratlärande sker explicit genom att läraren iscensätter detta i sin undervisning och övervakar processen, till exempel genom att en annan elev får överta rollen som lärare men det kan också ske informellt att elever implicit lär av varandra i en situation som uppstår spontant i det sociala samspelet utanför uppgiftens givna ramar. Elever i gruppundervisning kan således dela kunskaper, se hur kamrater gör och härma för att på så vis ta stöd av varandra mot ett gemensamt lärande. Creech (2020) menar att jämnåriga elever som deltar i en gemensam inlärningsituation, interagerar och samkonstruerar kunskap. Topping vidareutvecklar detta som att eleverna upprättar *intersubjektivitet* genom kognitiv samkonstruktion, det vill säga att eleverna skapar en gemensam förståelse och meningsfullhet. När elever själva tar spontana initiativ till att hjälpa kamrater så kan detta dock påverka kvaliteten då elever inte har samma pedagogiska kompetens som läraren och även riskerar att överskatta sin förmåga och lära ut felaktiga kunskaper. För fruktbart och effektivt kamratlärande och i slutändan ett gemensamt lärande vilar stort ansvar på läraren att skapa utrymme för samverkan och interaktion mellan elever hävdar Topping.

Creech (2020) benämner termen *peer scaffolding* som fokuserar på stöttning mellan elever till skillnad mot den traditionella scaffolding beskriven av Wood et al. som är mer allmän och utgår ifrån en handledare/lärare och en lärande. *Peer scaffolding* innefattar vissa premisser så som att elever stöttar varandra inom ett ramverk som tillåter elever att meningsfullt delta och utveckla färdigheter genom samarbete. Inom en musikalisk kontext kan elever få möjlighet att utveckla agens i musikundervisningen genom att ge varandra stöttning. Denna process kan fostra och stötta elevernas konstruktion av musikalisk agens, musikalisk förståelse samt individernas personligheter inom gruppen.

Varje tillfälle där elever samlas och deltar i musikaliskt samspel innefattar många möjligheter till utforskade möjligheter för kamratlärande i syfte att berika och fördjupa musikaliskt lärande. Kamratlärande kan skapa ett ömsesidigt beroende mellan kamraterna i gruppen där de som grupp blir starkare och lär sig tillsammans mot ett gemensamt mål vilket utvecklar gruppdynamiken. Detta sker genom interaktioner mellan eleverna som innefattar förhandling om uppgiften, med andra ord vad som ska läras ut och hur något ska läras ut. De innefattar även olika återkommande samtalsmönster i kategorier som förslag, utarbetningar, kritik och överenskommelse som hjälper till att bibehålla sociala relationer och konstruktion av kunskap. Dessa samtalsmönster initieras vanligtvis av en oenighet där eleverna inte är överens.

3.1.4 Sociokulturellt perspektiv och interaktionsanalys

Jordan och Henderson (1995) beskriver metoden interaktionsanalys som ett sätt att undersöka hur människors aktiviteter skapar sociala handlingar genom att analysera turtagningar som sker verbalt, icke-verbalt samt användandet av fysiska redskap i interaktioner. Då interaktionsanalys som metod utgår ifrån ett ramverk av vissa teoretiska antaganden bör dessa belysas och förklaras för att skapa transparens. Det mest fundamentala antagandet är att kunskap och handlingar är sociala och situerade i interaktionen mellan individer i en särskild grupp samt även sammankopplade med materiella redskap. Kunskap ses således som socialt distribuerad

och fördelad på människor i en grupp och de redskap de använder. Då kunskap blir observerbar i interaktion ämnar inte metoden att undersöka vad som sker inne i människors huvuden.

Data för att analysera kunskap och handlingar framställs genom att undersöka detaljer i naturligt förekommande all dagliga interaktioner (Jordan & Henderson, 1995). Wallerstedt et al. (2022) beskriver detta som att studera aktiviteter *in situ*, det vill säga där det händer. Ett forskningsprogram vid namn *Socioculturally-informed Interaction Analysis* (SIA) belyser hur sociokulturellt perspektiv och interaktionsanalys kan vävas samman i forskningsprocessen. Denna modell utgår ifrån analys av video-observationer i syfte att dra slutsatser som är nära relaterade till den kontext där observationerna genomförts vilket ses som ett kvalitetskriterium för interaktionsanalytiska undersökningar.

I stället för att se på lärande som en produkt och undersöka vad elever kan före och efter en viss tidpunkt eller lektion så utgår ett interaktionsanalytiskt perspektiv ifrån en syn på lärande som en process där kunskap samkonstrueras genom interaktion och deltagande i gemensamma aktiviteter (Jordan & Henderson, 1995; Wallerstedt et al., 2022). Processen undersöks genom att observera hur deltagare förverkligar vad de vet och skapar mening genom att appropriera kulturella redskap. Det som ses som avgörande för pedagogiska aktiviteter är huruvida deltagare lyckas etablera temporär intersubjektivitet i tillräckligt hög grad (Wallerstedt et al., 2022). Denna studie positionerar sig inom detta perspektiv (SIA) genom att undersöka hur människor skapar mening tillsammans relaterat till det sociokulturella perspektivet.

En lärprocess för att skapa intersubjektivitet beskrivs av Jordan och Henderson (1995) som problem och reparation. Denna process innebär att eleverna stöter på ett problem som avbryter det naturliga flödet i undervisningen, detta kan vara något de inte förstår och därför har svårigheter att lösa. Eleverna inleder därefter ett reparationsarbete genom att interagera med sina kamrater i gruppen. När eleverna reparerar problemet tillsammans så görs detta genom att ställa frågor, ge korrigerande feedback eller diskutera i syfte att skapa en delad uppfattning och uppnå en gemensam förståelse.

I studiens analys av interaktion tas begreppet *tom respons* upp vilket bör förklaras i syfte att skapa förståelse för dess innebörd i sammanhanget. Zandén (2018) beskriver fenomenet som en respons som inte tillför ytterligare information eller efterfrågar någon information som skulle kunna klargöra eller förtydliga inom ämnet. Ett exempel på tom respons är om läraren frågar en elev om hen förstått och hen svarar ”ja” vilket inte redovisar om eleven faktiskt har förstått och approprierat kunskapen. Ett annat exempel är om en upprepning av ett yttrande varken bekräftar eller ifrågasätter, även detta innebär att ingen ny information tillförs vilket således resulterar i en tom respons.

4 Metod

Denna studie är en kvalitativ observationsstudie som baseras på tre genomförda video-observationer i syfte att undersöka hur socialt samspel och gemensamt lärande konstitueras i gruppundervisning. Då studiens syfte och forskningsfrågor fokuserar på *hur* samspelet i rummet sker så valdes observation som metod för att få se hur undervisningen faktiskt går till, i stället för till exempel intervjuer där deltagarna själva ger andrahandsinformation om deras upplevelse av situationen. Eidevald (2015) menar att deltagare själva kan vara omedvetna om vad dem faktiskt gör eller vad som sker i interaktionen. Enligt Jordan och Henderson (1995) överbryggar observation gapet mellan vad deltagare säger att de gör och vad de faktiskt gör och observationer är således den mest optimala datainsamlingsmetoden för att undersöka vad som verkligen händer. Då studien ämnar undersöka och belysa interaktioner och samspel mellan deltagare i en grupp så gjordes valet att videofilma observationerna för att ge utrymme till en djupare analys. Eidevald (2015) menar att video-observationer ger en möjlighet att analysera en viss sekvens flera gånger och finna nya infallsvinklar vilket ger en närhet till materialet. Han förklarar att video-observationer ger forskaren möjlighet att analysera gester, kroppsspråk samt hur olika redskap används.

4.1 Urval och avgränsningar

Urvalet till denna studie består av en kombination av bekvämlighetsurval via egna kontakter samt massutskick till lärare på gymnasieskolors estetiska program och kulturskolor inom ett gemensamt län. Bekvämlighetsurval innebär att göra ett urval utifrån personliga kontakter och det som finns att tillgå i ens närmiljö i motsats till att göra ett slumpmässigt urval (Denscombe & Larson, 2016). Inledningsvis eftersöktes lärare och skolor som har gruppundervisning på ett instrument och som dessutom hade tid och vilja att ställa upp i studien vilket visade sig vara svårare än förväntat. Det inträdde dessutom ett påsklov mitt under den planerade perioden för datainsamling som ledde till kraftiga förseningar i tidsplanen. Som motreaktion kontaktades då flertalet skolor samt lärare utanför det ursprungliga geografiska området där de inte hade påsklov samma vecka, dock utan resultat. Det var brist på svar och återkoppling från mailutskicken och av de skolor som svarade hade flertalet inte gruppundervisning på ett instrument. Några lärare tackade även nej på grund av tidsbrist. Det gjordes ett val att avgränsa och endast undersöka slagverksundervisning då det egna kontaktnätverket mestadels bestod av slagverkslärare. Detta har gett en fördjupad inblick i slagverkets sociala samspel och normer vilket gör att observationerna rimligen är mer jämförbara på en mer detaljerad nivå där undervisningen utgår från samma traditioner. Å andra sidan blir det svårare att göra jämförelser mellan olika instrument och ge en bredare och mer varierade bild av instrumentalundervisning i stort. Datamaterialet som analyserats består av en observation på en gymnasieskola årskurs 1 och två observationer på olika kulturskolor där den ena bestod av yngre barn och den andra av ungdomar. Efter genomförd analys av de tre observationerna blev det tydligt att den tredje observationen inte i tillräcklig mån uppvisade de kvalifikationer som studien ämnar undersöka, det vill säga socialt samspel och interaktioner mellan eleverna i gruppen då denna lektions utformning mer liknade en lärarledd orkesterrepetition. Då olikheterna i lektionens struktur gjorde det svårt att hitta episoder i materialet som kunde användas för att pröva abduktivt framtagna tolkningar från de två övriga observationerna gjordes ett val att inte ta med denna i studiens

resultat men den är transkriberad och analyserad. Att välja bort empiriskt underlag riskerar leda till *representationsproblemet* som innebär problematik kring att representera en bild av forskningsfältet (Rennstam & Wästerfors, 2015). Studiens underlag hade med fördel kunnat bestå av flera observationer men på grund av uteblivna svar från eventuella informanter samt arbetets tidsbrist blev resultatet färre observationer och därmed mindre data att analysera.

4.2 Genomförande

Förberedelserna inför observationerna bestod av att utforma en informations och samtyckesblankett som medtogs till lektionerna (för ingående detaljer se 4.5 etiska överväganden). Observationerna inleddes med att informanterna informerades muntligt kring studiens syfte och därefter delades blanketten ut. En kamera placerades ut i hörnet av rummet för att få med så stor yta som möjligt och alla deltagare men ändå samtidigt minimera påverkan av kamerans närvaro genom att positionera den i bakgrunden. Utifrån rollen som forskare eftersträvades det att få eleverna att glömma bort kameran och vara bekväma under observationerna genom att fokusera blicken ner i anteckningsblock och försöka agera lite frånvarande samtidigt som det diskret antecknades, en metod som beskrivs av Eidevald (2015). På andra observationen saknades underskrift från en målsman vilket mynnade ut i att kameran placerades på ett sätt så denne elev inte syntes i bild. På den tredje observationen stod eleverna så utspridda i rummet att alla omöjligt kunde fångas i bild samtidigt. I detta läge hade det varit fördelaktigt med en till kamera för att fånga hela rummet och samtliga deltagare men då det bara fanns tillgång till en så prioriterades det att majoriteten av elevgruppen syntes vilket resulterade i att en elev inte syns i videon. Som komplement till det videofilmade materialet fördes fältanteckningar för att uppmärksamma extra intressanta händelser till analysen och egna tankar som dök upp i stundens ingivelse vilket var fördelaktigt när en elev inte visuellt syntes i videon. Som extra backup till videofilmerna spelades även ljudet in via en ipad för att säkerställa ljudmaterial om eventuellt tekniskt fel skulle uppstå med kameran.

4.3 Analysprocess

För att undersöka och analysera såväl språkliga som kroppsliga icke-verbala interaktioner i datamaterialet valdes interaktionsanalys som analysmetod då den ger verktyg för att analysera den mänskliga interaktion som sker i den observerade undervisningen.

Efter genomförda observationer överfördes videofilmerna till skriftlig form. Inför denna transkriberingsprocess var det väsentligt att välja en nivå av detaljrikedom, med andra ord hur detaljerat datamaterialet skulle noteras för att få med aspekter som är väsentliga för studiens syfte. Eidevald (2015) menar att det är nödvändigt att bestämma hur noggrant innehållet ska beskrivas då det är omöjligt att fånga in allt som sker i videofilmerna. Alla videofilmerna grovtranskriberades i sin helhet och detta resulterade i spalter med turtagningsnummer och

vilken deltagare som utför handlingen. Därefter utformades ett system som beskriver verbal interaktion, icke-verbal (kroppsspråk/gester) samt interaktioner genom redskap (t. ex trumstockar/trummor) vilket kan ses i tabellen nedan.

Icke-verbal handling (gest, nicka, stampa)	*exempel*
Användande av fysiska redskap (spela på trumma, dirigera med trumstock)	<exempel>

Datamaterialet transkriberades med ett transkriberingsprogram som heter Express Scribe som hjälpmedel för att smidigt effektivisera och tidsoptimera processen dock uppstod tekniska problem halvvägs in i processen som ledde till att resterande transkribering genomfördes manuellt vilket var en tidskrävande process. Därefter genomlästes transkriberingarna i sin helhet och inledande kommentarer antecknades. Rennstam och Wästerfors (2015) menar att forskaren behöver bli förtrogen med sitt material.

Ur det transkriberade materialet gjordes sedan en tematisering där utvalda sekvenser som ansågs relevanta och intressanta lyftes ut för ytterligare djupanalys. Dessa sekvenser fintranskriberades ytterligare för att få med detaljer som hade missats samt notera händelseförloppet mer detaljerat utifrån en interaktionsanalytisk blick där vedertagna tecken för paus, förändrad tonhöjd i tal, kolonn för utdragna ord används (Tholander & Cekaite, 2019). Dessa transkriberingskonventioner redovisas i tabellen nedan.

