



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Gruppundervisning i piano

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2018
Poäng 15hp
Marion Erlandsdotter
Ketil Thorgersen

Sammanfattning

Stockholms Musikpedagogiska Institut

Självständigt arbete 15hp

Titel	Gruppundervisning i piano
Engelsk titel	Piano group lessons
Författare	Marion Erlandsdotter
Handledare	Ketil Thorgersen
Datum	22 maj 2018
Antal sidor	35
Nyckelord	piano, gruppundervisning, interaktion, symbolisk interaktionism, mening, punktuellt perspektiv, relationellt perspektiv

Studiens syfte var att undersöka interaktionen mellan pedagog och elever i gruppundervisning. Metoden som användes var observationer. Tre tillfällen av gruppundervisning med tre olika pianopedagoger spelades in med ljud och transkriberades. Transkriptionerna analyserades utifrån begrepp hämtade från George Herbert Mead: *interaktion*, *mening* och *gester*. Begreppen hör hemma i den symboliska interaktionismen, en teori som är utvecklad av bland andra Herbert Blumer. Den första forskningsfrågan syftade till att beskriva hur interaktionen yttrar sig. Den andra forskningsfrågan formulerades utifrån teorin och berörde hur pedagogen arbetar för att erbjuda mening under lektionen. Den tredje forskningsfrågan avsåg att förstå pedagogens agerande utifrån ett punktuellt och relationellt perspektiv, som de är beskrivna av Moira von Wright. I analysarbetet separerades verbal och musikalisk interaktion och två nya begrepp uppkom: *spontan* och *avsiktlig*. Elever och pedagoger använde musikaliska gester avsiktligt, för att föra undervisningen framåt, medan enbart elever uttryckte sig spontant. Resultatet visade att pedagogerna använde olika meningsskapande musikaliska gester, i form av pianospel, sång och pulsstärkande ljud. Studien visar exempel på när pedagogerna tillämpar det punktuella och det relationella perspektivet, och ger ett förslag på hur de olika perspektiven kan definieras och i vilka pedagogiska syften de kan användas.

Innehållsförteckning

Inledning	4
Bakgrund	4
Den kommunala musik - och kulturskolan	4
Forskningsöversikt	5
Gruppundervisning i piano	5
Pedagogens roll	6
Teori	7
Symbolisk interaktionism	7
Interaktion och mening	7
Det punktuella och relationella perspektivet	8
Syfte och problemformulering	9
Metod	10
Val av metod	10
Genomförande	11
Analysmetod	11
Etiska överväganden	12
Metoddiskussion och trovärdighet	13
Resultat	14
Analys i tre steg: (I) hur interaktionen yttrar sig	14
Lektionsinnehåll	14
Interaktion	15
Analys i tre steg: (II) hur pedagogen agerar för att erbjuda mening under lektionen	17
Pedagogen musicerar med en eller flera elever	17
Pedagogen använder en musikalisk gest	18
En eller flera elever använder en musikalisk gest	19
Pedagogen interagerar verbalt med en eller flera elever	21
En eller flera elever interagerar verbalt	23
Analys i tre steg: (III) hur pedagogens agerande kan förstås utifrån ett relationellt eller punktuellt perspektiv	23
Det punktuella perspektivet	23
Det relationella perspektivet	25
Sammanfattande resultat	27
Diskussion	28

Mening	28
Det punktuella och relationella perspektivet	30
Vidare forskning	31
Litteraturförteckning	32
Bilagor	34

Inledning

På Sveriges musik- och kulturskolor blir det allt vanligare inom instrumentalundervisningen att undervisa piano i grupp. När jag först hörde talas om fenomenet var det i samtal med människor som i sin ungdom haft lektioner en-till-en på musikskolan. De sade med sorg i rösten att det inte längre finns resurser till individuell instrumentalundervisning. På Stockholms Musikpedagogiska Institut, där jag studerar, är det annat ljud i skällan. Där menar man att det skapar möjligheter till samspel och blir en stund för socialt utbyte. En stor del av metodiken jag läser berör gruppundervisning och jag förbereds på ett yrkesliv som tveklöst inkluderar fenomenet. Med bakgrund av dessa polariserade åsikter om gruppundervisning blev jag manad att ta reda på mer.

Jag har studerat pianospel på kulturskola, gymnasium, folkhögskola och högskola. På respektive utbildning har undervisningen sett ut på ungefär samma sätt. Jag har huvudsakligen haft individuella lektioner. Från och med gymnasiet har jag en gång i veckan haft *gemensam lektion*. Då har pianoeleverna spelat upp sina stycken för varandra och sedan gett varandra kritik, eller fått kritik från pedagogen. Jag har också, mer sällan, medverkat på en *masterclass*, då en extern pianist undervisat en elev i taget framför resten av klassen. Det jag beskriver är former av gruppundervisning, men gruppundervisningen jag vill utforska i den här studien är en lektion då samtliga elever i rummet musicerar och lär samtidigt. Inför detta fenomen väcks bryderier av rent logistisk karaktär, med anledning av pianots fysiska uppenbarelse. Det är exempelvis möjligt för flera elever att samsas vid en flygel, men det går också att sitta vid varsitt digitalpiano. Alternativen får olika konsekvenser för metodiken.

Jag har framför allt undervisat i piano individuellt. Min första kontakt med gruppundervisning var när två av mina elever spelade fyrhändigt inför, och på, en konsert. Det uppstod en ny dimension i och med deras samspel. De fick input från varandra och inte bara från mig. De reagerade olika på de instruktioner jag gav dem, vilket gjorde att de kunde hjälpa varandra. Jag har senare även undervisat elever som hamnat i obalans och distraherat varandra från musicerandet. I min värld är en ideal gruppundervisning något som kan upplevas som paradoxalt: eleverna interagerar som grupp samtidigt som individerna utvecklas. Eleverna får tillgång till ett utforskande av olika roller - lyssnande, spelande, samspelande, lärande, undervisande. Mina samlade erfarenheter har genererat en uppfattning om att interaktionen i en grupp både kan föra utvecklingen framåt och stävja den. I just detta ligger kärnan av min nyfikenhet.

Bakgrund

I följande avsnitt ges en överblick över hur musik- och kulturskolans verksamhet sett ut historiskt och hur normen omformats från enskild undervisning till gruppundervisning.

Den kommunala musik - och kulturskolan

I det tidiga 1900-talets Sverige kunde ungdomar lära sig att traktera ett instrument genom militärmusiken, bruksmusikkårerna, läroverken, kyrkan eller privat. Det fanns ingen aktör som erbjöd instrumentalundervisning till alla samhällsklasser. Under 1940-talet, i folkbildningens anda, startade några kommuner upp musikskolor som skulle vara tillgängliga för alla. Sedan 1980-talet har fler konstnärliga ämnen adderats till musikskolan, och numera benämner många kommuner

verksamheten som kulturskola. Kravet för en kulturskola är att minst tre olika ämnen erbjuds. Till en början undervisades eleverna i huvudsak enskilt, men under 1980-talet började detta successivt ändras. Detta hade inledningsvis pedagogiska och senare ekonomiska skäl, skriver Börje Stålhammar i sin avhandling från 1995. Brukligt är att eleven har en lektion per vecka, individuellt eller i grupp. Till detta adderas eventuellt ensemblespel en gång i veckan. Bland Sveriges 290 kommuner, återfinns 91 musikskolor och 187 kulturskolor.¹ Verksamheten på skolorna ser olika ut, till följd av att det är upp till varje kommun att besluta om regelverk och resursfördelning. Den kommunala kultur- och musikskolan varken stöds eller kontrolleras av staten (Kulturskolerådet 2018). 2015 begärdes en utredning av den kommunala musik- och kulturskolan. Avsikten var att ta fram en nationell strategi, och ta reda på hur staten kan bidra till att göra den kommunala musik- och kulturskolan mer tillgänglig och jämlik (Kommittédirektiv 2015/46).

Ge barn och unga möjlighet att lära, utöva och uppleva konstuttryck i första hand i grupp.../Barn och unga bör få delta i ett lärande som tar vara på de sociala behov barn och unga har. Att erbjuda verksamhet i grupp är viktigt för att både yngre och äldre barn ska trivas. Utredningen menar därför att gruppundervisning bör vara norm.
(Kulturskoleutredningen 2016, s 206)

Enligt utredningen bör gruppundervisningen vara norm, för att ta vara på barn och ungas sociala behov. Det finns en förhoppning om att det ska bidra till kulturskolan ska bli mer jämlik och tillgänglig, som föranleder frågor om hur gruppundervisning ser ut och huruvida den rymmer den sortens potential.

Forskningsöversikt

I följande avsnitt ges exempel på gruppundervisningens möjligheter och svårigheter, tänkbara förhållningssätt för en pedagog, och kopplingar görs till relevant forskning och litteratur.