Förändring av tonhöjd i tal	↑ (går upp), ↓ (går ner)
Kort paus (mindre än 3s)	(.)
Utdragna ord	:::
Flera handlingar som sker parallellt	[Exempel A] [Exempel B]

Att lyfta ut olika sekvenser utifrån studiens syfte var nödvändigt för att möjliggöra en hanterbar analys. Reduktion av empiri kan i vissa fall ses som problematiskt och som tidigare nämnts kan det leda till *representationsproblemet* enligt Rennstam och Wästerfors (2015). De påpekar dock samtidigt att det inte finns tillräckligt med utrymme att presentera all empiri. I de utvalda transkriberade sekvenserna analyserades sedan turtagningen, vem tar ordet och hur görs detta. Därefter färgkodades interaktionen för att markera initiering, respons, händelseindikationer, tom respons samt korrigerings/feedback för att därefter analysera vilka sociala handlingar som konstrueras genom dessa. Efter denna analys av interaktionens sociala handlingar filterades empirin genom det valda teoretiska perspektivet och ett sociokulturellt lager påfördes ovanpå interaktionsanalysen för att återknyta resultatet till teorins centrala begrepp *den proximala utvecklingszonen*, *scaffolding*, *appropriering av medierande redskap* samt *kamratlärande*.

Analysprocessen utgick från ett abduktivt förhållningssätt vilket beskrivs av Svensson (2015) som ett växelspel mellan induktion och deduktion. Larsson et al. (2005) beskriver att en abduktiv ansats kan möjliggöra upptäckter i observationerna som annars inte vore möjligt utan teoretiska hjälpmedel i analysen. Han förklarar att processen innefattar att pendla mellan teori och empiri samt att dessa påverkar varandra i forskningsprocessen. Det sociokulturella perspektivet som teori har samspelat med den framställda empirin mot ett resultat, till exempel

genom att söka och identifiera mönster av kamratlärande som sker genom medierande redskap i empirin samt mönster i interaktionen mellan elever när de försöker skapa intersubjektivitet. Utifrån detta beskrivna abduktiva förhållningssätt plockades den tredje observationen bort efter slutförd analys då de mönster som skulle undersökas utifrån studiens forskningsfrågor och syfte inte framträdde.

4.4 Studiens tillförlitlighet

Två viktiga begrepp att utgå från i en studie är validitet och reliabilitet. Med validitet menas om studien undersöker det den ämnar undersöka och om resultatet besvaras utifrån syfte och forskningsfrågor samt den valda metoden medan reliabiliteten syftar på om empirin mäts tillförlitligt (Thornberg & Fejes, 2019). Dessa begrepp blir komplexa i en kvalitativ studie som undersöker enstaka observationer.

Studien kräver en datainsamlingsmetod och analysmetod som är lämpliga för att kunna mäta och analysera relevanta aspekter i undersökningen för att kunna besvara studiens syfte och forskningsfrågor. Då studien ämnar undersöka det sociala samspelet i gruppundervisning samt lärande mellan elever vilket berör samspelet i mänsklig interaktion och vad som sker i stunden så bedömdes syftet och forskningsfrågorna vara av en kvalitativ karaktär som lämpligast mäts med kvalitativa metoder. För att kunna mäta detta valdes video-observation som insamlingsmetod för data i syfte att kunna analysera interaktioner på en detaljnivå samt interaktionsanalys som analysverktyg. Då studien syftar till att undersöka samspel och lärande tillsammans valdes sociokulturellt perspektiv som teoretiskt ramverk då detta utgår från ett gemensamt lärande mellan människor. Genom att analysera interaktionen som fångats på de videofilmade observationerna för att därefter filtrera detta genom ett sociokulturellt perspektiv på lärande så riktas mätinstrumenten mot ett gemensamt fokus där vald metod, analysverktyg och teori samverkar i en logisk enhet vilket ökar validiteten att rätt aspekter mäts utifrån syfte och forskningsfrågor.

Thornberg och Fejes (2019) betonar även forskarens roll och ansvar i kvalitativ forskning som en påverkande faktor i studien. Forskarens ses som det primära instrumentet i kvalitativ forskning och behöver tolka materialet på ett rättvist sätt genom att vara tolerant mot tvetydigheter samt vara medveten om sina egna värderingar och förkunskapers påverkan. Även Eidevald (2015) nämner hur beskrivningar av video-observationer inte är neutrala då forskaren är den som överför video till text och aldrig fullt ut kommer kunna återge situationen då den förändras i samma stund. I denna studie har det eftersträvat att angripa det insamlade datamaterialet från flera olika perspektiv och ge en så korrekt bild som möjligt då materialet gått igenom noga genom en inledande grovtranskribering av samtligt material och därefter en fintranskribering av utvalda sekvenser. Metoden video-observation ger närhet till materialet och möjligheten att se om sekvenser flera gånger och detta har bidragit till att kunna analysera på djupet föra att göra så rättvisa och rimliga tolkningar som möjligt vilket ökar både validiteten och reliabiliteten (Eidevald, 2015). För att öka studiens tillförlitlighet har även transparens eftersträvat i studien genom att försöka ge tydlig inblick i val av metod och teori, analysprocessens genomförande samt vara medveten om och öppet redovisa svagheter i arbetet (Svensson & Ahrne, 2015). För att upprätthålla denna transparens ytterligare redovisas transkriberade

utdrag i resultatet för att belysa och tydliggöra hur dessa har tolkats och genererat slutsatser (Denscombe & Larsson, 2016).

Det är problematiskt att tala om generalisering inom kvalitativa undersökningar då dessa inte kan säga något om en hel population som statistiska undersökningar (Thornberg & Fejes, 2019). Denna studie är baserad på tre observationer som efter analysen blev två presenterade fall i resultatet vilket omöjligt kan generaliseras till att säga något om en större kontext men den kan säga något om den undersökta kontexten och även tillämpas i andra kontexter. Fejes och Thornberg beskriver en situerad generalisering där generaliseringen sker genom identifiering och igenkännande av resultatet i andra situationer och de benämner detta som fall-till-fall transfer. Svensson och Ahrne (2015) resonerar i samma tankebanor men kallar detta överförbarhet och påtalar att detta bör bedömas med försiktighet. De menar att överförbarhet inbegriper hur resultaten går att överföra på personer eller miljöer som liknar de man undersökt. Till exempel skulle mönster som redovisas i studien eventuellt kunna överföras på liknande kontexter, alltså slagverksundervisning i grupp. Ett annat sätt är att jämföra studien med andra liknande studier och om det finns mönster som återkommer i dessa kan det styrka slutsatser och därmed öka tillförlitligheten enligt Svensson och Ahrne. Wallerstedt et al. (2022) menar att generalisering i kvalitativa studier vanligtvis sker på en konceptuell nivå vilket tillåter empirisk generalisering genom olika kontexter. Studiens resultat är således inte generaliserbart i den meningen att det går att hävda att all slagverksundervisning i grupp ser ut som i denna studie men de mönster som beskrivs i studien kan vara igenkännbara och identifieras i andra liknande kontexter. Thornberg och Fejes (2019) använder begreppet användbarhet för att beskriva en studies relevans och användbarhet utanför studiens undersökta fält. De förklarar att forskningsresultatet kan bli användbart i det vardagliga livet både genom att ge en ökad förståelse för det som undersökts där egna föreställningar hos de som tar del av studien kan utmanas och vidgas men även genom en direkt tillämpning i praktiken. Studiens relevans och användbarhet ligger följaktligen i hur mottagare av studien tolkar resultatet och relaterar det till sin egen situation.

4.5 Etiska överväganden

Inom forskning finns det en del grundläggande etiska krav som måste följas och Vetenskapsrådet (2017) listar följande som de fyra huvudsakliga: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Dessa krav kan enligt Tivenius (2015) beskrivas på följande sätt. Informationskravet kräver att forskaren har skyldighet att informera deltagarna i studien om deras uppgift och de villkor dem deltar på samt betona att studien är frivillig och deltagare kan dra tillbaka sin medverkan när som helst. Samtyckeskravet påtalar att forskaren måste ha samtycke från deltagarna innan de deltar och om deltagare är under 15 behövs även målsmans underskrift. För att efterleva dessa krav utformades en information/samtyckesblankett som delades ut inför varje observation (se bilaga 1). Denna blankett fick sedan lärare och elever och i ena fallet elevernas målsman skriva under. Informanterna informerades även muntligt om studiens syfte, genomförande, behandling av uppgifter mm.

Konfidentialitetskravet innefattar att forskaren måste kunna lova informanterna konfidentialitet och att inga namn på personer eller verksamheter ska nämnas i studien. För att ta hänsyn

till detta krav har följande åtgärder vidtagits: videofilmerna filmades lokalt för att sedan överföras och lagras på lösenordskyddat lagringsutrymme. Dessa komma raderas direkt studien är godkänd. Alla namn och uppgifter pseudonymiserades redan i första transkriberingprocessen där riktiga namn byttes ut mot fingerade för att upprätthålla konfidentialitet. Tivenius beskriver sedan nyttjandekravet som att uppgifter från deltagare och studiens resultat inte får användas för kommersiellt bruk och detta efterlevs då studien inte kommer användas i kommersiellt syfte utan endast publiceras på universitetets databas för att bidra till ökad kunskap inom fältet samt som en del i lärarutbildningens process.

- 9) L: [<slår slagen samtidigt på koklocka med trumstock>]
- 10) L: [*spärrar upp ögonen*]
- 11) E7: ↑Ja:
- 12) E7: [Å sen...
- 13) L: [*vänder sig mot Elev1 sen tillbaka mot E7*]
- 14) E7: ...fatta jag inte...]
- 15) E7: [*ler mot L*]
- 16) E4: [*vänder sig mot Elev7]
- 17) L: [Nä och då har vi ju inte kommit dit...]
- 18) E1 [*släpper ner ena trumstocken på golvet*]
- 19) L: [*vänder sig mot Elev1*]
- 20) E7: [*lutar sig fram/gapar ((ser osäker ut))]

Hela sekvensen inleds med att läraren i tur 1 bekräftar att delen de nyss spelat igenom är introt och att den delen är slut där de avbröt genomspelningen. Samtidigt som läraren säger detta har hen ögonkontakt med Elev7 (tur 2) och säger sedan att de ska köra igång nästa del (tur 3). Elev7 nickar då mot L som respons i tur 4 vilket leder till att läraren i tur 5 pekar mot Elev7 och sedan frågar om hen var med på introrytmen (tur 6). Ögonkontakten och den kroppsliga interaktionen där Elev7 nickar kan tolkas som handlingar som initierar att läraren ställer frågan och vill kolla av läget. Ytterligare en faktor kan vara att Elev7 var borta/sjuk förra lektionen och inte spelat detta tidigare. Elev7 nickar igen som respons till L i tur 7.

Läraren tar nytt initiativ genom att spela de tre slagen som introrytmen består av samtidigt som hen slår slagen på koklocka och uppmärksammar slagen genom att dramatiskt spärra upp ögonen mot Elev7 (tur 8-10). I tur 11 svarar Elev7 ja som respons på att hen hänger med på de tre slagen i introt men tar sen initiativ och utvecklar att hen inte vet vad som ska spelas härnäst (tur 12 & 14) och ler mot L (tur 15). Här uppstår alltså ett problem som bryter av flödet i lektionen när Elev7 inte förstår. I tur 17 svarar läraren med att de inte kommit dit än istället för att förklara vilka slag som Elev7 ska spela. De har inte gått igenom nästkommande del ännu men innan när de körde igenom introt hann eleverna tjuvstarta och spela några takter vidare på denna del innan läraren avbröt för att de fokuserade på introt då. Detta kan vara den bakomliggande faktorn som triggar att Elev7 leder in konversationen på låtens nästa del i förväg.

Samtidigt vänder sig L mot Elev1 en sekund sedan tillbaka mot Elev7 (tur 13) och strax därefter vänder sig Elev4 mot Elev7 (tur 16). Läraren ger tom respons i tur 17 och menar att de inte gått igenom den delen än samtidigt som Elev1 släpper ner en trumstock på golvet så det dunsar till (tur 18) vilket får L att åter vända sig mot Elev1 (tur 19). I samma stund lutar sig Elev7 fram och gapar och ser osäker ut (tur 20) vilket Elev4 då ser eftersom hen fortfarande observerar Elev7. Elev7s undrande fråga (tur 14), att läraren inte ger något direkt svar (tur 17) och att Elev7 böjer sig fram och gapar samt ser osäker ut (tur 20) indikerar att Elev7 inte förstått

och vill ha hjälp.

Utdrag 2:

- 21) L: [Å `Elev1` du var också med på..]
- 22) E4: [Du kör på typ.. (.) (till Elev7)]
- 23) E7: [*vrider sig mot Elev4 och lyssnar]
- 24) E8: [*vrider sig också mot Elev4*]
- 25) L: [DUN DUN DUN *ljudar rytmen med munnen*]
- 26) L: [<slår slagen på koklocka samtidigt>]
- 27) E4: [E:tt å... (till Elev7)]
- 28) E4: [...två:]
- 29) E1: [A::↑ *nickar och kollar mot L*]

När läraren vänt sig mot Elev1 som lagt ner ena trumstocken ger L fullt fokus ditåt (denna elev var också sjuk förra veckan) och frågar om hen var med på rytmen (tur 21). Parallellt med detta så responderar Elev4 på Elev7s uttrycka osäkerhet (tur 14 & tur 20) genom att hjälpa sin kamrat. När Elev4 inleder med “du kör på typ...” i tur 22 så vänder sig både Elev7 (tur 23) och Elev8 (tur 24) mot Elev4. “Ett å:” (funderar ett tag) “två” säger Elev4 till Elev7 (tur 27/28). I denna turtagningssekvens initierar Elev4 den sociala handlingen att stötta och hjälpa Elev7. Här intar alltså Elev4 rollen som lärare. Detta sker medan läraren är fullt upptagen med att visa föregående introrytm för Elev1 (tur 25/26) vilket skulle kunna ses som ytterligare en utlösande faktor till varför Elev4 upplever behovet av genom denna handling inta lärarrollen.

Utdrag 3:

- 30) E8: E:h...
- 31) E4: <slår ett slag på trumman för att styrka>
- 32) E8: [...e:tt å tre: (äre va?) *kollar mot Elev4*]
- 33) E7: [*vrider sig och kollar på Elev8 *]
- 34) E4: E:::h *slår trumstocken i luften* [Tre mena ja↑]
- 35) E4: [*blundar*]

Elev8 som liksom Elev7 observerat Elev4 lära ut detta invänder med ett fundersamt “ehh...” (tur 30) vilket får Elev4 att slå ett slag på trumman för att styrka sitt påstående (tur 31). I tur 32 säger Elev8 till Elev4 “Ett å tre äre va?”. Detta uttalande av Elev8 kan avläsas och tolkas på flera sätt utifrån ett interaktionsanalytiskt perspektiv. Det kan tolkas som att Elev8 konstruerar korrigerande feedback på det Elev4 nyss lärt ut men samtidigt uttrycks det som en fråga som söker bekräftelse från Elev4. Elev8 åstadkommer således både en korrigerande handling som ämnar att tillrättavisa Elev4 och en frågande handling som söker respons. I samma stund som Elev8 tar ordet så vänder sig Elev7 istället mot hen (tur 33) vilket bidrar till att positionera Elev8 som lärare. Elev4s respons på detta blir att slå med trumstocken lite i luften för att sedan svara “Tre mena ja” medan hen blundar (tur 34-35). När Elev4 slår med trumstocken kan detta indikera att hen använder trumstocken för att spela slagen i luften som ett medierande redskap för att själv förstå. När hen bekräftar tre som Elev8 sade så har de genom reparationsarbete etablerat en gemensam förståelse, åtminstone temporärt. Även om intersubjektivitet har uppnåtts så kommer denna gemensamma förståelse utmanas när den konfronteras med och ska integreras i hela gruppens gemensamma förståelse.

Utdrag 4:

108) E8: Så då kör vi (.) [e:tt två: tre: fy:r *räknar högt*]
 109) E8: [<spelar pulsslåg 1 och 3 på trumman]
 110) E8: [*nickar pulsen med huvudet*]
 111) E7: *vrider huvudet och kollar bort mot läraren*
 112) E8: [e:tt två: tre:... *blir avbruten av L*]
 113) E8: [<slår slag 1 och 3 på trumman>]
 114) E8: [*nickar/håller takten]
 113) E5: [*lutar sig fram och kollar in det Elev8 spelar*]

Eftersom Elev4 bekräftat Elev8s korrigerande vidareutvecklar Elev8 sin invändning genom att lära ut och ta stöd av medierande redskap för att levandegöra hur det ska spelas för Elev7.

Genom att räkna slagen högt, nicka pulsen och samtidigt slå på trumman på rätt slag så koordineras tre olika medierande redskap samtidigt för att understryka och tydliggöra för Elev7 (tur 108-110) (språkligt verbalt: räkna, icke-verbalt: nicka, medierande redskap: trumstock/trumma). Efter Elev8 spelat igenom en takt vrider sig Elev7 för att åter igen observera läraren istället (tur 111) detta kan tolkas som att hen hängde med relativt direkt och inte behöver mer stöd från Elev8 eller att uppmärksamheten riktas mot läraren i syfte att invänta nya instruktioner.

Utdrag 5:

120) L: Vi ska:... [Två tre fyr]
 121) L: [*går i puls*]

- 122) L: [BI! *ljudar trummans sound med munnen*]
- 123) L: [<pekar med trumstocken ner på Elev6s trumma>]
- 124) L: [BOOM! *ljudar trummans sound*]
- 125) L: [<pekar med trumstock bort mot Elev7/Elev8]
- 126) E8: [<spelar med på BOOM på sin trumma>]

Läraren tar ordet och uppmärksammar Elev6, Elev7 och Elev8 att de ska öva deras stämmor och initierar sedan detta genom att räkna in samtidigt som hen går i puls runt i rummet.

Läraren säger ”bi!” på första slaget i takten och pekar mot Elev6s trumma för att tydligt visa att Elev6 ska spela på ettan i takten (tur 122-123) därefter säger läraren ”BOOM!” och pekar mot Elev7 och Elev8 (tur 124-125) för att tydliggöra att de ska spela på andra slaget i takten. Elev8 responderar direkt genom att spela med på slaget (tur 126). Denna process upprepar sig sedan eftersom Elev6 och Elev7/Elev8 hela tiden spelar vartannat slag i takten. Läraren säger ”bi!” och pekar mot elev6s trumma på tredje slaget sen ”BOOM!” och peka mot Elev7 och Elev8 på fjärde slaget. Även där spelar Elev8 med på slaget. Utdraget visar således hur Elev8 spelar med läraren direkt på sina slag som är på 2 och 4 trots att eleven tidigare korrigerade Elev4 och lärde ut till Elev7 att deras slag låg på 1 och 3. Den metriska referensstrukturen används som scaffoldingverktyg i en musikpedagogisk situation och görs här explicit symboliskt genom den inledande inräkningen.

Utdrag 6:

- 132) L: [Tre:]
- 133) L: [<pekar med trumstocken på Elev6s trumma>]
- 134) L: [Fy:r.]
- 135) L: [<pekar med trumstocken mot Elev7/Elev8>]
- 136) E8: [<spelar med på BOOM på sin trumma>]

Under de två sista slagen som läraren förevisar byts det muntliga ljudandet av trumman ut mot siffror för att symboliskt mediera vilka slag som eleverna spelar på genom att åter koppla till en metrisk kontext. Läraren pekar mot Elev6s trumma och säger tre och pekar sedan mot Elev7 och Elev8 och säger fyra (fyra i musikalisk kontext).

Utdrag 7:

- 137) E8: <spelar några slag på trumman>
- 138) L: Å::h så tar ni i:...
- 139) E7: [Men de här...]
- 140) E8: [<slår ett hårt bestämt slag på sin trumma>]

141) L: <tar upp Elev6s klubba och tar tag i hens trumma>
 142) L: ...som att ni verkligen gillar skolan
 143) L: <slår ett slag på Elev6s trumma>
 144) L: tiki [BOOM! *ljudar rytmen]
 145) L: [<slår BOOM i luften bredvid Elev7s trumma>]
 146) E8: [<spelar på BOOM på sin trumma]
 147) L: tiki <spelar ett slag på Elev6s trumma>
 148) L: tiki [BOOM! *ljudar rytmen*]
 149) L: [<slår BOOM i luften bredvid Elev7s trumma>]
 150) E8: [<spelar på BOOM på sin trumma>]
 151) L: Preci::s!
 152) L: *lämnar tillbaka klubban/trumman till Elev6*

Detta utdrag visar hur läraren återigen stöttar eleverna i att befästa vilka slag de ska spela på samt en önskan gällande dynamik att de ska spela ut slagen hårdare (tur 138), att Elev8 sitter och spelar några slag löst på trumman i tur 137 kan vara det som initierar att L betonar att de ska ta i. Elev7 försöker ännu en gång att ta initiativ till en fråga men detta uppmärksammas inte av läraren (tur 139), Elev8 slår precis ett mycket starkt slag på sin trumma nästintill samtidigt (tur 140) vilket kan vara en bidragande orsak till att Elev7s försök till initiativ dör ut. Lärarens uppmaning att spela starkare kan ses som den utlösande faktor som triggar igång Elev8 att slå ett hårt slag för att befästa känslan av skillnaden i dynamik. När läraren här åter igen går igenom var slagen hamnar i takten så spelar Elev8 med på sina slag (tur 146 & 150).

Utdrag 8:

153) E7: [Å ja:... Skulle: spela på?]
 154) E7: [*tittar ner i golvet*]
 155) L: [Spela me::d...]
 156) L: [*pekar på Elev7 och pekar sen mellan Elev7 och Elev8*]
 157) E7: [*kollar mot Elev8*]
 158) E7: [*pekar mot Elev8*]
 159) E7: [Samma som dig? (till Elev8)]
 160) L: Ja [Ni har samma]
 161) L: [*pekar vänsterhanden mot Elev7 och höger mot Elev8]
 162) E7: *håller fort. upp pekande hand men riktar den mot L*
 163) E8: [Aa:... Jag...]
 164) E8: [*snurrar trumstocken*]

När de spelat igenom så tar Elev7 åter igen nytt initiativ till att fråga vad hen ska spela (tur 153) samtidigt som hen tittar ner i golvet (tur 154). Här utmanas Elev7s tidigare förståelse, som etablerats tillsammans med kamraterna, när den möter lärarens förevisande av hur det faktiskt ska spelas. I tur 155–156 påtalar läraren att Elev7 ska spela med Elev8 och i tur 157–159 pekar Elev7 mot Elev8 och frågar om de har samma (trots att de tidigare gått igenom att de har samma då Elev8 lärde ut). Läraren bekräftar detta både språkligt “ni har samma” samt icke-verbalt genom att peka ena handen mot Elev7 och andra mot Elev8. Elev7 fortsätter hålla ut sin pekande hand ett tag (tur 162) vilket skulle kunna indikera att hen fortfarande är osäker på vad som ska spelas, även om hen uppfattat att hen spelar samma som Elev8.

Utdrag 9:

- 165) L: Yes. Vi provar Surdo! [E:n två: tre:..]
- 166) L: [<Slår inräkning på koklocka>]
- 167) E7: [Vänta! Stopp vad var det nu igen?]
- 168) E8: [*vrider sig mot Elev7*]
- 169) L: [Fy:r]
- 170) E8: [Tvåan och fyran]
- 171) E7: [*vrider sig mot Elev8]
- 172) E7: [Aa:]
- 173) E6/E7/E8: [<spelar igenom surdo>]

I tur 165 initierar läraren att de ska spela igenom denna del tillsammans och börjar räkna in och slå pulsen på koklocka (tur 166). När läraren har sagt två precis ska säga tre så tar Elev7 ordet (tur 167) genom att utbrista “vänta!” och sedan ställa frågan “vad var det nu igen?”. Det existerar således fortfarande en förvirring hos Elev7 vad hen ska spela på för slag i takten och här uppstår ett problem. Möjligen kan Elev8s tidigare felaktiga korrigerings och genomgång gjort Elev7 ännu mer förvirrad. Samtidigt som Elev7 utbrister detta vrider sig Elev8 mot Elev7 (tur 168) medan läraren fortsätter räkna vilket indikerar att Elev8 uppmärksammat Elev7s fråga. Att läraren fortsätter räkna vidare (tur 165) indikerar att hen inte uppmärksammat detta, en alternativ förklaring kan vara att läraren kör på ändå och utgår från att det löser sig under genomspelningens gång. Medan lärarens inräkning fortgår (tur 169) så ger Elev8 respons på Elev7s fråga och svarar att de ska spela på två och fyra vilket får Elev7 att vrida sig mot Elev8 (tur 171) och svara att hen förstått (tur 172). I dessa turer sker en reparation där Elev8 löser problemet som uppstått och Elev7 bekräftar för att sedan spela rätt. Genom denna interaktion har de tillsammans konstruerat en gemensam kunskap och förståelse. De tre eleverna spelar igenom denna del helt korrekt. Innan genomspelningen stöttade och förevisade läraren tydligt vilka slag de skulle spela på genom att använda trumstock och trummor som fysiskt medierande redskap. Dessutom användes språkligt ljudande av rytm samt att läraren nickade pulsen men framförallt så räknade läraren in eleverna för att symboliskt mediera (tur 120) och plötsligt fanns det en musikalisk kontext att förhålla sig till. När Elev8 i detta utdrag säger rätt slag indikerar det att lärarens stöttning har hjälpt Elev8 att förstå vilka slag de skulle

spela på och slutligen även Elev7. Elev8 har med andra ord approprierat lärarens stöttning, och gjort stöttningstrategin till sin egen, i sådan mån att hen kan använda den för att i sin tur stötta Elev7.

Efter genomspelningen av surdo startar läraren igång Elev1 och Elev2 att spela sina stämmor, därefter hänger Elev4 och Elev5 på med sin stämma sedan kommer Elev3 in med sin stämma. Elev7 stampar med pulsen i vänsterbenet. Alla spelar utom Elev6/Elev7/Elev8.

De ser osäkra ut angående när de ska komma in. En rimlig förklaring skulle kunna vara att de har svårt att känna av när alla spelar olika sambarytmer utan att någon stöttar deras metriska uppfattning genom att språkligt räkna. Eller möjligen att de utgår från att de övat sin stämma väldigt intensivt och fokuserat nyss och att de andra övar sitt nu. Informationen som finns tillgänglig i materialet är inte tillräcklig för att utröna exakt bakomliggande orsak. Efter ett tag spärrar läraren upp ögonen och nickar mot Elev6, Elev7 och Elev8 för att uppmärksamma dem att de också ska hänga på. Elev8 tar initiativet att börja spela och hen kommer in rätt på slag två och fyra direkt. Läraren flinar och går sedan fram till eleverna och visar med trumstocken vart slagen ligger och då börjar Elev6 spela och strax därefter även Elev7.

I en analys av fallet i dess helhet kan det utrönas hur samspelet i gruppen sker via flera olika typer av interaktioner såväl språkliga, icke-verbala som användandet av fysiska redskap. Det språkliga sker förutom genom vanligt tal även till att onomatopoetiskt ljuda rytmer utifrån trummans sound. Även att räkna in och räkna puls genom siffror är en väsentlig del i interaktionen. Det icke-verbala sker framförallt genom att nicka eller stampa takten för att samordna pulsen samt genom att förstärka det språkliga och musikaliska med olika typer av gester. Fysiska redskap spelar en väldigt stor roll i det musikaliska samspelet och består av olika sorters trummor och slagverk samt trumstockar/klubbor. Eleverna och lärarna spelar/slår på trumman eller i luften för att förstärka det språkliga och läraren använder trumstocken återkommande som en förläng pekpinne att gestikulera med. Ur interaktionen kan det urskiljas hur elevkamraterna i gruppen hjälper och stöttar varandra när det dyker upp ett problem. Det finns sociala normer som råder i undervisningen och dessa innefattar att lyssna och ta in varandra för att sedan stötta och hjälpa till efter bästa förmåga. Det finns en respekt i relationen mellan gruppmedlemmarna där de tar in om någon har problem eller är osäker, det skrattas inte åt någon när de spelar fel eller inte kan. Analysen belyser att gruppen förefaller ha en kollektiv önskan om att alla ska lyckas och där de gemensamma värderingar och normer som präglar gruppen konstrueras genom sociala interaktion. Om läraren är upptagen med en elev så kan en kamrat i gruppen rycka in och inta lärarrollen och om hen möter på svårigheter att förklara rycker ännu en kamrat in och stöttar upp. Eleverna stöter på problem och försöker lösa dessa tillsammans genom ett inleda ett reparationsarbete för att slutligen skapa en gemensam förståelse och uppnå intersubjektivitet. Läraren skapar en tillåtande undervisning där eleverna kan interagera med varandra och när det behövs går läraren in och stöttar. Resultatet visar dock hur kamratlärandet som uppstår spontant och inledningsvis utan lärarens övervakning riskerar att leda till att eleverna lär ut fel till varandra. När Elev4 och Elev8 går in för att stötta och hjälpa Elev7 så uppnår de intersubjektivitet om vad som ska spelas genom att kollektivt reparera problemet men det är fortfarande inte på rätt slag i takten. Det är först när läraren slutligen går in och korrigerar som eleverna utför uppgiften korrekt. Interaktionsanalysen uppvisar även hur Elev7s initiativ flera gånger inte fångas upp vilket skulle kunna tolkas som att eleven ignoreras eller tyda på någon form av hierarki mellan eleverna men det finns flera faktorer som bör

beaktas här. Dels använder alla öronproppar för att skydda hörseln då trummorna låter högt. Dessutom är det någon elev som trummar i bakgrunden under några tillfällen när Elev7 med låg volym försöker ta ordet. Det finns flertalet exempel när elever tar ordet och interagerar vilket indikerar att detta beteende är en norm och tillåts i detta undervisningssammanhang av läraren. Det råder en speciell kontext inom denna slagverksundervisning i grupp där eleverna tillåts ge rätt svar och interagera genom att bara ta ordet. I jämförelse med till exempel en matematikkontext där det inte skulle vara tillåtet att bara ge ut svaret till en kamrat under ett mat-teprov eller fråga en kamrat.