Gruppundervisning i piano

Jag har tagit del av två longitudinella experimentella studier av gruppundervisning i piano med studenter på avancerad nivå. I Ryan Daniels doktorsavhandling från 2005 undervisades pianostudenter, som var vana vid individuell undervisning, i mindre grupper under ett år. De fick sedan utvärdera upplevelsen. Studenterna upplevde själva att de utvecklade sitt kritiska tänkande och självständighet. De härledde dessa förmågor till moment som gruppundervisningen inneburit, nämligen att spela upp för varandra och sedan diskutera resultatet (Daniel 2005, s 268). Enligt deras vittnesmål hade metoden övervägande fördelar. Nackdelarna som nämndes i studien var relaterade till studenterna eller pedagogens insats, och inte gruppens varande specifikt. De menade att upplevelsen blev negativ om de var dåligt förberedda, eller om de erfor att de inte fick tillräckligt mycket uppmärksamhet från pedagogen (Daniel 2005, s 284). I Christopher C. Fishers doktorsavhandling från 2006 implementerades verktyg från metoden *kooperativt lärande* i undervisningen av en grupp pianoelever. Kooperativt lärande innebär att elever arbetar i mindre grupper med ett gemensamt mål, samtidigt som var och en av eleverna har ett individuellt ansvar. Metoden är baserad på kunskaper och teorier om hur människor samarbetar (Uppsala Universitet 2018). Fisher noterade liksom Daniel (2005) positiva resultat, i synnerhet att elevernas dedikation till instrumentet ökade. En relevant fråga är hur interaktionen i gruppen bör se ut för att fördelarna

¹ Denna statistik är från 2016.

som Daniel (2005) och Fisher (2006) belyser ska möjliggöras. Noreen Webb har i en artikel från 1982, baserad på hennes doktorsavhandling, ställt sig samma fråga gällande andra läroämnen än musik. Hon talar dock om interaktion som främjar prestation och resultat. Det är termer jag valt att inte använda mig av då jag fokuserar på meningsskapande. I sin forskningssammanställning konstaterar hon föga förvånande att det har positiv effekt på resultaten när deltagarna hjälper varandra, medan passivt beteende och interaktion som är irrelevant för uppgiften har negativ effekt på resultaten (Webb 1982, s 427). Webb (1982) tar upp kognitiva faktorer till en effektiviserad inläring, exempelvis rekonstruktion av kunskap. Det möjliggörs i en grupp till följd av att kunskapen formuleras om i dialogen mellan deltagarna. Även denna inläring kan vara mer eller mindre konstruktiv: information som verbaliseras med avsikten att förklara etableras bättre än den som verbaliseras med avsikten att demonstrera kompetens (Webb 1982, s 428).

Pedagogens roll

Kevin Thompson har i sin doktorsavhandling från 1983 gjort en omfattande studie av undervisning individuellt och i grupp på olika instrument. Han konstaterar att både individuella och grupplektioner kan vara framgångsrika, och att det är pedagogen som avgör utgången. Daniel (2005) och Thompson (1983) menar enligt att gruppundervisning ställer andra krav på pedagogen än enskild undervisning. Frågan blir då vilket förhållningssätt en pedagog ska välja för att ta sig an gruppundervisning.

Undervisningen på musik- och kulturskolorna i Sverige härstammar från mästare/lärling-traditionen. Det är ett synsätt som varit dominerande de senaste hundra åren, enligt Johan Petersson, som i sin licentiatavhandling från 2005 har gjort en kvalitativ intervjustudie med pianopedagogen Hans Leygraf och dennes elever. Petersson uttrycker en farhåga att mästare/lärling-förhållandet enbart utvecklar elevens förmåga att motta och absorbera pedagogens uppfattningar. I studien (2005) framkommer att Leygraf tillämpar en annan sorts lärande, som består i att ställa frågor och låta eleverna själva komma fram till lösningar. Petersson betonar värdet av de gemensamma pianolektionerna i Leygrafs metodik, eftersom eleverna då får tillfälle att observera och rådfråga varandra. Här förenar sig Petersson med Daniel (2005) och Fisher (2006), som menar att det är konstruktivt att låta eleverna diskutera sinsemellan under lektionstid. Daniel (2005) problematiserar liksom Petersson den auktoritära lärarrollen, som han menar förhindrar studenternas konstruktiva engagemang i lärandeprocessen. Daniels studie (2005) visade att gruppundervisningen ökade studenternas engagemang och delaktighet i läroprocessen. Det öppnade för en inkluderande själv- och kamratbedömning, som gav möjligheter till att utveckla självständiga verktyg för lärande. Thompson (1983) menar att genom gruppundervisning delegeras en del av pedagogens makt till eleverna. Initiativkraften ökar hos eleverna och möjligheter för kooperativt lärande öppnas (Thompson 1983, s 284). I Thompsons studie ställde pedagogen öppna frågor och lät eleverna utbyta idéer, som Leygraf gjorde i sin undervisning. Alla elever var involverade under hela lektionen. När någon av eleverna behövde repetera ett moment gjorde samtliga det (Thompson 1983, s 284). Han kallar det att pedagogen drar nytta av gruppens variation. De pedagogiska förhållningssätt som visar sig i Thompsons (1983) och Peterssons (2005) studie tangerar varandra och kan förstås med hjälp av Paolo Freire. I boken *Pedagogy of the oppressed* från 1968 definierar han sitt demokratiska undervisningsideal *problemformulerande undervisning*. Enligt konceptet bör pedagogen inte endast vara den som undervisar, utan också själv bli undervisad i dialog med studenterna (Freire 1968, s 80). Pedagogerna ska ställa eleverna inför problem som är relevanta för dem, och handleda dem till att själva finna lösningen. Freire har influerat Randall Allsup's doktorsavhandling från 2002, där konkreta exempel för samtidigt lärande och demokratisk instrumentalundervisning ges. Allsup (2002) menar att i en demokratisk undervisning förhandlas

makten fram genom att gruppen fattar gemensamma beslut, till skillnad från hierarkiskt lärande. Demokratisk undervisning, problemformulerande undervisning, samtidigt lärande och kooperativt lärande tolkar jag som samma fenomen, i motsats till hierarkiskt lärande, mästare/lärling-förhållandet och auktoritärt ledarskap. Utifrån denna forskningssammanställning går det att utvärdera att det är önskvärt att utjämna maktbalansen mellan pedagog och elev i musikundervisning, samt att gruppundervisning är en möjlig väg dit. Det knyter an till kulturskoleutredningen (2016), som förordar mer gruppbaserad undervisning för att göra musik- och kulturskolan mer jämlik. Med bakgrund av detta är min föresats med studien att förstå gruppundervisningens interaktiva mekanismer. För att göra det har jag tagit stöd av den symboliska interaktionismen.

Teori

Symbolisk interaktionism

Termen symbolisk interaktionism myntades av Herbert Blumer i en artikel 1937,² och vilar på George Herbert Meads idéer.³ Blumer studerade för Mead och tog över dennes föreläsningar efter hans död. Jag kommer för att närma mig den symboliska interaktionismen i huvudsak att använda mig av tre texter: *Medvetandet, jaget och samhället* (1976), Meads nedtecknade föreläsningar, *Vad och vem* (2005), Moira von Wrights pedagogiska rekonstruktion av Meads teori samt *Symbolic interactionism* (1969), i vilken Blumer strävar efter att definiera teorins egenskaper och metodologi.

Mead tar avstånd ifrån idén om ett själsligt jag som uppstår vid födseln. Han menar att människans jag är under ständig bearbetning och konstrueras i sociala processer (Mead 1976, s110). Mead benämner jaget som *självet*. von Wright kallar det *subjektiviteten*. När två människor, eller *subjekt*, möts skapas *interaktion*, som är ett sökande efter att förstå varandra eller något fenomen. Mead kallar processen för *handling*, Blumer *joint action*, och von Wright *intersubjektivitet* (von Wright 2000, s 105).⁴ Som jag tolkar det är ordet *interaktion* ett paraplybegrepp för dessa tre begrepp som tangerar varandra, och jag kommer att använda det i min studie för att sammanfatta interaktionen mellan elever och pedagog.

Interaktion och mening

I följande avsnitt beskrivs begreppen interaktion och mening, som är centrala i teorin och följaktligen även i studien.

Interaktionen är komplex och indikeras av varje stimuli och respons den involverar (von Wright 2000, s 6). Den utgörs av en *konversation med gester*: en inledande *gest* som ett annat subjekt

²Det första Blumer gör i sin bok *Symbolic interactionism* är att ifrågasätta uttrycket. Han menar att han yttrat en barbarisk neologism, som fångats upp av hans kollegor och sedermera etablerats. (Blumer, Herbert. 1969. *Symbolic Interactionism*. 2. uppl. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.)

³ Det är dock ett utbrett missförstånd att Mead skulle vara grundaren till teorin. Blumer har i själva verket fått kritik för att ha misstolkat Mead, av bl. a. Robert Farr (Farr, Robert. M. 1996. *The roots of modern social psychology, 1872–1954*. Malden: Blackwell Publishing.).

⁴ Kärt barn har många namn.

svarar på. En gest är ett initiativ till interaktivt utbyte, exempelvis ett ord, ett ljud eller en rörelse. Interaktionen kan utgöras av två eller flera människor (Blumer 1969, s 70), men kan också vara ett subjekt som tänker (von Wright 2000, s 189). Interaktionen med det egna jaget möjliggörs enligt Mead genom att varje människa är både ett objekt och ett subjekt samtidigt. Objektet är den fysiologiska tingesten, medan subjektet är det som betraktar sig själv. Mellan dessa två skapas en internalisering av konversationen med gester (1976). Under en pianolektion är interaktionen mötet mellan pedagog och elever, eller inuti pedagogen/eleven. Den inledande gesten har potential att ge upphov till *mening*. Meningen avgörs av hur två subjekt uppfattar en gest och interaktionen som gesten ger upphov till. För att skapa mening ska gesten grundas i en idé, och även väcka samma idé i mottagaren (Mead 1976, s 55). Blumer, Mead och von Wright konstaterar enligt att mening mäts i respons. Subjektet tolkar gesten och vad den kommer att innebära, och svarar på det med en annan gest. I det internaliserade meningsskapandet responderar subjektet på en gest som initierats inuti subjektet självt. von Wright menar vidare att denna process formerar det reflexiva tänkandet.⁵

Intersubjektivitet betecknar den gemensamma världen i den generella betydelsen samförstånd och ömsesidighet i en samtidighet präglad av samordnad handling (von Wright 2000, s 34). I en pedagogisk situation översätter jag samförståndet till att elever och pedagog är eniga om de aktuella begreppens innebörd. Den samordnade handlingen innebär att de är eniga om vad som utgör den aktuella uppgiften. Enligt Mead sker det gemensamma, som faktiskt händer, och det som händer inuti varje individ parallellt (Mead 1976, s 46). Vi upplever exempelvis samma föremål olika, beroende på var vi befinner oss i rummet, ögats egenskaper och effekten av tidigare upplevelser. Vår erfarenhet varierar från subjekt till subjekt, och även från ögonblick till ögonblick. I en undervisningssituation med fyra elever i en grupp finns det med andra ord fyra olika tolkningar parallellt med varje gest som pedagogen använder. Blumer (1969, s 101) kritiserar tidigare forskning för att inte respektera komplexiteten i mänsklig interaktion, och menar att interaktion alltid utgår ifrån två subjekt som tar den andre i beaktande. Det innebär att försöka föreställa sig vad den andre tänker på eller vill göra, något som von Wright kallar för att *inta någons perspektiv*. Interaktionen är ett sökande efter förståelse, men kan aldrig framkalla exakt samma föreställning i två medvetanden (Mead 1976, s 55). Med detta sagt kan mening skapas även om subjekten definierar den på olika sätt. Alla människor som möts i interaktion har olika förförståelse om saker och ting, och under en lektion är det själva grundförutsättningen för interaktionen. Det som utmärker en undervisningssituation är att målet är elevens progression, och att det är pedagogens ansvar att förmedla innebörden av begrepp som är nya för eleven. Med detta som grund modifierar pedagogen och elever meningen i sin interaktion, och därför kan pedagogens ursprungliga intention komma att ändras.