I fallet förevisar läraren hur och var eleverna ska spela sina slag samt samspelet mellan deras stämmor genom att använda medierande redskap. De fysiska redskap som används är trumstock och trummor. Trumman används förebildande medan trumstocken har flera användningsområden. Dels används den i sitt ursprungliga syfte att helt enkelt slå på trumman med vilket görs av både lärare och elever (läraren slår ibland även i luften för att visa slagen) men läraren använder den även som pekpinne när hen pekar på elever eller gestikulerar. Trumstocken agerar medierande hjälpmedel och fungerar som en förlängning av läraren för att tydliggöra och skapa förståelse. Språket och rösten har också en tydlig funktion som kulturellt redskap när läraren ljudar rytmer samtidigt som hen härmar hur den trummans *sound* låter. Om det spelas på en mindre trumma som är mer diskant ljuder läraren ”bii” och om det är på stora trumman som har mer bas ljuder läraren ”BOOM”. Dessa *onomatopoetiska* (ljudhärmande) ord stöttar både i den metriska kontexten för att visa var slagen hamnar samt i ett mer musikaliskt sammanhang som relaterar till *sound* och instrumentkaraktär. Elev4 använder språkliga redskap i form av siffror för att mediera till Elev7 samt fysiskt när hen slår ett slag på trumman, vilket kanske inte bidrar i en högre grad till att skapa förståelse då det som tidigare påtalats inte finns någon metrisk kontext i form av puls eller räknande och dessutom endast är ett slag. När Elev8 lär ut till Elev7 så använder hen både språkliga redskap, icke-verbala samt fysiska. De språkliga redskapen består av att Elev8 räknar högt, det som sker icke-verbalt är att hen nickar pulsen med huvudet och det fysiska redskapet är trumstock och trumma. Elev8 använder således flera medierande redskap samtidigt ur sin kulturella verktygslåda (Hultberg, 2009) för att uppnå en gemensam förståelse i det sociala samspelet

5.2 Kan du spela med? – Kamratlärande genom stödstruktur

Fallsekvensen som beskrivs i detta avsnitt är tagen från slagverksundervisning i grupp på en kulturskola där eleverna består av barn mellan 8–11 år. Bakgrunden till sekvensen är att läraren övar sambatåg med eleverna där de precis har gått igenom en del med *call & response* med eleverna och i denna sekvens övar de nästa del som är ett groove. Elev1 var sjuk lektionen innan medan de andra eleverna har spelat liknande figurer föregående lektion fast inte på dessa trummor. Uppsättningen består likt ett sambatåg av olika sorters trummor där vissa specifika rytmer hör ihop med vissa trummor för att uppnå ett karaktäristiskt sambasound.

Utdrag 10:

- 1) L: [E:h bra! (.) Då gör vi såhär...]
- 2) L: [*pekar mot eleverna*]
- 3) E1: [Jag var inte här förra gången...] ((svagt, ingen respons))
- 4) L: [E::h när jag spelar såhär:]
- 5) E1: *tittar ner i golvet, slår trumstocken i luften*
- 6) L: <spelar sambarytm på 2 takter>
- 7) L: *Pekar mot eleverna/slår sista två slagen i luften med trumstocken*
- 8) E2/E3/E4: <Spelar slagen, väldigt osynkat>

Läraren inleder med att initiera en förevisning genom att påkalla elevernas uppmärksamhet med att peka mot dem (tur 1-2). Elev1 tar försiktigt ordet och nämner att hen inte var där förra lektionen (tur 3) men hinner inte avsluta meningen förrän läraren fortsätter förklara hur de ska spela vilket leder till att Elev1s yttrande lämnas utan respons. Elev1s uttryck tyder på att hen vill uppmärksamma läraren på att hen var borta föregående lektion och därför kanske behöver en uppdatering på som ska spelas. När läraren går vidare reagerar Elev1 på detta genom att titta ner i golvet och slå trumstocken i luften vilket kan vara en indikation på att Elev1 inte känner sig sedd. När de sedan kör *call and response* där läraren spelar först och eleverna sedan ska svara med två slag så spelar alla eleverna utom Elev1 vilket ytterligare är en indikation på att Elev1 känner sig osäker och därför inte är bekväm med att delta när de spelar igenom. I utdraget kan lärarens inledande rytm som spelas i tur 6 ses som att läraren initierar samspelet genom att använda trumman och trumstock som fysiska redskap medan elevernas slag i tur 8 blir en respons på detta genom användande av samma redskap. *Call and response* kan här identifieras som en etablerad turtagningsstruktur som finns att tillgå i den musikaliska kontexten.

Utdrag 11:

- 9) L: Och då är ni igång.
- 10) E4: <fortsätter spela några slag på nästa del> (Elev2/Elev3 slår på måfå medan Elev1 är tyst)
- 11) L: Bra (.)
- 12) L: *drar händerna runt i en cirkel i luften och stannar likt en dirigent* ((för att eleverna ska sluta spela))
- 13) L: [Den grejen som du spelade där]
- 14) L: [*pekar mot Elev4*]
- 15) L: [Den kommer du spela då]

16) L: [*pekar mot Elev1*]

Läraren förklarar att efter de två slagen som de spelade i förra utdraget så är de igång (syftar på att eleverna då ska köra igång med groovet). Elev4 fortsätter spela några slag ur en rytm i nästa del medan Elev1 är tyst och övriga elever försöker spela sina stämmor men bara slår okontrollerat (tur 10). Läraren ger bekräftande feedback att det är bra att de fortsatte in på nästa del (tur 11) för att sedan få eleverna att sluta spela i syfte att samla gruppen, detta görs genom en gest som eleverna lyder vilket indikerar att den är etablerad sedan tidigare (tur 12). Läraren uppmärksammar att Elev4 började spela rytmen och påtalar detta både genom en språklig kommentar och kroppsligt när hen pekar (tur 13). Sedan förklarar läraren att den rytmen som Elev4 spelade kommer Elev1 att spela istället och samtidigt pekar hen på Elev1.

Utdrag 12:

18) L: När jag gjort såhär:r... ba ba bada bada bada bada baada... (ljudar)

19) L: [...boom boom (.)]

20) L: [<slår två slag i luften med trumstocken>]

21) L: [Då ska du spela såhär...]

22) L: [*pekar mot Elev1*]

23) L: [Di di di di di di...Di di di di (ljuder en sambarytm med synkoper)]

24) L: [<spelar med trumstocken i luften som om det vore på en koklocka>]

25) E1: [<börjar spela med på sin lilla trumma> ((Har svårt att lösa det))]

26) E4: [<Börjar spela rytmen genom att slå ihop sina trumstockar>]

27) L: [*vänder sig mot Elev4*]

28) E1: [*vänder sig mot Elev4*]

29) L: [A::h kan du spela med `Elev1`?]

30) L: [*pekar mot Elev4*]

31) E1: <börjar spela rytmen på sin trumma tillsammans med elev4>

32) L: Eh, bra!

Läraren ljuder en rytm med munnen samt markerar de sista två slagen i luften och förklarar att när hen spelat detta så ska Elev1 spela en rytm, även den levandegörs genom att läraren förevisar den med munnen och samtidigt slår med trumstocken i luften (tur 18-24). Här exemplifierar således läraren rytmerna genom att språkligt använda onomatopoetiska ord samt att använda trumstocken för att markera och tydliggöra slagen. Elev1 hänger på och försöker spela

rytmen på sin lilla trumma men har svårt att utföra den korrekt och här uppstår ett problem för elev1 (tur 25). Medan Elev1 försöker hänga på läraren initierar Elev4 en ny sekvens när hen börjar spela rytmen genom att spela med den ena trumstocken på den andra i tur 26. Detta i sin tur initierar att läraren och Elev1 vänder sitt fokus mot Elev4 (tur 27–28). Läraren uppmärksammar ännu en gång att Elev4 kan rytmen vilket görs språkligt som kroppsligt, detta triggas läraren att låta Elev4 agera stöd till Elev1 i lärandeprocessen genom att fråga om hen kan tänka sig spela med Elev1 (tur 29). Elev1 hänger därefter på och börjar spela rytmen tillsammans med Elev4 (tur 31). Läraren fastställer sedan detta genom bekräftande feedback till eleverna (tur 32). Här kan det alltså utrönas hur Elev4 som kan spela rytmen någorlunda bra får inta en sorts assisterande lärarroll och stödja upp en kamrat i gruppen som har större svårigheter att spela rytmen.

Läraren instruerar sedan hur elev2 ska spela genom att slå på dennes trumma och ljuda rytmen som ligger som fjärdedelar på pulsen. Därefter i nedanstående utdrag följer en ny sekvens som visar att Elev4 kanske inte är helt säker på rytmen heller.

Utdrag 12:

- 37) L: [Å så spelar du med `elev4` bara (till elev1)]
- 38) L: [*kollar på elev1 och pekar mot elev4*]
- 39) E1: [*kollar mot elev4*]
- 40) E4: [<börjar spela rytmen igen fast nu på trumman>] ((hamnar i baktakt))
- 41) Alla elever: [<spelar osammanhängande och otydligt>]
- 42) L: [*kollar mot elev4*]
- 43) L: [<spelar med rytmen på sin trumma>]
- 44) L: [Eh...(.)Det är ju på...] (till elev4)
- 45) L: [ser fundersam ut]
- 46) L: Det blir såhär va...
- 47) L: [<spelar elev1 och elev4s rytm på sin trumma>]
- 48) E4: <börjar spela rytmen korrekt igen>
- 49) L: [*kollar mot elev1]
- 50) L: [nickar i takt, lägger huvudet lite på sne*]
- 51) E1/E4: [<spelar rytmen med L>]
- 52) Alla elever: <slutar spela>

((E4 kommer in och spelar rytmen korrekt direkt när läraren förevisar/stöt-
tar medan E1 har en del svårigheter att sätta en paus och några synkoper
när rytmen vänder))

53) L: Bra, fortsatt så

Utdraget visar hur läraren initierar en uppmaning till Elev1 att hen bara ska hänga på Elev4 (tur 37), detta tydliggörs även icke-verbalt då läraren tittar på Elev1 och pekar mot Elev4. Denna handling visar hur läraren hjälper till att mediera Elev1s uppmärksamhet mot Elev4 samtidigt som Elev4 får inta en stöttande roll genom kamratlärande. Lärarens bakomliggande orsak till detta handlande kan ha triggats av att läraren såg när Elev4 spelade rytmen en kort period vilket blir en indikation för läraren att Elev4 kan spela rytmen korrekt och självständigt. Elev1 responderar på lärarens uppmaning genom att vända blicken bort mot Elev4 (tur 39) vilket triggar igång Elev4 att börja spela rytmen, fast denna gång på sin trumma (tur 40). Elev4 hamnar dock i baktakt och har svårt att komma in rätt. Läraren observerar det som Elev4 spelar och börjar spela med på sin trumma (tur 42-43) vilket kan tolkas som att läraren stöttar upp på rytmen. I tur 44-45 invänder läraren ”eh, det är ju på” och ser fundersam ut vilket indikerar att läraren tar in det Elev4 spelar, analyserar detta och känner behovet av att stötta/förklara genom att använda siffror som språkligt verktyg för att tydliggöra hur Elev4 ska spela. Att läraren spelade med på sin trumma i tur 42-43 skulle således även kunna tolkas att läraren identifierade ett problem och spelade med för att kontrollera att rytmen spelas rätt i det musikaliska sammanhanget. Läraren initierar en korrigerig (tur 46) genom att språkligt klargöra hur det ska det spelas för att sedan levandegöra detta fysiskt genom att spela på sin trumma (tur 47). När läraren stöttar med trumman som medierande redskap så hänger Elev4 på direkt och spelar rytmen korrekt i förhållande till pulsen. När läraren märker att Elev4 spelar rytmen rätt så vänder hen uppmärksamheten mot Elev1 istället genom att observera Elev1 och stötta med gester som att nicka pulsen (tur 49-50). Läraren lägger sedan huvudet på sned vilket kan indikera att läraren vill visa intresse och omsorg för att Elev1 ska lyckas med uppgiften. Elev1 observerar läraren och tar stöttning från hen. Elev1 och Elev4 spelar med läraren på rytmen, Elev4 spelar felfritt sedan korrigerig medan Elev1 fortfarande har problem med att inte spela på en paus samt att spela synkoper. Eleverna slutar spela och läraren ger bekräftande feedback att hen är nöjd med genomspelingen (tur 53).

Utdrag 14:

- 54) L: [*pekar mot Elev2*]
- 55) L: [Spela jättetydligt (.) (till Elev2)]
- 56) L: Alltså varje...
- 57) L: [<går till Elev2s trumma, slår några övertydliga slag på den>]
- 58) E2: [<spelar med L> ((tydligare slag och mer precist i tempo)]
- 59) L: Bra! Så lyssnar vi hela tiden...