Det punktuella och relationella perspektivet

I följande avsnitt definierar jag de två olika perspektiv som jag kommer att använda för att förstå pedagogens agerande: det *punktuella* och det *relationella*.

Med det punktuella perspektivet kan subjektiviteten isoleras från alla sammanhang (von Wright 2000, s 13). Pedagogen ser, enligt von Wright, slutna elever, som definieras av sina kunskaper och förmågor. Eleverna förhåller sig till ett ideal, som är en elev som tillägnat sig alla nödvändiga

⁵Intressant är att relatera detta påstående till Thompson (1983), Daniel (2005) och Fisher (2006), vars studier visade på att den ökade interaktionen i rummet vid gruppundervisning utvecklade deltagarnas förmåga att tänka kritiskt.

kunskaper. I relation till detta ideal ser pedagogen olika behov hos eleverna, som den försöker åtgärda efter förmåga. Von Wright hänvisar till läroplanen i grundskolan, där pedagogen uppmanas att utgå ifrån varje elevs behov. Även i Kulturskoleutredningen (2016, s 273) står det att den grundläggande inställningen bör vara att utgå ifrån individens personliga förutsättningar och att anpassa verksamheten därefter. Von Wright menar att pedagogen som försöker definiera elevens subjektivitet får en felsökande attityd. Pedagogen riskerar att få förutfattade meningar om eleven som påverkar undervisningen.

Med det relationella perspektivet betraktas subjektiviteten utifrån de handlingar som framträder i relationen mellan människor (von Wright 2000, s 33). Detta är i linje med Mead, som menar att subjektiviteten är föränderlig och konstrueras i varje social process. Det blir då irrelevant att försöka kategorisera eleven. Pedagogen ser, enligt von Wright, öppna elever och intar elevens perspektiv, samtidigt som den behåller sitt eget. Mead uttrycker sig liknande om att *inta den andres roll*, som han menar har betydelse för utvecklingen av kooperativt handlande (Mead 1976, s 182). Det relationella perspektivet innebär närvaro, eftersom det fokuserar på mötet. Lektionens händelseförlopp avgörs i samråd mellan elever och pedagog. Det punktuella perspektivet utgår ifrån behov, men behov kan, enligt von Wright, även ses ur ett relationellt perspektiv. Då, istället för att pedagogen erbjuder en lösning, formulerar pedagog och elever tillsammans behovet och hur det ska åtgärdas. I gruppundervisning kan pedagogen förhålla sig till elevernas behov på olika sätt. Med det punktuella perspektivet är pedagogen medveten om sina förkunskaper om eleven, den ideala eleven och det eleven gör just nu. Det är ett pendlande mellan dåtid, nutid och framtid. Med det relationella perspektivet förhåller sig pedagogen bara till mötet som äger rum.

Jag tror att samförstånd är en grundläggande förutsättning en lektion. Jag har valt den symboliska interaktionismen som teori med anledning av att den erbjuder en modell för hur samförstånd, och mening, uppstår. I gruppundervisning ska flera personer enas, vilket utifrån Mead och Blumers texter tycktes mig svåråtkomligt. När jag läste von Wright, om hur ett relationellt perspektiv erbjuder pedagogen och elever möjligheten att mötas i nuet, ville jag utforska om det kan vara ett förhållningssätt till gruppundervisning i piano. I interaktion med elever kan pedagogen välja det ena eller det andra perspektivet, och kanske även båda. Det avser jag att ta undersöka i min studie.

Syfte och problemformulering

Studiens syfte är att undersöka hur interaktionen som uppstår mellan pianopedagog och elever i gruppundervisning yttrar sig. Syftet genomförs med hjälp av följande frågeställningar:

Hur yttrar sig interaktionen under tre lektionstillfällen då olika pianopedagoger undervisar två eller fyra elever?

Hur agerar pedagogen för att erbjuda *mening* under lektionen?

Hur kan pedagogens agerande förstås utifrån ett *relationellt* eller *punktuellt* perspektiv?

Metod

I följande avsnitt beskrivs hur undersökningen genomförts, från val av metod, genomförande och analysmetod. Till sist återges etiska överväganden, reflektioner kring studiens trovärdighet och den använda metoden.

Val av metod

Den symboliska interaktionismen är en kvalitativ metodologisk riktning som avser studium av idiografisk karaktär. Det vill säga studier av enskilda fall, snarare än många, skriver Alvesson & Sköldberg i sin översikt över kvalitativa metoder. Det är relevant för studien eftersom mitt syfte är att undersöka tre olika pedagogers undervisning. Med sitt ursprung i pragmatismen (Alvesson & Sköldberg 2017, s 83) kännetecknas den symboliska interaktionismens metodologi av en ambition efter att resultatet ska vara möjligt att omsätta i praktiken. Det är min förhoppning att min studie ska generera perspektiv på metodik för gruppundervisning som jag själv kan ha användning för i mitt yrkesliv. Metoden är explorativ och flexibel. Det finns ingen strävan efter att nå ett exakt eller allmängiltigt resultat, målet är att utforska nya begrepp och stimulera till nya perspektiv (Alvesson & Sköldberg 2017, s 84). Med anledning av detta har jag valt att göra en studie med låg struktur (Hammar Chiriac & Einarsson 2013, s 24). Jag har inhämtat empiri som jag sedan med hjälp av Mead, Blumer och von Wright *vrider och vänder på*, som Alvesson & Sköldberg uttrycker det (Alvesson & Sköldberg 2017, s 84). Blumer skriver att den symboliska interaktionismen utgår ifrån en direkt undersökning av den empiriska sociala världen (Blumer 1969, s 47). Den direkta observationen innebär att forskaren samlar in data i autentiska situationer. Det innebär att situationen skulle ha utspelat sig oavsett om studien hade genomförts eller inte, till skillnad från en experimentell studie (Hammar Chiriac & Einarsson 2013, s 28).

Cato Björndahl skriver i sin bok om utvärdering av pedagogiska situationer att observation är en problematisk metod av minst två skäl. Dels för att ingen erfarenhet är objektiv, och dels för att människan genom sina sinnen tar emot information på ett kaosartat sätt (Björndahl 2005, s 27). Således bör jag, för att ge mig själv de bästa förutsättningarna, kunna sortera ut de intryck som är relevanta för studien. Mitt syfte är att studera interaktionen mellan pedagog och elever. Eftersom det är en komplex process som indikeras av varje stimuli och respons den involverar (von Wright 2000, s 6), blir det svårt att hinna med att anteckna alla kommunikativa utbyten. Det hade krävt ett noga utarbetat observationsschema, vilket inte stämmer överens med den symboliska interaktionismens metodologi. Jag har istället dokumenterat observationen, vilket möjliggjorde en analys av interaktionen i efterhand. I valet av dokumentation gjorde jag en avgränsning för att kunna göra en djupare analys. Den mänskliga interaktionen innehåller flera aspekter som kroppsspråk, mimik och ljud, och för att komma åt dem hade jag behövt spela in observationerna med filmkamera. Det hade dock genererat ett alltför omfattande material i relation till studiens storlek, vilket lett till att den beskrivande forskningsfrågan tagit för mycket utrymme (Hammar Chiriac & Einarsson 2013, s 29). Att spela in film ökar även risken för att deltagarna blir påverkade (Björndahl 2005, 72, Hammar Chiriac & Einarsson 2013, s 28), vilket skulle hindrat intentionen att dokumentera en autentisk situation. Därför valde jag istället att fokusera på ljudande kommunikation, med hjälp av ljudupptagning och observationsanteckningar.

Genomförande

För att avgränsa studien till en lämplig omfattning beslöt jag mig för att observera tre olika pedagoger under en lektion vardera. Jag ville observera pedagoger som konsekvent jobbar med gruppundervisning i piano, för att situationen skulle vara autentisk. De tre pedagogerna jag observerat kallar jag för P1, P2 och P3.

En studiekamrat rekommenderade mig att kontakta P1, som jobbar med gruppundervisning. Jag mailade P1, som informerade mig om vilka grupper hen undervisade och gav mig möjlighet att välja. Jag beslöt att observera en grupp med fyra elever, som var 10 - 11 år och hade tagit lektioner för P1 under en termin. Lektionstillfället var 30 minuter.

Jag besökte sedan några olika kulturskolors hemsidor, och tog reda på vilka av dem som hade gruppundervisning i piano. Jag mailade fyra pianopedagoger, och av dem anmälde en pedagog intresse att delta. När pedagogen frågade sina elever ville de inte medverka på grund av att jag skulle spela in. Då hörde jag istället av mig till en pedagog jag känner, P2, som jag visste har gedigen erfarenhet av gruppundervisning. P2 jobbar inte på en kommunal skola, utan på en musikskola som finansieras av kyrkan och ett studieförbund. P2 informerade mig om vilka grupper hen undervisade och gav mig möjlighet att välja. Jag beslöt att observera en grupp med fyra elever, som var 7 år och hade tagit lektioner för P2 under en termin. Jag avgjorde att det var en fördel att eleverna var lika många som under P1:s lektion och att de hade spelat lika länge. Lektionstillfället var 45 minuter.