((uppmantar eleverna att lyssna och ta in Elev2 slag som är pulsen))

60) L: [<börjar spela Elev1/Elev4s rytm på sin trumma>]

61) E1/E3/E4: [<hänger på och börjar spela rytmen>]

((Elev1 spelar med men fortfarande inte helt korrekt))

62) L: [Bra! Visst, jättebra!]

63) L: [*håller upp båda händerna för att stoppa allt ljud*]

I detta utdrag riktar läraren fokus mot Elev2 som spelar pulsslagen på sin stora basiga trumma. Detta uttrycks genom att peka mot hen samt ge formativ feedback att Elev2 ska spela tydligare (tur 55). Läraren förklarar sedan språkligt ”alltså varje” och exemplifierar sedan vad hen menar genom att spela bestämda och övertydliga slag på Elev2s trumma (tur 56-57). Genom dessa handlingar åstadkommer läraren en norm att lika stark dynamik i alla slag är något eftersträvansvärt i sammanhanget. Elev2 spelar med läraren och har då korrigerat dynamiken och stabiliteten efter lärarens instruktioner (tur 58). Läraren ger bekräftande feedback att det Elev2 gör nu är korrekt vilket indikerar att Elev2 gjort en förändring i sitt trumspel. Läraren initierar därefter en uppmaning att alla aktivt ska lyssna in det Elev2 spelar (pulsen) samtidigt som läraren börjarspela på Elev1 och Elev4s rytm igen. Dessa handlingar indikerar att läraren vill få eleverna att lyssna och känna in pulsen medan de spelar sina rytmer. Min tolkning är att läraren stöttar elevernas samspel genom att lära dem att bli medvetna om pulsen i syfte att kunna relatera sina rytmiska figurer till en metrisk kontext. Att få eleverna att lära sig känna hur rytmerna förhåller sig till pulsen för att kunna orientera sig i det musikaliska sammanhanget. Elev fortsätter spela pulsen medan läraren och resterande elever spelar rytmen tillsammans. I detta ögonblick är de tre elever som spelar samma och dessutom får stöttning av läraren, Elev1 spelar mer säkert än tidigare men fortfarande inte helt korrekt. Läraren avbryter genom att gestikulera med händerna i luften (tur 62) samt ger starkare feedback i form av ”jättebra!” (tur 62) vilket indikerar att läraren ser någon form av utveckling hos eleverna sedan förra genomspelningen även om informationen inte är så innehållsrik. Utdraget visar hur socialt och musikaliskt samspel konstrueras kollektivt i gruppen för att uppnå ett gemensamt lärande i syfte att förstå hur den musikaliska kontexten vävs samman.

Efter genomspelningen inträffar en interaktion mellan läraren och Elev1 som uppvisar fortsatta problem att skapa en förståelse kring vad som ska spelas. Detta synliggörs i följande utdrag.

Utdrag 15:

64) L: [Det är bara hänga på där..som jag visa] (till Elev1)

65) L: [*kollar mot Elev1 och pekar mot Elev4*]

66) E1: Men jag vet inte..... (tystlåtet/mumlande)

I utdraget bekräftar läraren sin tidigare uppmaning genom att betona ännu en gång att Elev1 ska observera och följa Elev4 när de spelar sin stämma och detta tar sig även uttryck genom gester då läraren ser på Elev1 men pekar med handen mot Elev4 (tur 64-65). I detta uttalande hänvisar läraren samtidigt tillbaka till när hen spelade med eleverna och förevisade rytmen för att relatera till vad de gjort innan. Elev1 tar genom självval försiktigt ordet och responderar vilket indikerar att hen fortfarande upplever en osäkerhet kring vad som ska spelas (tur 66). Denna initiation uppmärksammas inte av läraren som går vidare till nästa elev, en rimlig förklaring till detta skulle kunna vara att lärare inte hör då Elev1 säger det väldigt tyst och lite mumlande samtidigt som läraren har fler elever att förhålla sig till som också behöver hjälp och stöttning.

Läraren går iväg till Elev3 och stöttar upp genom att förevisa dennes rytm som hen ska spela (en annan rytm än Elev1/Elev4 och Elev2). När läraren är klar med att hjälpa Elev3 så initierar Elev1 ett nytt försök att påkalla lärarens uppmärksamhet.

Utdrag 16:

70) E1: Jag vet inte hur man gö:::r.....
71) L: *går till Elev1*
72) L: Jag spelar med dig.
73) L: [<spelar några slag på trumman>]
74) E2/E3: [*slår okontrollerat på sina trummor*]
75) L: [Bra:.Okej. (.)]
76) L: [håller upp händerna och avbryter]
77) E1: *ser osäker ut, kollar runt i rummet*

Elev1 initierar ett nytt försök att fånga lärarens uppmärksamhet genom att ta ordet och förklara att hen inte vet hur man gör vilket kan ses som en indikation att eleven behöver hjälp för att lösa problemet (tur 70). Läraren ger respons genom att förflytta sig mot Elev1 (tur 71) och förklarar att hen kommer stötta Elev1 genom att spela med hen (tur 72). Läraren börjar och spelar några slag ur rytmen på sin trumma initierar sedan tom feedback genom att säga bra trots att de inte spelat igenom och får sedan avbryta för att tysta övriga elever som väsnas i bakgrunden (tur73-76). Elev1 uppvisar en osäkerhet vilket kan ses som en icke-verbal respons på att läraren endast spelar några få slag och sedan säger ”bra” vilket kan tolkas som en form av tom respons till Elev1 som vill ha hjälp att förstå. Dessa handlingar indikerar enligt min

tolkning är att läraren ämnar inleda ett reparationsarbete för att stötta och lösa problemet men att problemet kvarstår då Elev1 inte får svar på ”hur man gör” vilket således kan förklara Elev1s förvirring som triggar hen att se sig om i rummet och signalera osäkerhet. En rimlig förklaring skulle kunna vara att läraren ämnar spela med eleven sen när alla spelar tillsammans och då stötta upp under genomspelningens gång.

Utdrag 17:

- 78) L: [Så:, hade vi en fråga?]
- 79) L: [*lägger huvudet på sne och kollar mot Elev1*]
- 80) E1: [Är det bara såhär..(man gör hela tiden)?]
- 81) E1: [*kollar mot L*]
- 82) E1: [<spelar några slag på sin lilla trumma>]
- 83) L: [Aa precis! Man spelar så...] (kort/hastigt)
- 84) L: [justerar trumman och kollar bort]
- 85) L: [Okej.]
- 86) L: [*vänder sig mot hela gruppen igen*]

Efter att ha fått tyst på övriga elever i föregående utdrag men lämnat Elev1 utan svar så ger läraren ordet till Elev1 genom att skapa utrymme för Elev1 att initiera en fråga (tur 78). Samtidigt som detta uttrycks så lägger läraren huvudet på sned igen som hen gjort tidigare i interaktionen med Elev1 vilket i detta sammanhang kan vara en indikation för ett intresse att lyssna in och se eleven (tur 79). Lärarens fråga triggar i sin tur respons från Elev1 där hen initierar en fråga om ”det bara är såhär man gör hela tiden?” samtidigt som hen kollar mot läraren och spelar några slag på sin trumma (tur 80-82). Läraren responderar genom att ge bekräftande feedback till Elev1 ”Ah precis! Man spelar så” (tur 83) medan han fixar med annat för att därefter hastigt vända sig emot hela gruppen igen (tur 84-86). Denna interaktion indikerar att Elev1 tar ordet och själv-reparerar sitt problem genom att spela, ställa frågan och därmed söka efter korrigerande eller bekräftelse. Läraren bekräftar Elev1 genom feedback.

Här uppstår dock ett missförstånd i kommunikation mellan läraren och Elev1 som ses tydligare i det filmade materialet än vad som går att notera i transkriberingen men det finns även ledtrådar i utdraget ovan. När Elev1 frågar och spelar några slag på sin trumma så spelar hen endast raka slag på pulsen som rytmen inleds med och frågar samtidigt om ”det bara är så man gör hela tiden”. Lärarens respons bekräftar och utvecklar ”Man spelar så” hastigt medan hen fixar med trumman, men analysen av interaktionen indikerar att läraren inte syftar på *vad* som Elev1 efterfrågar utan *hur* man spelar på den typen av trumma som Elev1 har (en minitrumma som är specifik för samba). När Elev1 i tidigare utdrag (tur 70) uttryckte ”jag vet inte

hur man gör” finns det en rimlig chans att läraren tolkade detta som *hur* man spelar på denna sorts trumma. Den sammantagna interaktionen hittills visar dock att Elev1 spelat på trumman och fått ljud utan problem men haft problem att förstå och lärt sig rytmen utantill vilket föranleder denna tolkning utifrån givna indikationer och kontexten. Bara för att båda parter tror de delar en gemensam förståelse och är överens betyder det inte att intersubjektivitet uppnåtts då de syftar på olika saker och går om varandra språkligt. Analysen visar följaktligen hur lärare och elev i detta undervisningssammanhang inte lyckas samordna sig kring samma lärandeobjekt.

Här följer en del där de går tillbaka och spelar *call & response*-delen igen som behandlas före groove-delen. Sedan går de tillbaka från den delen in till groove och här återupptas utdraget nedan.

Utdrag 18:

113) Eleverna/L: <spelar sina olika stämmor tillsammans>

114) E1: *lutar sig bakåt och observerar återigen Elev4 som hen delar stämma med*

((Elev1 spelar med fortfarande något osäker men mer stadigt))

115) L: *avbryter gruppen*

Utdraget visar hur Elev1 går tillbaka till att ta stöttning genom att observera Elev4 när de spelar vilket återigen är en indikation på en osäkerhet då Elev1 inte klarar att spela rytmen självständigt ännu (114). Eleverna sitter placerade på en rad där Elev1 sitter i ena ändan och Elev4 i den andra ändan. När Elev1 lutar sig fram och ser Elev4 som sitter längst bort så kan det ses hur Elev1 spelar rytmen något stadigare vilket indikerar att Elev4s stöttning genom trumman som medierande redskap hjälper Elev1 i hans utveckling mot självständighet.

Efter att läraren avbrutit gruppen tar Elev1 skyndsamt ordet för att uppmärksamma läraren men då övriga elever väsnas med sina trummor så får läraren hålla upp händerna för att få tyst på dem. Ordet ges sedan till Elev1 genom en initiation där läraren frågar vad Elev1 sa och interaktionen fortsätter i utdraget nedan.

Utdrag 19

120) E1: Jag var liksom inte här när ni lärde er det här (försiktigt)

- 130) L: Nä:: (.) det har vi inte gjort...
- 131) E3: <spelar på sin trumma för fullt>
- 132) L: Hallå `Elev3` sh:: kan du vänta jag ska bara svara å förklara det här... (.)
- 133) L: Jag kan säga att förra gången vi gjorde det här så gjorde vi inte riktigt på det här sättet.....

Utdraget visar hur Elev1 förklarar att hen inte var där förra gången när de lärde sig det rytmerna i styckets groovedel (tur 120), något Elev1 försökte uttrycka redan i tur 3. Lärarens respons blir att de inte har gjort det (lärt sig spela det förra gången). Elev3 spelar på sin trumma vilket läraren uppmärksammar och korrigerar genom att be hen vänta så läraren kan förklara för Elev1. I efterföljande tur (tur 132) kommer således en förklaring och tydliggörande, läraren betonar att de inte genomförde rytmerna på samma sätt förra gången men detta uttalande bekräftar samtidigt att de på något sätt har arbetat med styckets innehåll, det framgår dock inte i materialet på vilket sätt detta skett vilket utelämnar en del information beträffande vad Elev1 missat för bakgrundkunskaper.

Utdrag 20:

- 134) E1: [Jag känner igen det från...]
- 135) L: [Du känner igen det.]
- 136) E2: Jag känner igen det från ensemblen...
- 137) E1: A::
- 138) E2: Det var nå sambatåg eller nåt...

Elev1 informerar läraren om att hen känner igen rytmen men hen hinner inte säga vartifrån innan läraren avbryter för att ge bekräftande respons ”du känner igen det” (tur 134-135). Elev2 tar ordet och flikar in i diskussionen att hen relaterar rytmen till en annan musikalisk kontext hen deltagit i, ensemble (tur 136). Elev1 responderar att hen instämmer (tur 137) och bekräftar därmed Elev2s resonemang vilket indikerar att Elev1 också deltagit i ensemblekontexten där de spelat liknande rytmer. Elev2 tar ordet igen och förklarar att det var någon typ av sambatåg i ensemblen som hen relaterar det till (tur 139). Utdraget belyser hur slagverksundervisningen relaterar till en annan kontext, ensemblespel. Elev1 identifierar rytmen som något som är känt sedan tidigare för hen även om hen har svårigheter att spela det själv i denna kontext. Om Elev1 spelat rytmen i ensemble men inte får ihop det i slagverksundervisningen skulle det kunna indikera att det handlar om en starkt situerad kunskap där eleven kan spela det i ensemble men att det inte finns någon transfer mellan dessa olika kontexter.

Efter utdraget samlar läraren gruppen för genomspelning. De spelar igenom delen några gånger och därefter säger läraren att Elev4 ska byta och spela samma rytm som Elev3 istället. När sekvensen fortsätter i utdraget här nedan så stödjer läraren upp och spelar med Elev1 och

betonar även vikten av att Elev2 som har pulsen måste hålla den stadigt så Elev1s rytm går att hänga upp på den.

Utdrag 21:

- 170) L: [Då spelar vi::]
- 171) L: [*pekar mot Elev1*]
- 172) L: En två tre heej
- 173) L: [<börjar spela Elev1s rytm>]
- 174) E1: [<hänger på och spelar rytmen, försiktigt>]
- 175) E2: [*tittar på det Elev1 spelar*]
- 176) E2: [<börjar öka tempo/tappa stadighet i sina slag>]
- 177) L: [*kollar mot Elev2*]
- 178) L: ['Elev2'] (säger elevens namn)
- 179) L: [*pekar mot Elev2*]
- 180) L: [Du måste fortsätta hela tiden (.) samma]
- 181) L: [*härmar ett snurrande hjul med händerna*]
- 182) L: *går fram emot Elev1 och spelar/stöttar upp*
- 183) L: Ett två tre hej
- 184) L: <spelar en avslutande rytm och avbryter>

Läraren initierar att hen och Elev1 ska spela tillsammans i inledande turen och därefter räknar hen in (tur 170-172). Läraren börjar spela rytmen och Elev1 hänger försiktigt på (tur 173-174). I detta utdrag när Elev4 som tidigare stöttat Elev1 har en ny rytm så hoppar läraren in och stöttar upp istället.