Jag vände mig sedan till den administrativa personalen på en kulturskola och bad dem att hänvisa mig till lämplig pedagog. Jag mailade fyra pedagoger på den kulturskolan och av dem anmälde P3 intresse. P3 hade endast grupper med två elever. Jag beslöt mig för att ha med dem i studien även om antalet var färre, med anledning av att det var svårt att få tag på pedagoger som ville medverka i studien. Eleverna var 12 år och hade tagit lektioner för P3 under en termin. Jag avgjorde att det var en fördel att de hade spelat lika länge som de andra eleverna. Lektionstillfället var 30 minuter.

Innan lektionen började gjorde jag en skiss av rummet och de verktyg som användes i undervisningen, som pianon och whiteboardtavla. Under lektionen antecknade jag klockslag, samt deltagarnas aktivitet och position i rummet. Jag antecknade när någon tydligt avsedde en viss person i sin kommunikation, för att underlätta analysarbetet. Jag spelade in lektionen med P1 med en zoom, men noterade att volymen på inspelningen blev svag. Därför spelade jag in de resterande lektionerna med min telefon, vilket gav bättre resultat. Inom en veckas tid efter varje lektion, när jag hade lektionerna färskt i minnet, transkriberade jag inspelningen. Jag skrev ned all ljudande kommunikation och vem som yttrade den, ord för ord. Sedan analyserade jag materialet, som beskrivet under rubriken analysmetod. Citaten från transkriptionen som är med i resultatet har jag ändrat för att göra texten mer läsbar. Jag har tagit bort upprepningar och småord som *öh/eh*, etc. Jag har valt att inte ange deltagarnas kön. Eftersom jag inte tar upp kön som en aspekt någonstans i studien anser jag det vara irrelevant. Genom att utelämna den informationen stärks deltagarnas anonymitet och risken minskar för att läsarens intryck påverkas.

Analysmetod

Studien är av abduktiv karaktär, vilket innebär en kombination av teori och empiri. Ett fall tolkas utifrån ett övergripande mönster (Alvesson & Skoldberg 2017). Datan är analyserad utifrån begrepp

från den symboliska interaktionismen, med en öppenhet för upptäckter av nya begrepp. Resultatet utgörs av tre delar som är baserade på mina tre forskningsfrågor. Min första forskningsfråga avser att redogöra för hur interaktionen yttrar sig. Vid genomgång av materialet noterade jag att all ljudande interaktion på de tre lektionerna kunde definieras som antingen musikalisk eller verbal interaktion. Båda dessa är ett samspel med *gester*,⁶ som liksom interaktionen kan definieras som verbala eller musikaliska. I arbetet med att ringa in gesterna sållades fem kategorier fram som tillsammans rymde all interaktion. Dessa fem kategorier markerades med en varsin färg. Färgerna har jag behållit i exempel från transkriptionerna som presenteras i studien, för att underlätta för läsaren att följa mina resonemang. När alla elever gör en synkroniserad gest benämner jag dem med *E*, och när jag inte kunnat identifiera vilken elev det är som yttrat sig har jag skrivit *EO*, som står för *Elev Okänd*.

Under lektionerna musicerade tillsammans med eleverna. Denna kategori av musikalisk interaktion är ett samspel med musikaliska gester som jag kallar **pedagogen interagerar musikaliskt med en eller flera elever**.

Den musikaliska interaktionen delade jag upp utifrån om gesten initierades av pedagogen eller elever. **Pedagogen använder en musikalisk gest**, och **en eller flera elever använder en musikalisk gest**.

Den verbala interaktionen delade jag upp utifrån om pedagogen var delaktig eller inte. De kategorierna kallar jag för **pedagogen interagerar verbalt med en, fler eller alla elever** och **en eller flera elever interagerar verbalt**.

Två nya begrepp uppstod i analysarbetet: *spontana* och *avsiktliga* gester. De kan vara verbala eller musikaliska och ge upphov till interaktion eller inte. Skillnaden är att avsiktliga gester avser att föra undervisningen framåt, men det gör inte de spontana.

Min andra forskningsfråga fokuserar på meningsskapande enligt den symboliska interaktionismens definition. Jag har formulerat frågan utifrån pedagogens perspektiv, och ger den följaktligen ett större ansvar. Jag har i analysdel II utforskat de olika gesternas potential för meningsskapande, med hjälp av utvalda exempel från transkriptionen beroende på vilken respons de fått, i enlighet med teorin.

Min tredje forskningsfråga söker förstå pedagogens handlande med hjälp av det punktuella och det relationella perspektivet. I analysdel III har jag analyserat utvalda exempel från transkriptionen och bedömt vilket perspektiv som pedagogen tillämpat, med hjälp av von Wrights beskrivning av de två olika perspektiven.

Etiska överväganden

Observation av undervisning kan vara problematiskt ur ett etiskt perspektiv (Björndahl 2005, s 138), och studien är med anledning av det utförd i enlighet med vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Till att börja med har jag kontaktat pedagogen via mail för att se om intresse fanns. Sedan har pedagogen i sin tur fått ett muntligt godkännande från sina elever. Jag mailade respektive pedagog information om vad det innebär att medverka i projektet och att de har rätt att avbryta när som

⁶ Se teoriavsnittet.

helst.⁷ Pedagogen vidarebefordrade i sin tur detta till respektive vårdnadshavare. Jag har erhållit ett skriftligt medgivande från pedagog och vårdnadshavare, eftersom eleverna i min studie är minderåriga. Ljudfilerna har jag raderat från inspelningsapparater och sparat på min dator, som endast jag har tillgång till. Jag har använt fingerade namn för att anonymisera de medverkande.

Jag har tagit pianolektioner i många år, och auskulterat och undervisat på musik- och kulturskolor. Jag har stor förförståelse för situationen jag ska observera. Det medför att jag kan fokusera på det fenomen som studeras och inte behöver lägga energi på att förstå kontexten. (Hammar Chiriac & Einarsson 2013, s 48) Jag är bekant med begrepp och uttryck som vanligen förekommer i musikundervisning. Jag motiveras att få ett meningsfullt resultat av min förhoppning att det kommer att inspirera mig i mitt yrkesliv. Jag tror att dessa faktorer gett mig goda förutsättningar för att genomföra studien. Med anledning av min förförståelse finns det risk för att jag haft förväntningar på resultatet som påverkat mitt arbete. Därför är det en fördel att jag registrerar mitt material, och analyserar det i efterhand utifrån vissa begrepp. I anslutning till observationen av P1 och P3 samtalade jag med respektive pedagog, även om gruppundervisning generellt. P2 känner jag sedan tidigare. Dessa faktorer kan ha påverkat min uppfattning om lektionen.

Metoddiskussion och trovärdighet

I mitt arbete har jag eftersträvat transparens. Studien bygger på mina observationer och analyser och är ofrånkomligen subjektiv. Som beskrivet tidigare har jag låtit teorin, och delvis praktiska omständigheter, styra mina beslut. Jag har i min analys av resultatet använt begreppen mening, gest och interaktion. Jag kan se en problematik i att de är ord som har en vidare innebörd, och väcker associationer i läsaren som inte går att förutse. Även i mitt arbete med att förstå begreppen har jag varit medveten om att min tolkning kan påverkas av hur jag i övrigt använder orden. Med Meads ord upplever människor samma föremål olika beroende på var vi befinner oss i rummet, ögats egenskaper och effekten av tidigare upplevelser. Dock finns det i den symboliska interaktionismens metodologi ingen strävan efter att nå ett exakt eller allmängiltigt resultat, utan strävan består i att utforska nya begrepp och stimulera till nya perspektiv. För att öka min studies trovärdighet hade ett alternativ varit att göra en kombination av metoder, en så kallad triangulering. Exempelvis hade jag kunnat komplettera observationerna med intervjuer.

Människor kommunicerar med hela kroppen. Blickar, ansiktsuttryck och kroppsspråk är också gester. Med min dokumentationsteknik kunde jag enbart inhämta ljudande interaktion. För att kunna notera fler typer av gester hade jag behövt använda en annan metod, exempelvis filminspelning. Därför är studien avgränsad till ljudande interaktion. En faktor med ljudande dokumentation är att det på inspelningarna inte alltid gått att avgöra vem av eleverna det är som yttrar sig. Pedagogens röst kunde jag alltid urskilja, då de talade med en högre volym. Jag anser inte att det utgjort något hinder för min studie, eftersom den fokuserar på pedagogens roll.

Observatörens närvaro och deltagarnas vetskap om att de blir inspelade kan påverka den autentiska situationen. Därför valde jag en så omärkbar position som möjligt utifrån de olika rummens förutsättningar. Jag satt en bit bort ifrån subjekten med inspelningsapparaten bredvid mig, och tog inga initiativ till att interagera med deltagarna. (Hammar Chiriac & Einarsson 2013, s 132) Jag utgjorde en så kallad *observatör som deltagare*, genom att observera gruppen utan att delta.

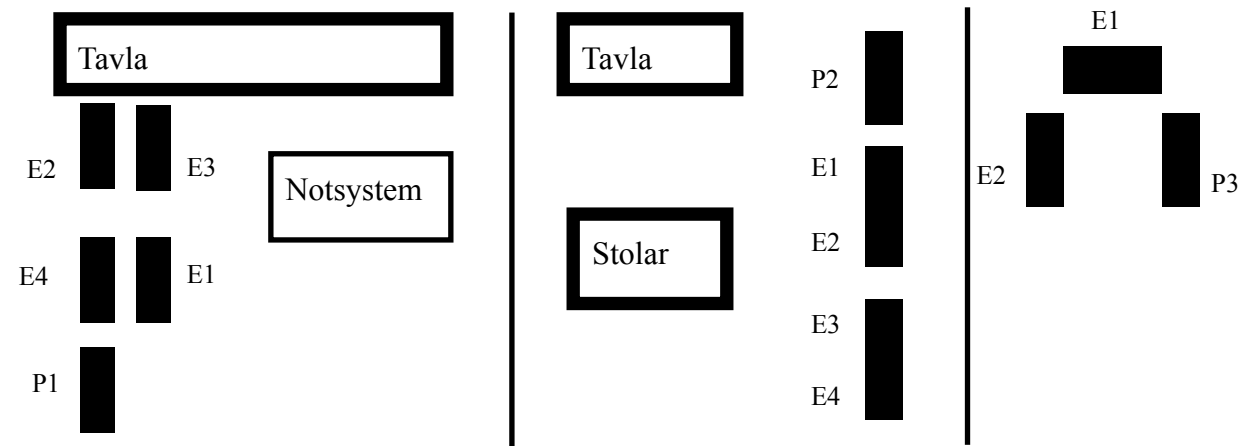
⁷Se bilaga 1.