En analys av utdraget visar även hur eleverna är beroende av varandra i det musikaliska samspelen. När Elev2 vänder blicken och fokuserar på vad Elev1 spelar så tappar Elev2 fokus och börjar öka tempo och stabilitet (tur 175-176). Detta triggas läraren att tilltala Elev2 och peka därefter ger läraren korrigerande feedback att Elev2 måste fortsätta spela kontinuerligt, detta tydliggörs genom gester för att symbolisera ett snurrande hjul (tur 178-181). Läraren riktar sedan fokus mot Elev1 igen och spelar för att stötta upp innan hen avbryter. Här tydliggör läraren för Elev2 ännu en gång likt tidigare att hen måste fortsätta spela med jämn dynamik och i tempo vilket kan tolkas som att pulsen måste vara stark och jämn för att de andra eleverna med sambarytmer ska kunna hänga upp dessa mot pulsen för att limma ihop gruppens samspel. Detta indikerar att läraren korrigerar Elev2 med syftet att om pulsen är stark och stabil så

underlättar det för Elev1 att spela sin rytm som innefattar paus och synkoperade slag. Elev2 fungerar således också som stöd till Elev1 och övriga elever och har stort ansvar för gruppens samspel.

Interaktionen i fallet uppvisar hur lärande och samspelet sker genom användande av språkliga redskap där läraren flertalet gånger ljudar rytmerna med munnen samt använder siffersystem för att räkna in till nya delar i stycket. Dessutom använder läraren många gester för att förstärka var slag ska hamna och nicka pulsen i syfte att skapa en kontext. Trummorna används till stor del som fysiska redskap för att förevisa eller korrigera för eleverna. Läraren tar tillvara på gruppens resurser i undervisningen, när hen märker att Elev4 kan spela en rytm så görs i samma stund Elev1 uppmärksam på detta och uppmanas till att följa och ta hjälp av denne. Interaktionen visar hur lärarrollen och positionen som ledare (mästare) fördelas och ständigt förflyttas mellan Elev4 och läraren till och från under hela sekvensen. Analysen tydliggör även hur läraren och Elev1 verkar uppleva en gemensam förståelse och intersubjektivitet kring vad som ska spelas men ett missförstånd i den språkliga interaktionen visar hur den ene syftar på *vad* och den andre på *hur* och de går om varandra i kommunikationen. Den sammantagna sekvensen belyser hur läraren ständigt går in och stöttar eleverna och arbetar för att de ska samverka tillsammans. Det kan även utrönas likt föregående fall hur Elev1 har svårt att ta ordet eller bli uppmärksam under flera tillfällen vilket kan bero på liknande faktorer som då, dessa elever använder hörselkåpor och Elev1s försök till att ta ordet är liksom Elev7 i förra fallet väldigt försiktigt dessutom är det flera elever som kräver uppmärksamhet och läraren ska hinna fördela sitt fokus.

För att återkoppla fallet till ett sociokulturellt perspektiv kan det utrönas hur läraren hjälper till att scaffolda elevernas kamratlärande och skapa förutsättningar för ett ömsesidigt beroende mellan gruppmedlemmarna. Elev1 kanske inte märker att Elev4 kan spela rytmen och självständigt skulle komma på tanken att observera och härma efter men läraren märker detta och gör Elev1 uppmärksam på det samt uppmanar hen att ta stöd av Elev4. Om läraren inte gått in och uppmärksammat detta är det inte säkert att Elev4 själv hade intagit en stöttande roll i gruppen för att jämföra med föregående fall där flertalet elever på eget initiativ intar den positionen. När Elev4 i början har problem att själv hitta in i gruppens samspel så stöttar läraren genom att mediera med fysiska redskapen trumma och trumstockar och då hittar Elev4 in direkt. Efter detta är Elev4 den mer kunnige som stöttar Elev1 i den proximala utvecklingszonen. När Elev1 observerar läraren eller Elev4 så kan hen hänga på någorlunda i rytmen men när hen ska spela självständigt så uppstår större problem. När läraren påpekar att Elev2 måste hålla pulsen stadigt och uppmärksammar att de andra eleverna ska lyssna och utgå från pulsen så fungerar Elev2 som en stödstruktur för gruppen som de andra måste förhålla sig till. Interaktionen visar således hur läraren uppmärksammar eleverna att lyssna in och stödja varandra och samverka i gruppens samspel med varandra.

6 Diskussion

Studiens diskussionskapitel inleds med en diskussion som behandlar studiens resultat utifrån syfte och forskningsfrågor relaterat till tidigare forskning samt det teoretiska perspektivet. Därefter diskuteras valda metod och teoriers styrkor och begränsningar samt hur dessa påverkat studiens utfall. Vidare belyser kapitlet studiens didaktiska implikationer och vad den kan bidra med till det musikpedagogiska forskningsfältet och avslutningsvis vilken vidare forskning som behövs inom området.

6.1 Resultatdiskussion

I följande avsnitt kommer resultatet diskuteras utifrån studiens syfte och forskningsfrågor samt relateras till tidigare forskning och det teoretiska perspektivet. Utifrån detta kommer även slutsatser om studiens resultat att dras.

6.1.1 Att skapa utrymme för socialt samspel i en musikalisk kontext

I detta avsnitt kommer första forskningsfrågan om hur socialt samspel konstitueras i slagverksundervisning i grupp att besvaras. Det kan urskiljas i studiens resultat hur lärarna skapar tillåtande förutsättningar i undervisningen genom att ge utrymme till eleverna att ta ordet, ha inflytande och samverka gemensamt framåt i lärandeprocessen. Läraren har bevisligen en betydande roll i hur socialt samspel konstitueras i gruppundervisning något som även beskrivs i tidigare forskning (Calissendorff, 2005; Daniel, 2004; Ho, 2018; Pike, 2014; Rostwall & West 2001). Fostås (2002) hävdar att en grupp med elever inte samverkar av sig själv utan läraren behöver ge utrymme för en trygghetsskapande undervisning och Daniel påtalar att en fruktbar gruppundervisning kräver att läraren skapar en öppen och tillåtande lärmiljö för att skapa förutsättningar för samverkan i gruppen. Studiens resultatkapitel belyser att slagverksundervisningens kontext har regler och normer som tillåter eleverna att samarbeta och diskutera kring vad eller hur något ska spelas, detta nyttjas till högst grad i gruppen med äldre elever. Läraren avbryter inte elevernas initiativ eller försöker styra upp som en lärare antagligen hade gjort i andra teoretiska undervisningssammanhang utan det är en mer inbjudande lärmiljö som uppmanar till socialt samspel.

För att förklara premisserna slagverksundervisningen i grupp genomförs på så behöver den musikpedagogiska kontextens betydelse belysas här. Musik som praktiskt konstnärligt ämne har specifika förutsättningar för hur undervisningen kan genomföras i relation till många andra skolämnen. I musikämnet funkar det att läraren säger "häng på hen där" och eleven kan då ta visuellt och auditivt stöd i en situation där en kamrat fungerar som en stödstruktur i lärandet. Detta skulle inte fungera på samma sätt i ett mer teoretiskt ämne som till exempel ma-

tematik, möjligen har dock musikämnet flera gemensamma nämnare med andra praktiska ämnen som till exempel idrott. Det skulle möjligen kunna härledas till att dessa äldre elever förbereds inför att komma ut självständiga i vuxenlivet samt ut i det ”riktiga” musiklivet och på så sätt skulle undervisningssituationen kunna relateras till en repetition med en kammarmusikensemble eller ett rockband. Tidigare forskning påtalar att gruppundervisning på ett instrument kan verka som förberedelse inför framtida samspel med andra musiker något som både Ho (2018) och Fostås (2002) tar upp. Ho ser musicerande inom ett socialt sammanhang där undervisningen främjar ensemblespel som en betydande fördel med gruppundervisning och menar att detta är naturligt i gruppkontexten då musik innebär att spela med andra. Calissendorff menar att deltagande i socialt och musikaliskt samspel med likasinnade kan skapa ett meningsfullt sammanhang där ett gemensamt lärande sker. Även om det märks tydligast bland de äldre eleverna så kan det urskiljas hur de andra lärarna också tar in eleverna i diskussioner och låter de ha inflytande i processen. Det kan hända att lärarna i fallen utgår från ett informellt bandideal där de eftersträvar en öppen miljö där eleverna får interagera och tillsammans skapa förståelse genom musikaliskt lärande och en inkluderande gruppdynamik. Detta kan ställas i kontrast till det som beskrivs av Rostvall och West (2015) där en lärare styr auktoritärt och inte lyssnar in eleverna vilket får en hämmande effekt på elevernas lärande och möjlighet till reflektion.

Interaktionen som analyserats i resultatet visar hur samspelet mellan elever konstitueras när till exempel elev7 inte förstår och frågar läraren samt uppvisar osäkerhet och nervositet. Läraren är samtidigt upptagen med att stötta några andra elever, då uppmärksammar en elev hur den osäkra eleven behöver stöttning vilket initierar denne elev att stödja upp och inleda ett reparationsarbete när denne elev stöter på problem att förklara så kommer ännu en elev in och stöttar upp i det pågående reparationsarbetet. Creech (2020) påtalar att det oftast är en oenighet som initierar en ny cykel av samtalsmönster vilket överensstämmer med detta då ena eleven inte håller med den andra elevens förståelse och går in och korrigerar. När det gäller de yngre eleverna så är det oftast läraren som initierar interaktionen och organiserar eleverna mot ett socialt samspel genom att rikta deras uppmärksamhet och fokus mot varandra. Eleverna fungerar således som ett stöd för varandra i det sociala samspelet något som även styrks i tidigare forskning av Bjontegaard (2015) och Calissendorff (2005). Calissendorff menar att nervösa elever som känner sig hämmade i sitt musicerande kan få stöd av jämnåriga kamrater vilket kan relateras till beskrivningen av elev7s situation där två olika kamrater går in i lärarrollen och stöttar upp.

När eleverna interagerar i det sociala samspelet för att uppnå en gemensam förståelse så bygger denna process på ett reparationsarbete. Eleverna stöter på problem och försöker lösa det men så blir det fel och då får de backa och reparera det tillsammans för att komma vidare i lärandeprocessen och vid behov går läraren in och stöttar upp. Lärarens roll består således inte bara av att möjliggöra och tillåta kamratlärande utan i bägge fallen får läraren gå in och justera/stötta när kamratlärandet inte når ett önskat resultat. I andra fallet med de yngre barnen blir lärarens roll en person som scaffoldar eleverna hur de kan ta hjälp av varandra i lärandeprocessen. Fostås (2002) beskriver hur gruppundervisningen tillåter eleverna att öva på att lyssna in och ordna sig efter varandra vilket de äldre eleverna tar eget initiativ till medan det är läraren som uppmuntrar eleverna till detta bland gruppen med yngre elever. Läraren styr inledningsvis kamratlärandet i högre grad hos de yngre barnen genom att förklara vilken kamrat de ska lyssna in och fokusera på för att ta stöd ifrån medan de äldre tar mer självständigt

ansvar för att lära varandra och dela erfarenheter där samspelet uppstår spontant informellt medan läraren är upptagen med annat. Pike (2014) beskriver hur musiklärare som har erfarenhet av gruppundervisning skapar en social lärmiljö där eleverna får lösa problem som uppstår tillsammans vilket går i linje med hur lärarna i studien undervisar. Detta problemlösande görs genom att koordinera flera olika kommunikationsformer i syfte att förstärka stödet och uppnå intersubjektivitet och skapa gemensam förståelse. Dessa kommunikationsformer innefattar att språkligt förklara med ord och härma rytmer/ljud med munnen, att använda icke-verbala gester och kroppsspråk samt interaktion genom trummor och trumstockar som fysiska redskap för att exemplifiera genom att spela.

6.1.2 Kamratlärande genom medierande redskap

I följande avsnitt kommer det redogöras för forskningsfråga två som besvarar hur kamratlärande tar sig uttryck i det sociala samspelet i slagverksundervisning i grupp. Tidigare forskning beskriver hur elever kan lära av varandra genom att observera, lyssna och härma (Callissendorff, 2005; Ho, 2018; Kullenberg & Lindgren, 2016; Mars, 2016; Rostvall & West, 2001). Utifrån denna studies resultat kan det belysas hur kamratlärande tar sig uttryck på olika sätt beroende på ålder och skolkontext. Detta kan ske genom att eleverna spontant tar ordet när de ser att en kamrat behöver hjälp och går då informellt in i lärarrollen. Resultatet visar hur eleverna som lär ut till varandra tenderar att använda samma medierande redskap som läraren använder i sin undervisning vilket även tas upp i tidigare forskning (Mars, 2016). Detta indikerar att eleverna har approprierat dessa redskap och anpassat dem till sina egna syften och behov genom att imitera lärarens sätt att lära ut med hjälp av att använda dessa medierande redskap. Detta går även i linje med hur Kullenberg och Lindgren (2016) beskriver att barn tar efter lärarens strategier och redskap för att sedan använda dessa självständigt när läraren inte är med. Dessa redskap har därmed lagts till i elevernas kulturella verktygslåda (Hultberg, 2009). Det blir tydligt att när eleverna koordinerar flera verktyg ur sin kulturella verktygslåda så ökar det möjligheterna till att skapa förståelse och uppnå intersubjektivitet hos den mottagande kamraten i gruppen. Elev8 koordinerar till exempel tre olika medierande redskap ur sin kulturella verktygslåda när hen lär ut till elev7. Detta görs genom att språkligt räkna med siffror, nicka pulsen samt använda fysiska redskap som trummor och trumstockar för att förevisa. Genom att använda dessa redskap så scaffoldar således elev8 elev7s lärande och stöttar i den proximala utvecklingszonen där elev7 kan ta stöd och spela rytmen med hjälp av elev8 för att med tiden förhoppningsvis kunna spela detta självständigt. Eleverna samkonstruerar kunskapen tillsammans och när de använder flera redskap på detta sätt så tenderar kamratlärandet att fungera bättre till skillnad mot när de endast försöker förklara språkligt utifrån sina musikaliska termer eller bara slår något slag på trumman utan puls.