Resultat

Här presenteras mitt resultat. Råmaterialet är inspelningar och anteckningar från observationer av tre olika pedagoger vid tre olika kultur - eller musikskolor som bedriver gruppundervisning i piano. Det har jag transkriberat och sedan analyserat i tre steg, utifrån mina tre forskningsfrågor. I analysdel I beskriver jag interaktionen med hjälp av fem kategorier.⁸ I del II tar jag reda på hur pedagogen arbetar för att erbjuda mening. I del III använder jag det punktuella och relationella perspektivet för att förstå pedagogernas agerande.

Analys i tre steg: (I) hur interaktionen yttrar sig

Lektionsinnehåll



P1: fem digitalpianon.

P2: tre akustiska pianon.

P3: tre digitalpianon.

Ovan är en skiss av lektionssalarna. Nedan följer en kort beskrivning av lokalerna och lektionsinnehållet för att ge läsaren en bild av vad som händer i de olika rummen.

P1 undervisar fyra elever som har spelat i en termin och är 11-12 år gamla. Undervisningen tar plats i ett stort rum, med en stor whiteboardtavla och flera akustiska och digitala pianon. Ett notsystem är utritat på golvet framför tavlan. P1 och de fyra eleverna har ett varsitt digitalpiano. Eleverna sitter vid sina pianon under större delen av lektionen. P1 inleder lektionen vid sitt piano, och förebildar en skala som eleverna ska spela. Resterande tiden rör hen sig runt i rummet, mellan de olika eleverna och tavlan, och sjunger, knäpper och klappar. De läser en rytm som finns i låten de ska spela, P1 förebildar och hänvisar till bilder på notvärden. Sedan spelar de två låtar, med bastoner och melodi. Eleverna spelar först tillsammans, och turas sedan om att spela igenom låtarna. Som avslutning går de till notsystemet på golvet. De skapar en ramsa baserat på bokstäverna på notsystemets linjer, och markerar samtidigt med fötterna på notsystemet.

⁸ Se analysmetod hur de uppkommit.

P2 undervisar fyra elever som har spelat i en termin och är 7 år gamla. Undervisningen tar plats i ett litet rum med en liten whiteboardtavla. Tre stolar är uppradade, och fyra pianopallar vid två akustiska pianon. P2 har ett eget piano. P2 och eleverna rör sig mellan pianona, tavlan och stolarna i olika moment. Varje gång de återvänder till pianona får eleverna byta plats med varandra. De gör först en uppvärmning, och alla elever turas om att improvisera. Det är konsert nästa vecka och de övar på låten de ska spela, med bastoner och melodi. De spelar en annan låt, då de spelar bastonerna och sjunger till. P2 står vid sitt piano och ackompanjerar, förutom då någon elev behöver hjälp. När de sitter på stolarna pratar de, klappar och läser rytmer. Vid tavlan gör de mattetal med olika notvärden.

P3 undervisar två elever som har spelat i en termin och är 11-12 år gamla. Undervisningen tar plats i ett litet rum utan något att skriva eller rita på. Ett trumset står på kortsidan och på väggen hänger det gitarrer. P1 och eleverna har ett varsitt piano. Eleverna sitter vid pianot under hela lektionen. P3 också, förutom då någon elev behöver hjälp. De spelar en skala, tillsammans och sedan i kanon. Sedan övar de på olika kompfigurer till två låtar, medan P3 spelar melodin. De spelar först tillsammans, och sedan turas eleverna om att öva själva med hörlurar medan P3 hjälper den andra eleven.

Interaktion

I följande avsnitt beskrivs interaktionen under respektive lektion kortfattat utifrån fem kategorier. Min avsikt är att ge en överblick över hur pedagogerna och eleverna använder verbala och musikaliska gester på olika sätt.

Pedagogen musicerar med en eller flera elever. Det här är grunden i de tre lektionernas struktur. Pedagogerna musicerar tillsammans med eleverna, för att ge dem ett musikaliskt sammanhang eller för att förebilda. Pedagogerna väljer olika musikaliska gester i form av sång, pianospel och pulsstärkande ljud.

P1 använder rösten och pulsstärkande ljud. Hen sjunger med det eleverna spelar på tonnamn, siffror eller text och stampar, knäpper med fingrarna eller klappar för att hålla takten. Vid ett tillfälle kompletterar hen sången med att spela på pianot. Under ett moment klappar P1 tillsammans med eleverna för att etablera en rytm.

P2 använder sång, pianospel och pulsstärkande ljud. Hen ackompanjerar i princip hela tiden när eleverna spelar. Hen sjunger med på tonnamn och text och uppmuntrar eleverna att sjunga med i melodierna, vilket de gör. Vid ett tillfälle när en elev ombeds att spela själv stampar pedagogen takten under tiden. Under ett moment stampar, klappar och läser de rytmer tillsammans.

P3 använder pianospel och pulsstärkande ljud. Hen ackompanjerar och spelar melodierna till låtarna, och stampar ibland takten med foten när de spelar låtarna.

Pedagogen använder en musikalisk gest. Det sker *avsiktligt*, för att förebilda eller visa när eleverna ska börja musicera. Pedagogerna väljer olika musikaliska gester i form av sång, pianospel och pulsstärkande ljud.

P1 använder i relation till de andra pedagogerna få musikaliska gester. Det händer en gång att hen förebildar det eleverna ska spela på pianot, och vid några tillfällen förebildar hen låtarna med sång.

P1 visar eleverna när de ska börja spela genom att räkna ”3, 4”, och knäpper ibland med fingrarna i anslutning till detta.

P2 förebildar sällan, i och med att hen mest musicerar tillsammans med eleverna. När P2 använder musikaliska gester är det genom att sjunga, stampa, läsa rytmer och klappa. P2 räknar inte in på siffror, utan använder sig av förspel och impulser med kropp och andning i kombination med att säga ”och...”

P3 använder i relation till de andra pedagogerna många musikaliska gester. Hen kompletterar alltid sina verbala instruktioner med musikaliska gester. P3 visar olika spelsätt på pianot, hur man ska och inte ska spela. Ibland ger P3 en impuls med kroppen och säger ...mm/och... för att visa in eleverna, och ibland låter hen eleverna börja spela själva. Ibland spelar P3 melodier och ackord och låter sedan eleverna komma in med sin komfigur.

En eller flera elever använder en musikalisk gest. Kategorin beskriver när en eller flera elever musicerar utan pedagogen. Eleverna väljer olika musikaliska gester; sång eller spel. Det kan ske *spontant*, då eleven testar något pedagogen visat eller någon låt de redan kan. Det kan också vara *avsiktligt*, när de rådfrågar pedagogen och visar med en musikalisk gest vad de tycker är svårt. Eleven musicerar även på pedagogens initiativ, då pedagogen på något sätt indikerar att det är dags för en musikalisk yttring.

P1:s elever uttrycker sina musikaliska gester med pianot. Eleverna testar spontant direktiv de får av P1, och vid ett par tillfällen spelar en elev en låt hen kan sedan tidigare. På pedagogens initiativ spelar en eller flera elever i taget utan lärarstöd, och när de ställer en fråga använder de pianot för att visa vad de menar. Under ett moment låter P1 respektive elev räkna in en annan elev.

P2:s elever sjunger eller spelar de aktuella låtarna spontant och leker fram ljud utan melodisk riktning på pianot. Det händer några gånger att eleverna börjar spela innan pedagogen sagt att det är dags eller fortsätter spela efter att låten är slut. Vid ett tillfälle ombeds en elev att spela utan lärarstöd.

P3:s elever uttrycker sig spontant musikaliskt genom att spela låtar de redan kan och testar också pedagogens direktiv. De använder pianot när de ställer frågor och spelar utan lärarstöd ofta, på P3:s initiativ.

Pedagogen interagerar verbalt med en eller flera elever. Denna kategori syftar till ordväxlingar mellan pedagog och minst en elev. Den kan vara spontan eller avsiktlig, alltså relaterad till undervisningen eller inte.

P1 presenterar mig i början av lektionen, berättar varför jag är där och kommenterar att en av eleverna inte är på plats. Det är den enda interaktionen i denna kategori som inte berör undervisningen. Nästan all verbal interaktion involverar pedagogen. P1 ger alla instruktioner verbalt, och kompletterar dem ibland med musikaliska gester. Hen ger positiv feedback ofta, och vänder sig ibland till en specifik elev för att hjälpa till eller kolla om de hänger med.

P2:s elever initierar vid några tillfällen samtal med P2 som inte berör undervisningen. P2 ger korta verbala instruktioner under tiden hen musicerar. P2 ger positiv feedback några gånger under lektionen och vänder sig ibland till en specifik elev för att hjälpa till eller säga till.

Under **P3**:s lektion berör all verbal interaktion undervisningen och involverar pedagogen. P3 ger verbala instruktioner och kompletterar med musikaliska gester. P3 ger positiv feedback ofta, och vänder sig ibland till en specifik elev för att hjälpa till eller kolla om de hänger med.

Elever interagerar verbalt. Denna kategori syftar till ordväxlingar direkt mellan eleverna och är alltid spontan.

Under **P1**:s lektion interagerar E1 och E2 med varandra ett par gånger, annars sker all verbal interaktion via P1.

Under **P2**:s lektion förekommer mycket verbal interaktion eleverna emellan. Ibland består det i att eleverna kommenterar varandras deltagande i lektionen och ibland genererar den aktuella uppgiften andra samtalsämnen.

Under **P3**:s lektion interagerar eleverna inte med varandra utan enbart med pedagogen.

Analys i tre steg: (II) hur pedagogen agerar för att erbjuda mening under lektionen

I del I redogjordes för de verbala och musikaliska gester jag identifierat under respektive lektion. I del II utreds om gesterna erbjudit mening, med hjälp av exempel från transkriptionen.

Pedagogen musicerar med en eller flera elever

Varje pedagog skapar en norm för hur den **musikaliska interaktionen** i rummet ser ut, alltså vilka musikaliska gester som används.

P1 går runt i rummet och musicerar med sin röst och kropp när eleverna spelar:

*P2 säger i puls: 2, 3, 4. Sjunger med klingande på tonnamn: G G E E GG E.
Säger: och ner till F nu*

P2 ackompanjerar och sjunger när eleverna spelar:

*P2 spelar ett förspel på sitt piano.
P2 säger i puls - Och så.
P2 ackompanjerar och sjunger medan E spelar och sjunger melodin.
P2 - Och så bara sång nu då.
P2 ackompanjerar och sjunger medan E sjunger melodin.*

P3 ackompanjerar när eleverna spelar:

P3 - Okej. Och... (impuls med kroppen) P3 spelar melodin medan E spelar ackorden.

Samtliga gester ger upphov till en musikalisk interaktion, men pedagogerna prioriterar olika saker. P1 får visuell överblick när hen går runt i rummet, och ser på så sätt när eleverna behöver hjälp. P2 och P3 håller igång ett musikaliskt flöde under lektionen genom att ackompanjera. P2 sjunger med och uppmuntrar eleverna att sjunga. Dessa olika val kan förklaras med att P1:s elever sitter vända mot varandra, så för att se alla elevers klaviatur behöver P1 förflytta sig i rummet. P3:s elever sitter också vända mot varandra, men skillnaden är att P3 och eleverna tillsammans bildar en halvcirkel, så att de alla kan ha kontakt även när de spelat. P1:s piano är vid sidan av, så hen kan inte spela och möta elevernas blick samtidigt. P2:s elever är uppradade bredvid varandra, vilket gör det lättare för

pedagogen att få överblick även om hen är statisk.

Pedagogen använder en musikalisk gest

Att börja samtidigt och vara överens om tempot är en förutsättning för samspel. Under de tre lektionerna samspelar eleverna ofta med pedagogen, och det blir tydligt om eleven och pedagogen är i samförstånd avseende tempo och starttid.

Under P1:s lektion ska de repetera en låt:

*P1 - Yes, då kör vi samma sak. Säger i puls 3,4, knäpper med fingrarna.
Sjunger med det eleverna spelar: 1, 2 1, 2...*

P1 räknar in på siffror och använder pulsstärkande ljud för att visa eleverna när de ska börja. Vid ett tillfälle får eleverna själva räkna in varandra.

Under P2:s lektion ska de repetera en låt:

*P2 spelar förspel på sitt piano.
P2 säger i puls - Och så. P2 andas in.
P2 ackompanjerar och sjunger medan E spelar och sjunger melodin.*

P2 spelar förspel och visar in med kropp och röst. Förspelet etablerar tempot och ger ett musikaliskt sammanhang. Impulsen visar när det är dags att börja spela.

Under P3:s lektion ska de repetera en skala:

*P2 - Vi tar tillsammans då... Och... (impuls med kroppen). Alla spelar skalan
upp och ner.*

P3 använder sig av olika strategier för att visa in. I exemplet ovan gör hen en impuls med kroppen och rösten, och eleverna svarar genom att börjar spela.

Under P3:s lektion ska eleverna spela en kanon:

*P3 - Vi börjar med tummen, Så vi spelar precis som vi gjorde nu.
E1 börjar spela. E2 kommer inte in.
P3 - En gång till. Du måste komma in efter två toner.
E2 - Jaha två.
E1 börjar spela. E2 kommer inte in.*

P3 förklarar på olika sätt hur E1 ska göra, och E1 tar om några gånger. Det löser sig när pedagogen visar in. I exemplet illustreras hur en musikalisk gest kan bli mer effektiv än en verbal för att visa när eleven ska börja spela:

*E1 börjar spela. Efter två toner visar P3 in - och nu!
E2 kommer in. De avslutar rätt.
P3 - Jättebra. Snyggt!*

Sammantaget kan sägas att så länge pedagogen är konsekvent med den musikaliska gesten den använder för att visa in eleverna så förstår eleverna när de ska komma in.

P2:s lektion börjar med att pedagogen uttrycker sig musikaliskt, vilket sedan övergår i att pedagogen musicerar med en eller flera elever:

E pratar. P2 börjar stampa med båda fötterna i golvet.

P2 - Då gör vi såhär, varsågod. Klappar på sina knän en gång/takt. I puls: Heeelnot. E härmar.

Eleverna visar genom sitt handlande att de förstår pedagogens intention. De har gjort övningen förut och vet vad som förväntas av dem.

Under P1:s lektion ska de repetera en skala de jobbade med förra gången:

P1 - Men jag tänkte, kommer ni ihåg att vi började lite grann med det här som jag kallade för skala förra gången?

E - Nej.

P1 - Det är tonstegen, man klättrar upp och ner. Vi satte båda tummarna på C, och så spelar man såhär 1, 2 1, 2 börjar spela det han beskriver.

E3 - Det kommer jag ihåg.

P1 - Du kommer ihåg det nu?

E3 - Ja.

Eleverna minns övningen när pedagogerna förebildar, och de visar genom sitt handlande att de förstår pedagogens intention. Även detta exempel illustrerar hur en musikalisk gest kan vara mer effektiv än den verbala. När pedagogen spelar skalan ges information inte bara om vad det är för fenomen, men också tonart, tempo, fingersetning. Det är dock en kombination av verbala och musikaliska gester som resulterar i att eleven förstår.

En eller flera elever använder en musikalisk gest

Nedan följer några exempel på när **elevens spontana musikaliska gest** genererar mening. När eleven ger uttryck för sin förvärvade kunskap är det en internalisering av konversationen med gester. Mening skapas även utan pedagogens respons. Om eleven sjunger eller spelar en låt som de jobbat med under en tidigare lektion är det en form av respons på en tidigare interaktion med pedagogen, eftersom elevernas lärandeprocess sträcker sig över flera lektioner. Till denna sorts gester förhåller sig pedagogerna likadant. De lämnar dem obesvarade, med vissa undantag.

I slutet av P1:s lektion, när de börjar resa sig för att gå, börjar E1 spela på pianot spontant:

E1 spelar första frasen på en låt i ett snabbt tempo.

P1 - Wow.

E1 - Jag älskar den låten.

P1 - Ja, jag märker det.

E1 har fört en internaliserad konversation med gester, som ger upphov till en musikalisk gest som i sin tur stimulerar till interaktion. Med sin respons förmedlar P1 att det låter bra och att det är tydligt att E1 gillar låten.

Under P3:s lektion börjar E2 spela medan pedagogen hjälper den andra eleven:

E2 fortsätter sedan spela sin låt. P3 går till sitt piano.

P3 - Den sitter den där va? Till E2.

E2 - Mm.

P3 - Det är bra. Skrattar.

Eleven förmedlar här till pedagogen sin förvärvade kunskap, en låt som de jobbat med under en annan lektion, och P3 bekräftar det med sin respons. Pedagogen refererar till incidenten senare under lektionen, när hen ska introducera ett nytt moment:

P3 - Så tänk på när du gjorde den här. Spelar låten som E2 spelade själv förut. Så gjorde du så. Så gör du, du spelar närmaste vägen, va? Okej, kör igen då.

Det blir en återkoppling till tidigare erfarenheter, en länk i en längre lärandeprocess. Eleven förknippar det nya momentet med något välbekant.

Under P2:s lektion vill en elev dela med sig av en erfarenhet av låten de just spelat:

E2 - Vet du? Min barnvakt du vet.

P2 - Mm.

E2 - Jag trodde inte att hon visste att det var, *sjunger: å vår ko, må ni tro, hon ska ut och ro. Så då sa jag det till henne.*

P2 - Och då lärde du henne det.

E2 - Ja.

P2 - Vad bra.

E2 - Då lärde jag henne.

Eleven förmedlar sin förvärvade kunskap, och pedagogen bekräftar det med sin respons. Pedagogen uppmärksammar eleven på att den har använt sin musikaliska kunskap och förmedlat den vidare, en rekonstruktion av kunskap (Webb 1982). Det här exemplet indikerar att den musikaliska läroprocessen inte är isolerat till det som händer på lektionen. Ny mening har representerats för eleven vid minst tre tillfällen: när den lärde sig låten första gången, när den lärde ut den till barnvakten och nu i interaktion med pedagogen.

Under P2:s lektion börjar en elev att spela medan pedagogen ger en instruktion:

P2 - Hur går det för er? Och så fram med höger... så.

EO börjar spela något på pianot.

P2 - och så väntar ni med att spela.

Samtliga pedagoger godkänner en viss mängd av *elevernas spontana musikaliska gester*. Under P2:s lektion förekommer gesterna oftare än under de andra två lektionerna, vilket kan bero på att P2:s elever är 7 år medan P1 och P3:s elever är 11-12 år. Ibland stör det lektionsflödet eller de andra eleverna, och då säger P2 till.

Under P1:s lektion vill E1 få bekräftelse från pedagogen på att hen gör rätt:

E1 - Vänta, så man ska hålla handen såhär. *E1 börjar spela*

P1 - Ja, fast första fingret på G.

Eleven använder en musikalisk gest för att tydliggöra vad den menar, varpå pedagogen svarar.

Under P2:s lektion vill E2 spela en bit av låten igen:

E2 - Men, kan vi göra om den här som vi gör nu? *Sjunger: Upp i natten...*

P2 sjunger - Mitt i natten...?

E2 - Ja, för jag...

P2 - Det är den handen. *Till E1. D och A. Andas in i puls.*

E + P2 sjunger och spelar - Mitt i natten går den stollen...

Eleven använder en musikalisk gest för att förtydliga vad den menar, och pedagogen svarar med en musikalisk gest för att försäkra sig om att den har förstått. Gesten ger sedan upphov till musikalisk interaktion.