Mars (2016) förklarar dock att kamratlärande inte alltid fungerar. Det finns risker med elevens spontana initiativ till kamratlärande då detta kan påverka kvaliteten eftersom eleverna inte har samma ämneskunskaper och pedagogiska kompetens som läraren har och därmed riskerar lära ut felaktiga kunskaper (Topping, 2007). Även om eleverna har uppnått intersubjektivitet och en gemensam förståelse betyder det inte att det som spelas motsvarar de kulturellt etablerade sätten att förstå lärandeobjektet som läraren försöker förmedla och i ett av fallen är eleverna överens men det är fortfarande felaktigt i förhållande till vad de faktiskt ska spela. Detta kan

vara ett resultat av att eleverna inte besitter samma ämneskunskaper som läraren om var i takten de ska spela sina slag på trumman. Mars betonar att om en mer kunnig elev behärskar redskap som en mindre kunnig inte behärskar så fallerar kamratlärandet. Elevernas olika kulturella verktygslåda påverkar således kvaliteten på kamratlärandet. Men trots att de äldre eleverna i studien använder samma redskap och symboler samt koordinerar flera medierande redskap samtidigt precis som de observerat och approprierat från lärarens undervisning har de ändå svårigheter med att lösa den gemensamma uppgiften vad de ska spela.

Enligt Mars (2016) behöver lärare kunna identifiera när elever behöver vägledning av lärarens kompetenser för att eftersträva att bibehålla en optimal utvecklingskurva. Läraren hade kanske behövt avbryta elevinteraktionen och trätt in för att scaffolda kamratlärandet i syfte att korrigera den felaktiga kunskapen, detta skedde dock spontant utan lärarens övervakning och stöttning. Detta spontana kamratlärande beskrivs även av Hultberg som lyfter ett exempel på en elev som kommit längre i sin utveckling självständigt går till sina kamrater som har musikaliska svårigheter och spelar med för att stötta. Hon menar att kamratlärande kan gynna undervisningen om elever får hjälpa varandra genom att använda sina olika erfarenheter och bakgrunder som en resurs i gruppens gemensamma lärande. Johnson (2011) menar även att kamratlärande kan bidra till att eleverna får reflektera kritiskt kring hur väl de faktiskt kan något och hur detta kan kommunicera och förklaras till en kamrat. Bjontegaard (2015) hävdar att elever kan lära lika mycket av varandra som av läraren vilket dock kan problematiseras utifrån denna studies resultat som visar hur elever riskerar lära ut fel om läraren inte övervakar och vid behov korrigerar i processen.

Pike (2014) menar att gruppundervisning har potential att skapa utrymme för fruktbara lärsituationer om läraren implementerar aktiviteter som främjar kamratlärande. Bland de yngre eleverna i studien kan det ses hur läraren får stötta och bana väg för elevernas kamratlärande. Läraren märker att en elev kan spela en rytm och uppmärksammar sedan en annan elev som har samma stämning på att följa den eleven och ta stöttning där. Även vid ett annat tillfälle uppmärksammar läraren alla elever att lyssna in en elev som spelar pulsen för att ta stöttning där. Läraren scaffoldar och konstruerar en byggställning för elevernas kamratlärande genom att hjälpa dem att rikta sitt fokus åt ett visst håll vilket de andra eleverna kanske inte själv hade uppmärksammat annars. Detta tolkas som att läraren medierar deras kamratlärande genom att språkligt och med gester instruera eleven till att observera kamraten. Thompson (1984) menar att lärare behöver se gruppens mångfald som en tillgång vilket lärarna i fallen förfaller göra i många avseenden då de låter elever lära varandra spontant informellt bland de äldre eleverna samt formellt mer uppstyrt hos de yngre barnen. Calissendorff (2005) beskriver också hur olika nivåer i en grupp bör tas i beaktning genom att en elev på mer avancerad nivå får utmanas genom att lära ut och elever med svårigheter får kompletterande stöttning från kamrater vilket kan kopplas till hur läraren i andra fallet låter Elev4 lära ut till Elev1. På detta vis främjar läraren ett ömsesidigt beroende mellan eleverna i gruppen där de behöver varandra och får stötta varandra vilket enligt Creech (2020) kan låta elever utveckla musikalisk agens och hon benämner detta som peer-scaffolding. Daniel (2004) menar att när elever får dela med sig av råd och stötta varandra så blir de mindre beroende av lärarens hjälp och forskning visar även hur elever i gruppundervisning tar ett mer självständigt ansvar över sitt eget lärande (Daniel, 2006) vilket kan identifieras i fallet med de äldre eleverna där de självständigt

tar initiativ till att stötta och lära ut till varandra utan lärarens iblandning. Mars (2016) understryker att läraren bör skapa ramar som eleverna kan förhålla sig inom när dem lär varandra i grupp då detta skapar trygghet och frihet.

Ytterligare en fascinerande upptäckt i studien som måste diskuteras är den musikaliska mall som eleverna använder som hjälpmedel när de lär ut till varandra. Det kan utvärderas hur kamratlärande i slagverksundervisningskontexten tenderar att handla om hur elever stöttar kamrater i hur de ska förhålla sig och ta hänsyn till den metriska kontexten. I ett sammanhang använder eleverna språkliga redskap för att stötta kamrater mot den metriska mallen, ”spela på tvåan och fyran” vilket koordineras tillsammans med att hen stampar pulsen med foten och slår slagen på trumman samtidigt. Dessa lärandestrategier tas också upp av Duran et al. (2020) som beskriver hur elever genom kamratlärande utvecklade ett ökat flyt i rytmisk notläsning genom att stötta varandra med att hålla pulsen, räkna in för att skapa kontext samt ge verbal korrigerande feedback. Dessa strategier kan således även identifieras i denna studie då eleverna koordinerar flera kulturella verktyg ur sin kulturella verktygslåda (Hultberg, 2009) för att genom mediering tydliggöra var kamraterna ska spela i takterna. Läraren använder också dessa medierande redskap för att stötta eleverna i den metriska kontexten. Till exempel så betonar en lärare hur alla elever ska lyssna på en elev som spelar pulsen då alla övriga elever med sina komplexa sambarytmer måste förhålla sig till pulsen. Även när gymnasieläraren behöver stötta används flera redskap för att skapa intersubjektivitet kring var slagen hamnar i den musikaliska mallen då läraren slår ”bii-boom” mellan två trummor för att tydligt visa vart slagen hamnar i den metriska kontexten genom att ljuda trummornas sound och samtidigt slå på trumman samt nicka pulsen. Här kan det identifieras hur läraren samordnar flera kulturella verktyg ur sin verktygslåda som sedan samverkar som medierande redskap för att skapa förståelse i det musikaliska sammanhanget. När Elev4 lär ut språkligt och förstärker genom att slå ett slag på trumman utan puls eller räkna så finns det således ingen metrisk kontext att orientera genom och därmed ingen referenspunkt att hänga upp slaget på vilket möjligtvis kan återkopplas till att elever inte har samma pedagogiska kompetens som läraren. Det blir därför essentiellt att eleverna ges de rätta verktygen för att de ska kunna scaffolda varandras lärande och organisera ett fungerande kamratlärande med kvalitet, vilket även Duran et al. drar som slutsats i sin studie.

6.2 Diskussion av metod och teori

I detta avsnitt kommer en diskussion föras kring hur valda metod har påverkat studiens resultat genom att belysa styrkor och svagheter med arbetet. Därefter kommer det kritiskt resoneras kring den valda teorin och dess begränsningar.

Urvalsprocessen bör problematiseras då det är en avgörande faktor som kan få konsekvenser för studiens genomförande och resultat. Det uppstod påtagliga svårigheter när det var dags att hitta deltagare till studien vilket resulterade i endast tre genomförda observationer som senare slutade i två presenterade observationer i resultat utifrån forskningsfrågorna. Detta begränsade antal datainsamlingstillfällen gav mindre data som ledde till att studiens empiriunderlag begränsades vilket kan återkopplas till representationsproblemet (Rennstam & Wästerfors,

2015). Den mindre mängden data gör det svårare att dra slutsatser då det finns mindre underlag att jämföra. Den ursprungliga planen var att observera olika instrumentlektioner men det blev endast slagverkslektioner i slutändan vilket i efterhand kan ses som fördelaktigt då det går att jämföra i en högre grad på en alltmer detaljerad nivå inom samma instrumentspecifika kontext vilket annars troligen hade varit mer komplext. De olika skolformer och åldrar som urvalet bestod av var två kulturskolor, en med yngre barn och en med ungdomar samt en gymnasieskola vilket påverkat resultatet med en viss mån av bredd bland deltagare men samtidigt kan detta ha resulterat i ett mer utspritt underlag. Om studien endast hade undersökt gymnasieelever hade troligtvis resultatet vittnat om högre grad av självständighet i såväl samspel som kamratlärande vilket hade kunnat dragit starkare slutsatser kring just denna kontext men studiens bredd och givande jämförelser i ålderskillnad hade gått förlorade i resultatet. Skulle studien istället fokusera på yngre barn i kulturskolan skulle detta baserat på denna studiers resultat vittna mer om läraren sätt att skapa samspel och vägleda eleverna mot kamratlärande och stöttning vilket hade kunnat dragit tyngre slutsatser kring denna kontext men även då tappat bredd och missat möjligheten att jämföra mellan åldrar och kontexter. Urvalet trots sitt begränsade antal ger således en viss bredd representerad i studien med två olika skolformer, två olika skolor (två olika lärare) samt två olika åldersgrupper (yngre barn och unga vuxna).

Vidare följer en kritisk diskussion av studiens genomförande och analysprocess. En tydlig svaghet i arbetet är bristen på tillgång till flera kameror under observationerna. Med två kameror hade hela rummet kunnat täckas upp från olika vinklar då eleverna i observationerna är utspridda men det fanns dessvärre inte tillgång till detta vid insamlingsperioden. Detta har uppenbarligen påverkat resultatet då flera elevers ansikten försvinner bakom kamrater stundtals och i en observation syntes inte en elev alls så där har endast språklig interaktion kunnat analyserats, i och med detta så missas detaljer som eventuella kroppsliga gester som skulle kunna bidra till att tolka interaktionen på flera sätt eller förtydliga vissa handlingar. Denna språkliga interaktion valdes att ta med i viss omfattning i resultatet då fältanteckningar kunde komplettera nödvändig information. Transkriberingsprocessen blev en lång utdragen process där alla händelser i videofilmerna till en början transkriberades på en överdrivet detaljrik nivå där varje synlig händelse noterades trots att allt inte var relevant för studiens syfte. Denna process blev extremt tidskrävande och genererade stora mängder turtagningar under några minuter, dock förfinades denna process i fintranskriberingen. Eidevald (2015) betonar att forskare måste bestämma vilken grad av detaljrikedom interaktionen ska beskrivas i transkriberingen då det inte går att ta med allt som sker i de filmade materialet.

Efter genomförd analys stod det klart att den tredje observationen inte i tillräckligt hög mån uppvisade det som ämnades undersökas utifrån ett abduktivt förhållningssätt så denna presenteras inte i resultatet men den har analyserats och det gjordes inledningsvis ett försök att integrera den i resultatkapitlet men olikheterna skiljde sig åt för mycket. Om den skulle integreras i resultatet skulle det bli svårare att se mönster mellan observationerna dock skulle det å andra sidan kunna ge en bredare förståelse för vilka regler som gäller i olika slagverksundervisningskontexter. Ett annat tänkbart alternativ vore att bredda forskningsfrågorna för att kunna integrera den tredje observationen vilket hade gett större empiriskt underlag och variation det hade dock riskerat att bli ett alltför omfattande och spretigt problemområde att undersöka. Detta skulle isåfall även påverka validiteten negativt då studien skulle riskera att mäta fel saker (Thornberg & Fejes, 2019). Alla dessa val som tagits genom processen och påverkat resultatet visar hur forskarens roll fungerar som ett tolkningsinstrument som försöker tolka materialet rättvist och lämpligt utifrån studiens syfte enligt Thornberg och Fejes. För att bidra

till ökad tillförlitlighet samt ge en insyn i vilka ställningstaganden som har gjorts så har transparens eftersträvats i såväl metodologiska som teoretiska val samt att svagheter öppet har redovisats (Svensson & Ahrne, 2015). Som nämnts i metodkapitlet så går det inte generalisera studiens mönster och slutsatser till att gälla all slagverksundervisning i grupp (Thornberg & Fejes, 2019). Lärarens sätt att tillämpa och skapa utrymme för samspel och kamratlärande kan dock rimligen identifieras i andra liknande kontexter och fungera som ett stöd för andra slagverkslärare. Detta beskrivs som identifiering och igenkännande genom fall-till-fall transfer vilket ger resultatet en användbarhet enligt Thornberg och Fejes. Svensson och Ahrne (2015) benämner detta överförbarhet men innebörden är i grunden densamma. En del av resultatets slutsatser och mer musikpedagogisk allmänna mönster skulle rimligen till och med kunna identifieras, överföras och användas i instrumentalundervisning i grupp oberoende vilket instrument.

I detta stycke kommer de etiska överväganden och ställningstaganden diskuteras. Namnen på deltagarna kodades om direkt i transkriberingsprocessen vilket kan ses som en styrka i arbetet då detta skapar en högre grad av konfidentialitet i motsvarighet till att pseudonymisera senare i uppsatsens analysprocess enligt Tivenius (2015). Informations och samtyckesblankett delades ut under observationstillfället med kompletterande muntlig information om studiens syfte och genomförande i enlighet med Vetenskapsrådets etiska krav (2017). Möjligen hade denna blankett kunnat skickats ut i förväg så deltagarna hade haft god tid att läsa igenom i lugn och ro för att sedan fatta ett beslut istället för som utfallet blev i denna studie när det uppstod en tidspress då lärarna ville starta igång lektionen snarast möjligt vilket kan ha stressat eleverna att svara. Eleverna fick dessutom fylla i blanketten bredvid varandra vilket kan ha bidragit till ett grupptryck att behöva svara ja och delta trots att studiens frivillighet betonats. Dessa faktorer tillsammans kan ha påverkat elevernas beslut och därmed påverkat det etiska hänsynstagandet.