Under P3:s lektion kollar P3 om E2 förstår vad hen menar:

P3 - Okej. Vet du vad jag menar då?

E2 - Ja. Att vi skulle göra såhär. *Spelar några toner på pianot med vänsterhanden i basregistret utan att flytta handen.*

Eleven använder en musikalisk gest för att visa pedagogen att hen har förstått instruktionen.

Pedagogen interagerar verbalt med en eller flera elever

Pedagogen skapar en norm för den verbala interaktionen i rummet, exempelvis för hur de ger instruktioner.

P1 ger verbala instruktioner och kompletterar ibland med musikaliska gester.:

P1 - Lite långsammare tempo. Förebildar tempot genom sång: 1, 2, 1, 2

P2 ger korta verbala instruktioner i samband med det musikaliska flödet:

P2 fortsätter spela, säger under tiden: och då byter vi hand.

EO börjar spela.

P2 - Utan att spela. Vi byter hand till komptonerna. Då är det långa toner.

Spelar förspel. Säger i puls: och...

P3 ger verbala instruktioner och kompletterar alltid med musikaliska gester:

P3 - Kommer ni ihåg det? Så att det var att hålla handen. Spelar en ton på pianot med vänsterhand i basregistret. Och inte hoppa runt med tummen.

Hoppar runt med tummen på olika tangenter på pianot.

P1 och P3 uttrycker sig verbalt runt uppgifterna, rådfrågar eleverna och stämmer av att de är med, medan P2 inleder den musikaliska aktiviteten antingen direkt eller med en kort verbal instruktion.

Under P1:s lektion ska de börja jobba med låten de spelade förra gången:

P1 - Hörni. Europa, låten hette den va? Den körde vi förra gången. Och där hade vi något speciellt, några rytmer som såg ut... visar olika notvärden på tavlan... såhär, kommer ni ihåg? Man har först en not som ser ut såhär, visar på tavlan. Vad kallar vi den, E3?

E3 - Fjärdedelsnot.

P1 använder verbala gester för att introducera momentet, och knyter an till teoretiska begrepp innan de börjar spela.

Under P3:s lektion ska de börja jobba med låten de spelade förra gången:

P3 - Sist så höll vi på med vänsterhanden på utan dina andetag. Kommer ni ihåg det? Så det var att hålla handen... spelar en ton på pianots låga register med vänster hand... och inte hoppa runt med tummen. Har ni övat på det?

E - Ehh... lite. Skrattar.

P3 skrattar.

E2 - Jag hade glömt bort det, att vi gjorde det.

P3 använder verbala gester för att introducera momentet, och knyter an till tekniska moment innan de börjar spela.

Under P2:s lektion ska de börja jobba med låten de spelade förra gången:

P2 - Valpen min! Nu vill jag bara höra goddagshanden.

P2 använder sig av få och korta verbala gester i sin instruktion. Denna skillnad kan förklaras med att P2:s elever initierar interaktion som är irrelevant för undervisningen, medan P1 och P3:s elever enbart frågar saker som berör undervisningen och deras egen utveckling. P2 behöver blir mer styrande än de andra pedagogerna för att föra lektionen vidare. Jag vill nämna igen, som möjlig

förklaring till detta, att P2:s elever är 7 år, medan P1 och P3:s elever är 11-12 år.

Verbala gester från elever som berör undervisningen besvaras uteslutande av pedagogerna. Nedan följer några exempel:

E1 - Ska man korsa?

P1 - Ja, man ska korsa händerna.

E2 - Valpen min eller?

P2 - Nej, vi ska värma upp.

E1 - Ska jag göra med lillfingret eller tummen?

P3 - Vi börjar med tummen. Så vi spelar precis som vi gjorde nu.

Under P1:s lektion har de spelat en skala med en ny fingersättning. P1 vänder sig till eleverna och frågar:

P1 - Okej, är det någon som vill prova med båda?

E2, E1 - Ja.

P1 - Okej. *Skrattar.*

P1 väljer att göra eleverna delaktiga i beslutsprocessen, och får respons av eleverna. Konversationen med gester ger sedan upphov till en musikalisk interaktion.

Under P2:s lektion frågar P2 eleverna en i taget hur de vill spela låten på konserten:

P2 - Hur skulle du vilja spela den, E2?

E2 - Jag vet faktiskt inte, men helst vill jag göra bara melodin.

Eleverna får svara och den musikaliska interaktionen det mynnar ut i är att prövar de att spela igenom låten på det sätt de har bestämt, för att se om det fungerar.

Under P3:s lektion ska de spela en kanon. P3 föreslår att E2 börjar:

P3 - Ska du börja?

E2 - Okej.

Samtliga pedagoger involverar eleverna i beslutsprocessen mer eller mindre. De tillämpar en form av demokratiskt lärande (Allsup 2002).

Under P1 och P2:s lektioner ändrar lektionen riktning baserat på elevernas önskemål:

E1 - Får man köra hur snabbt man vill?

P1 - Vill du prova hur snabbt du vill? Ska vi lyssna på dig en gång då?

E1 - Asså, ja eller. *Skrattar.* Ja, okej.

E2 - Kan vi göra tonmatte? Eller vad det heter.

P2 - Tonmatte. *Skrattar.*

E1 - Notmatte!

P2 - Notvärdesmatte, var det så kul? Ska vi ta en tonmatte?

E2 - Ja!

Under P3:s lektion kommer inga önskemål från eleverna.

När pedagogen och eleven har nått ett samförstånd vill pedagogen gå vidare för att förmedla ny kunskap till eleven. Pedagogen utvecklar ett moment som eleverna redan behärskar, och handlingen som följer visar om eleven delar pedagogens uppfattning om den aktuella uppgiften eller inte:

E4 spelar den biten.

P1 - Javisst, du gjorde lite annorlunda, du dubblade melodin istället. Kan man också göra, det var ganska fint. Jag tänker sen att du kunde prova sen, kanske

inte nu då, men prova att spela sen med bastonerna.

E1 pratar under tiden med E4 - De sa att vi skulle göra fjärdedelar.

P2 - Sa jag något knasigt? Sa jag något fel? Till E1.

E1 - Du sa vi skulle göra fjärdedelar.

P2 - Först fjärdedelar, sen åttondelar.

Alla börjar spela.

P3 - Hängde du med? Till E1.

E1 - Nej, jag vet inte vad jag ska göra med vänster. Ska vi köra båda samtidigt?

P3 - Nej, inte samtidigt. Bara vänster nu.

E1 - Jaha.

Under P1:s lektion har eleverna spelat en skala med båda händerna i ett långsamt tempo. P1 gör en utveckling av övningen och byter fingersättning från 1, 2 till 1, 3:

E3 - Okej, det här kommer bli svårt.

P1 - Det kommer bli svårt, en ny liten utmaning.

Eleven förbereder sig på att göra ett nytt moment och är kanske orolig för att göra fel. Pedagogens bekräftar att de håller på med något nytt och svårt. Underförstått är att det är positivt med progression och att det är okej att göra fel.

Under P3:s lektion har eleverna spelat en skala med båda händerna i ett långsamt tempo. P2 gör en utveckling av övningen och låter eleverna spela en kanon.

P3 - Var det svårt?

E1 - Jag tappade mig också. Du vet när man skulle byta finger så gjorde jag...

Jag glömde byta finger.

P3 - Ja. Men det har vi inte gjort förut någon gång. Så att det är ju nästan svårare att spela såhär än att spela en melodi.

P3 undrar om det var svårt, och eleven är inte helt nöjd när den reflekterar över sin insats. Pedagogens svarar på elevens gest och informerar eleven om att det är på sin plats, eftersom den agerat utifrån förutsättningarna som pedagogens erbjudit.

En eller flera elever interagerar verbalt

I denna kategori har jag inte kunnat identifiera något meningsskapande som är relaterat till undervisningen. Under P1:s lektion samtalar E1 och E2 med varandra vid ett par tillfällen, men det är inget som når oss andra i rummet. P2:s elever samtalar om saker som inte har med undervisningen att göra, och P3:s elever interagerar inte med varandra under lektionen.

Analys i tre steg: (III) hur pedagogens agerande kan förstås utifrån ett *relationellt* eller *punktuellt* perspektiv

I analysdel III förklaras pedagogernas agerande utifrån det punktuella och det relationella perspektivet, med hjälp av exempel från transkriptionen.

Det punktuella perspektivet

När pedagogens väljer det punktuella perspektivet utgår den ifrån slutna elever, och jämför dem med ett ideal av kunskaper och förmågor. Pedagogens relaterar elevens prestation till idealet, identifierar behov och kommer sedan med lösningar på dem. Pedagogens relaterar nuet till dåtid och framtid, det vill säga elevens tidigare och kommande prestationer.

Under P1:s lektion gör E1 annorlunda än P1 instruerat:

*P1 säger till E1 - Här på slutet blir det **sjunger F F D D** och så stannar du på C.*

E1 - Ah, okej.

*P1 - Du, tänk på att du försöker komma... så med fingrarna, så att du inte ligger... **Visar på pianot.***

E1 - Okej.

P1 väljer det punktuella perspektivet, går fram till E1 och visar hur låten ska spelas. Pedagogan använder sin samlade kunskap för att bedöma när eleven gör något som negativt påverkar dennes utveckling. Pedagogan relaterar då elevens spel till ett ideal och kommer med en lösning.

I nästa exempel har P1 en genomgång på tavlan och visar på olika notvärden:

P1 - Vad kallar vi den, E3?

E3 - Fjärdedelsnot.

*P1 - Jamen, superbra. Och så har vi de här två noterna som sitter ihop såhär med en liten sån balk sådär. Vad kallar vi såna då? **E2 räcker upp handen.** E2.*

E2 - Åttondelar.

P1 - Ja, toppen.

P1 väljer det punktuella perspektivet när hen avgör vem som ska svara och vad som är rätt svar på frågan.

I nästa exempel har P1 instruerat hur eleverna ska spela en skala:

P1 - Tror ni att ni fixar båda händerna direkt...

E1 - Ja.

P1 - ...eller ska vi ta höger hand först?

E3 - Nej, det behövs inte.