Slutligen bör även valet av teoretiskt perspektiv diskuteras och problematiseras då empirin filterats genom detta ramverk samt att analysprocessen utgått från det i det abduktiva förhållningssättet vilket således påverkat resultatet. Det sociokulturella perspektivet var ett givet val för studiens syfte då det förklarar hur människor lär sig tillsammans i samspel med andra genom interaktion och det faktum att studien syftar till att undersöka socialt samspel och lärande mellan elever. Processen av att tillämpa interaktionsanalys och sedan addera ett lager av sociokulturellt perspektiv var ett fruktbart tillvägagångssätt då dessa samverkar och kompletterar varandra på ett tillfredsställande sätt i denna typ av undersökningar vilket även bidrar till att öka valideten och säkerställa att rätt saker mäts (Thornberg & Fejes, 2019).

Sociokulturell teori har dock sina begränsningar och dessa bör tas upp samt problematiseras för att skapa transparens kring hur detta analytiska filter och dess begrepp påverkat resultatet genom att ha applicerats på empirin. Teorin tar inte hänsyn till vissa aspekter som möjligen skulle kunna förklara samspelet i interaktionen på en djupare och mer nyanserad nivå. Sociokulturellt perspektiv saknar maktaspekten och belyser därmed inte hur hierarkier påverkar samspelet vilket utelämnar hur maktstrukturer skulle kunna ses som en förklarande faktor i interaktionens uppbyggnad. Dessa hierarkier och maktstrukturer skulle kunna belysa vilka

personer det är som kommer till tals för att sedan förklara hur detta platstagande påverkar deras möjlighet till handlande i kontexten. Detta leder till att aspekter som kön, status och etnicitet inte tas i beaktning i analysen.

6.3 Didaktiska implikationer för lärarprofessionen

I följande avsnitt kommer studiens betydelse för lärarprofessionen och didaktiska implikationer i lärarpraktiken att redovisas.

Som studiens inledning beskriver så tenderar utvecklingen inom musikundervisning gå mot att instrumentalundervisning sker i grupp. Att undervisa en grupp elever på ett instrument är ett komplext sammanhang där läraren förväntas möta alla elever i gruppen utifrån deras olika erfarenheter och individuella nivåer samtidigt som hen behöver främja samspel och interaktion mellan elever. Dessa didaktiska implikationer kan överföras till både kulturskolan och gymnasieskolan som kontext.

Studien belyser hur socialt samspel konstitueras genom att läraren tillåter och möjliggör samverkan mellan elever samt hur kamratlärande tar sig uttryck både formellt och informellt i gruppundervisning. Resultaten skulle kunna skapa en större förståelse kring hur lärare behöver planera och genomföra sin undervisning för att ta vara på elevernas olika resurser och interagera interaktionen mellan elever i undervisningen. Vidare belyser studien olika strategier för att främja och styra kamratlärande vilket kan bidra med nya insikter för professionen. Till exempel insikten att det inte räcker att bara möjliggöra utrymme för kamratlärande i undervisningen utan att som lärare även behöva övervaka kamratlärandet och vara redo att gå in och stötta för att bibehålla kvalitet i undervisningen samt att ibland behöva gå in och rikta elevers uppmärksamhet i rätt riktning och ”iscensätta” kamratlärandet i undervisningen för att skapa interaktion och stöttning mellan eleverna. Lärare bör även reflektera kring hur flera medierande verktyg kan koordineras samtidigt när en rytm eller musikalisk figur ska läras ut i syfte att bidra till en ökad förståelse och samtidigt nå elever genom flera olika inlärningsvägar. Vissa elever kanske föredrar att någon håller pulsen med foten som stöttande åtgärd för att både visuellt och auditivt kunna ta stöttning utifrån detta medan en annan elev kanske har enklare att förstå sammanhanget utifrån förklaringar i form av verbal feedback. Detta i syfte att möjliggöra en inkluderande lärmiljö samt tillåta och främja samverkan och interaktion inom gruppen där eleverna får ta ansvar för ett gemensamt lärande och gruppens kollektiva utveckling.

Analysen som gjorts av interaktionen i gruppssammanhang kan belysa hur grupper interagerar med varandra och hur elever kommer till tals i gruppen utifrån analys av turtagningar och handlingar. Detta kan vara av betydelse för lärarprofessionen och bidra med nyttiga insikter till läraryrket genom att öka kompetensen kring hur elever kommunicerar genom olika redskap och hur detta skulle kunna implementeras i undervisningens lärande samt hur olika situationer och kontexter påverkar elevers handlande i gruppssammanhang. Vetskapen om att elever approprierar lärarens sätt att lära ut med redskap i syfte att lära ut till kamrater kan möjligtvis påminna lärare om hur de undervisar då eleverna imiterar och tar efter läraren. Läraren

förmedlar och förebildar således inte endast kunskap utan även olika sätt att dela kunskap vidare. Insikten om interaktionens uppbyggnad och dess beståndsdelar kan ge ökad kunskap kring hur elever interagerar med varandra och skapar intersubjektivitet genom att tillsammans försöka reparera de problem som uppstår genom användandet av kulturella redskap. Ytterligare didaktiska implikationer är att lärare behöver inse vikten av att kunna orientera sig i den metriska kontexten och hur vi stöttar elever dit. Vi som lärare behöver hjälpa till att stötta eleverna både genom verbal feedback samt genom gester och fysiska redskap vilket blir tydligt i denna studies olika fall. När vi förlitar oss på kamratlärande behöver vi ge den mer erfarna som ska lära ut/stötta de redskap som behövs för att klara av uppgiften. Som lärare kan vi avvakta och övervaka för att inledningsvis låta de försöka själva och samtidigt lyssna hur de resonerar och diskuterar men sen måste vi gå in för att stötta och korrigera. Återigen, vi behöver ge eleverna de verktyg de behöver för att kunna förklara och lära ut med rätt musikaliska termer i den metriska kontexten för att på så vis upprätthålla kvaliteten i musikundervisningen.

6.4 Vidare forskning

I detta avslutande avsnitt kommer behovet av vidare forskning inom området redovisas samt ges förslag på vad denna vidare forskning skulle kunna inbegripa för att utifrån denna studie som ansats kunna belysa nya aspekter av det valda problemområdet i syfte att komplettera forskningsfältet ytterligare.

Utifrån studiens diskussion synliggörs det ett behov att undersöka vidare hur maktstrukturer och hierarkier i grupper påverkar till vilken grad elever tillåts att delta i det sociala samspelet i slagverksundervisning i grupp samt vilka möjligheter som skapas för att utveckla musikalisk agens (handlingsutrymme) i den givna kontexten.

Forskningsfältet skulle även kunna kompletteras ytterligare med att intervjua lärare och låta de reflektera kring didaktiska möjligheter och svårigheter med att möjliggöra socialt samspel och främja interaktion mellan elever i grupp utifrån deras erfarenheter samt undersöka lärares attityder till kamratlärande som didaktisk metod i undervisningen. Det vore även spännande att fördjupa denna studies syfte och frågeställningar fast utifrån ett bredare underlag av observationer och samtidigt bredda det geografiska området för att skapa mer datamaterial och kunna jämföra slagverksundervisning i grupp på en mer omfattande nivå.

Slutligen som nämnts i metoddiskussionen skulle det behövas mer forskning kring studiens problemområde fast i andra liknande musikaliska kontexter. Det skulle vara intressant att undersöka hur det sociala samspelet och interaktionen ser ut i instrumentalundervisning inom andra instrument och vilka jämförelser som kan göras för att på så sätt presentera verktyg och kunskap som kan appliceras hos andra instrumentallärare och samtidigt bredda det mer allmänna musikpedagogiska fältets kunskaper.

Referenslista

- Bjontegaard, 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. DOI: 10.1017/S026505171400014X
- Calissendorff, M. (2005). "Om man inte vill spela - då blir det jättesvårt" : En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel. [Doktorsavhandling, Örebro Universitet]
- Creech, A., Varvarigou, M., & Hallam, S. (2020). *Contexts for Music Learning and Participation*. Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-030-48262-6_10
- Daniel, R. (2004). Innovations in piano teaching: A small-group model for the tertiary level. *Music Education Research*, 6(1), 23-43. DOI: 10.1080/1461380032000182911
- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: Video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191-215. DOI: 10.1080/14613800600779519
- Denscombe, M. & Larson, P. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3 uppl.). Studentlitteratur
- Duran, D., Ribosa, J., & Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2), 299–312. DOI: 10.1177/0255761419898313
- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson. (red), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2 uppl., s. 114–127) Liber.
- Forslund, S. & Rydén, M. (2021). *Ensam eller tillsammans*. [Opublicerad kandidatuppsats, Göteborgs Universitet]
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Universitetsforl.

- Hanken, I., & Johansen, G. (2020). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg. 5. oppl.). Cappelen Damm.
- Ho, I. (2018). Teaching Beginning Violin (or Other Instruments) Group Lessons: What to Consider as a Novice Teacher. *American String Teacher*, 68(3), 64-66. DOI: 10.1177/0003131318778271
- Hultberg, C. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11*, ss. 49-68. <http://hdl.handle.net/11250/172215>
- Johnson, E. (2011). The effect of peer-based instruction on rhythm reading achievement. *Contributions to Music Education*, 38(2), 43–60. <https://www.jstor.org/stable/24127190>
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103. DOI: 10.1207/s15327809jls0401_2
- Kullenberg, T., & Lindgren, M. (2016). “You MAY take the note home an’ ... well practise just that” – Children’s interaction in contextualizing music teaching. I E. Georgii-Hemming, S.-E. Hølgersen, Ø. Varkøy, & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok* (Nummer 16, s. 101–119). NMH-publikasjoner. DOI: 10.13140/RG.2.1.1583.1126
- Larsson, M. Lilja, J. & Mannheimer, K. (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Studentlitteratur AB.
- Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet – en sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. [Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet].
- Pike, P. (2014). The differences between novice and expert group-piano teaching strategies: A case study and comparison of beginning group piano classes. *International Journal of Music Education*, 32(2), 213-227. DOI: 10.1177/0255761413508065
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson. (red), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2 uppl., s. 220–236) Liber.
- Rostvall, A. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning*. [Doktorsavhandling, Kungliga Musikhögskolan]. Centrum för musikpedagogisk forskning. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:504719/FULLTEXT01.pdf>
- SOU 2016:69 (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund: betänkande av Kulturskoleutredningen*. Stockholm: Wolters Kluwer. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/10/sou-201669/>

- Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson. (red), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2 uppl., s. 208–219) Liber.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson. (red), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2 uppl., s. 17–32) Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts.
- Säljö, R. (2017). Den lärande människan - Teoretiska traditioner. I U.P. Lundberg, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning*. (Fjärde utgåvan, reviderad). (s.203–264). Natur & Kultur.
- Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv*. (1. uppl.). Studentlitteratur
- Tholander, M. & Cekaite, A. (2019). Konversationsanalys. I A. Fejes & R. Thornberg. (red), *Handbok i kvalitativ analys*. (3 uppl., s. 211–232). Liber.
- Thompson, K. (1984). An Analysis of Group Instrumental Teaching. *British Journal of Music Education*, 1(2), 153-171. DOI: 10.1017/S0265051700004289
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg. (red), *Handbok i kvalitativ analys*. (3 uppl., s. 273–292). Liber.
- Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv*. (1. uppl.). Studentlitteratur
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. DOI: 10.1080/01443410500345172
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed [*Elektronisk resurs*]. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1994). Tool and symbol in child development. I R. van der Veer & J. Valsiner (Red.), *The Vygotsky Reader* (s. 99–174). Blackwell.

- Wallerstedt, C., Kultti, A., Lagerlöf, P., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., Nilsen, M., Peterson, L., Skantz Åberg, E. & Pramling, N. (2022). Socioculturally-informed Interaction Analysis (SIA): Methodology and theoretical and empirical contributions of an emerging research program in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*. 12(1), 1–23. <https://bridges.monash.edu/ndownloader/files/36151320>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–10. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Zandén, O. (2018). Didactical encounters: A topic-based analysis of attempts at shared understanding in eight music classrooms from seven countries. I C. Wallbaum (Red.), *Comparing international music lessons on video* (s. 367–401). Olms.

Bilaga

Information och samtyckesblankett

Jag vill fråga dig om du vill delta i en studie. I det här dokumentet får du information om studien och om vad det innebär att delta.

Vad handlar studien om och varför ska just jag/mitt barn delta?

Instrumentlektioner har tidigare oftast skett individuellt men det blir alltmer vanligt att ha gruppundervisning på sitt instrument vilket innebär att lära sig spela och utvecklas tillsammans med andra. Denna studie handlar om hur det är att spela och lära sig tillsammans i en grupp. Du/ditt barn tillfrågas eftersom du/ditt barn har instrumentlektioner i grupp eller att du är en lärare som har gruppundervisning på ett instrument.

Studien genomförs inom ramen för examensarbete i kursen LGMU2A som är en del i ämneslärarutbildningen.

Hur går det till?

Ditt/ditt barns deltagande innebär att lektionen genomförs som vanligt medan jag är på plats i rummet. Jag kommer filma lektionen samt observera och anteckna under lektionens gång.

Vad händer med mina/mitt barns uppgifter?

Informationen som kommer samlas in är videomaterial genom filmning och anteckningar av det som sker i rummet. Ditt/ditt barns namn kommer fingeras (bytas ut), ålder kommer inte nämnas och inte heller vilken skola det gäller. Samtliga personuppgifter kommer pseudonymiseras. Den färdiga studien kommer publiceras på universitetets elektroniska databas och därmed vara sökbar för allmänheten. Bara de ansvariga för studien kommer se videofilmen.

Videoinspelningar där personer är identifierbara räknas som personuppgift. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de personuppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna, använd kontaktuppgifterna i det här informationsbrevet. **Materialet kommer att behandlas konfidentiellt och lagras lösenordskyddat så att obehöriga inte kan ta del av det. Videofilmen kommer raderas när studien är godkänd och klar.**

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta deltagandet behöver du inte säga varför, och det kommer inte heller att påverka dig negativt. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien (se nedan).

Ansvariga för studien

Sebastian Forslund, 073-4270686 guscarlsfo@student.gu.se

Handledare

Niklas Rudbäck, Högskolan för Scen och Musik niklas.rudback@hsm.gu.se

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor.

Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien/att mitt barn deltar i studien
- Jag samtycker till att uppgifter om mig/mitt barn behandlas på det sätt som beskrivs ovan.

- Jag samtycker **INTE** till att delta i studien/att mitt barn deltar i studien

Plats och datum	Underskrift
	Målsmans underskrift (Om eleven är under 15 år)