P1 - Vi kan börja med höger då.

P1 väljer ett relationellt perspektiv när hen engagerar eleverna i beslutsprocessen. Eleverna menar att de vill spela med båda händerna direkt. Då tillämpar P1 det punktuella perspektivet och beslutar att det ändå är mer lämpligt att de spelar med höger först. Exemplet visar på en komplexitet i användandet av perspektiven. P1:s intention ändras under interaktionens gång.

I nästa exempel stöttar P1 eleverna i ett nytt moment genom att sjunga med i en stämma:

*P1 sjunger med i basstämman. C... Säger: och så blir det G igen **Sjunger med melodin: G G EE GGE FFD DC.** E spelar något annat.*

P1 - Nu förvirrade jag er lite grann.

E - Ja!

P1 - Det var för att jag började titta på... ja. Ska vi ta det en gång till då?

*EO - Ja. **Börjar spela något på pianot.***

P1 - Jag måste bestämma mig för att bara säga högerhandstonerna.

EO spelar något på pianot.

P1 - Okej, en gång till. Är ni beredda?

P1 väljer ett punktuellt perspektiv för att analysera sitt eget beteende i jämförelse med det ideala. Sedan förmedlar hen till eleverna vad det var som hände och ändrar sin strategi så att eleverna ska förstå.

I följande stycke svarar E3 att hen har förstått, men handlingen förmedlar något annat:

*P1 - Samma sak där då, bara stegvis. Förstår du? **Till E3.***

E3 spelar något annat: Ja.

P1 - Okej, är det någon som vill prova med båda?

P1 väljer det punktuella perspektivet och går vidare till nästa moment. Kanske bedömer pedagogen att det är viktigare att behålla lektionsflödet än att alla elever har förstått. I en grupp reagerar eleverna olika på samma moment. Pedagogerna fattar små beslut, huruvida den ska fullfölja momentet tills alla är i samförstånd eller inte.

Under P2:s lektion frågar hen varje elev om de vill spela med en eller två händer på konserten. E1 vill spela med båda händerna, men klarar inte att genomföra det.

P2 - Vet du vad, E1, du får spela bara med höger hand. Du kan inte riktigt med båda händerna ännu, du behöver öva jättemycket, och jag vet inte om du har den tiden hemma. Du får spela bara med höger hand nu.

E1 - Bara den här?

P2 - Bara med höger hand.

P2 väljer det punktuella perspektivet och avgör vad som är bäst för E1, nämligen att spela med bara höger hand. Pedagogen använder sin samlade kunskap om E1 och väger in tidsaspekten.

I nästa exempel ska P2:s elever röra sig från stolarna till pianopallarna:

P2 - Jag vill ha E4 här uppe.

E4 - Mm. *Går och sätter sig.*

P2 - Och så skulle jag vilja att E3 sitter här.

P2 använder det punktuella perspektivet när hen bedömer vilka positioner som blir bäst för eleverna och sedan berättar för dem var de ska sitta.

Under P3:s lektion har E2 just spelat en skala:

P3 - från C kör vi då. Kör en gång till, få se. Det lät jättebra. *Till E2.*

E2 spelar skalan.

P3 - Ja!

P3 använder det punktuella perspektivet och relaterar E2 till ett ideal av kunskaper och förmågor när hen ger beröm.

I nästa exempel har P3 introducerat en ny komfigur:

P3 - Ja, *skrattar*. Så det var, det som jag sa till E1 också, att det viktigaste är, *E2 börjar spela igen*. Precis, att det inte blir något uppehåll någonstans. *Jättebra.*

P3 använder det punktuella perspektivet och avgör vad det är som är viktigt med ett moment, samt när eleven har klarat av det.

Det relationella perspektivet

När pedagogen väljer det relationella perspektivet utgår den ifrån öppna elever, vars subjektivitet skapas i interaktion med pedagogen. Pedagogen och eleven formulerar tillsammans behov, mål och rådande aktivitet. Det relationella perspektivet är till skillnad från det punktuella frikopplat från tidsaspekten.

Under P1:s lektion har alla elever spelat igenom en låt för varandra. E4 tolkar uppgiften på ett annat sätt än P1 har instruerat, och spelar melodin i båda händerna istället för att spela bastonerna med ena handen. E4 kommer av sig några gånger och behöver hjälp av P1 för att ta sig igenom låten. När E4 spelat klart säger P1:

P1 - Javisst, du gjorde lite annorlunda. Du dubblerade melodin istället, kan man också göra. Det var ganska fint.

Utifrån hur E4 reagerade på P1:s instruktion ändrade uppgiften karaktär. P1 väljer ett relationellt perspektiv och avgör att det finns ett värde i att utföra uppgiften på ett annat sätt.

I nästa exempel har P1 lärt ut en skala och E1 vill utveckla uppgiften:

E1 - Får man köra hur snabbt man vill?

P1 - Vill du prova hur snabbt du vill en gång? Ska vi lyssna på dig en gång då?

E1 - Asså, ja eller. *Skrattar*: Ja, okej.

P1 - Ja.

E1 - Men då kommer jag köra med pekfingret.

P1 - Ja, för det gjorde vi förra gången.

P1 väljer ett relationellt perspektiv och formulerar en ny uppgift tillsammans med E1.

I nästa exempel har P1 introducerat en ny låt, där höger hand ackompanjerar vänster hand:

E1 - Ska man korsa?

E2 - Ja, man ska korsa händerna.

P1 - Ja, men det är faktiskt inte det vi ska börja med. Utan vi börjar med att vi bara spelar melodin.

E2 - Det är jättekonstigt.

P1 - Varför då?

E2 - För att... *skrattar*... det låter konstigt.

E3 - *Skrattar*: Sen kan man byta så att c kör bas.

E1 - Det är liksom...

P1 - Ja. Precis. Men vänta nu, ni är inne på någonting. Vad är det som är konstigt egentligen? Vad säger du E1?

E1 - att höger hand kör bas... en...

EO - det blir...

Eleverna reagerar på att det är annorlunda än det brukar vara. P1 använder det och bjuder in eleverna att formulera den nya erfarenheten.

Under P2:s lektion leker en elev återkommande med locket på pianot. P2 säger till eleven:

E1 leker med locket.

P2 - Samma sak igen! Låt blir locket, E1. Nu ska vi sjunga till.

Här har P2 ett punktuellt perspektiv och relaterar det rådande scenariot till ett ideal, nämligen att eleven inte håller på med locket. Hen söker åtgärda problemet genom att säga till E1. Det hjälper i stunden, men snart börjar E1 hålla på med locket igen. P2 prövar en annan strategi:

E1 leker med locket.

P2 - Nu undrar jag, varför håller ni på med locket så mycket?

E4 - Jag håller inte på med locket.

P2 - Nej.

E3 - Inte jag heller.

P2 - Ja, okej. Ni som håller på med pianolocket, varför håller ni på med det?

E1 - Inte jag.

E4 - *Joho, det gör du visst.*

E3 - Det är E2 och E1.

P2 - Men vad är det som är så spännande med locket? Varför vill man hålla på och greja med det här? Det stör faktiskt lite grann.

E3 - Ja, åt alla.

P2 - Och vi har ju konsert nästa vecka, det är sista gången ni övar.

Här väljer P2 ett relationellt perspektiv, och *intar elevens perspektiv* (von Wright 2005, 177). P2 gör en ansats att förstå varför locket är spännande för eleverna. För eleverna blir det viktigt att inte

bli utpekade, och E1 förnekar att hen har lekt med locket. P1 bjuder in till att formulera ett gemensamt behov, som är att de ska kunna fokusera på att spela så att alla känner sig trygga inför konserten.

I nästa exempel har P2 gjort en uppvärmning med eleverna och ska gå vidare till nästa moment:

E1 - Jag hade inte tränat så bra på det där.

P2 - Vi tar valpen min, vi tränar på den.

E1 - Jaa.

P2 - Jaa, eller hur.

Här har E1 ett punktuellt perspektiv. Hen är missnöjd med sitt spel och relaterar det till sin arbetsinsats under veckan som gått. P2 väljer att använda ett relationellt perspektiv och tillsammans formulerar de vad som är viktigt just nu, nämligen att de ska spela Valpen min.

Under P3:s lektion har de övat på att kompa en låt, och det är dags för nästa moment:

P3 - Tycker ni det skulle vara kul och fortsätta med komp lite till? *Börjar spela.*

E - Ja.

P3 - Jag tänker det är bra och fortsätta och spela med båda händerna, eftersom vi har sagt att vi ska öva mycket på det.

P3 väljer ett relationellt perspektiv, och bjuder in till en gemensam formulering av deras behov som eleverna bekräftar. P3 motiverar sitt förslag för att deras målbild ska stämma överens.

I nästa exempel ska P3 introducera en utveckling av skalan eleverna spelat:

P3 - Jag tänkte vi skulle prova spela den i kanon. Vad var kanon för någonting?

E - Hmm...

P3 - *Skrattar.* Såhär åh, vad frågar hon... Kommer ni ihåg när vi spelade Broder Jakob?

E - Ja.

P3 - Hur gjorde vi då?

EO - Då gjorde vi lite såhär, att någon spelade, och så fortsatte den andra.

P3 - Ja precis, så en börjar och sen kommer nästa in.

P3 använder ett relationellt perspektiv och bjuder in eleverna att formulera begreppet.

Sammanfattande resultat

Pedagogerna väljer olika musikaliska gester som alla ger upphov till en musikalisk interaktion och mening. P1 går runt i rummet och musicerar med sin röst och kropp när eleverna spelar, och får på så sätt visuell överblick. P2 och P3 håller igång ett musikaliskt flöde under lektionen genom att ackompanjera. P2 sjunger med och uppmuntrar eleverna att sjunga. Dessa olika val av gester kan förklaras av hur subjekten är disponerade i rummet.

Pedagogerna använder olika musikaliska gester för att visa in eleverna, eller för att introducera ett moment. Resultatet visar att det kan vara mer effektivt med en musikalisk gest, men att det är ett samspel med verbala och musikaliska gester som ger resultat. Eleven förstår vad som förväntas av dem när pedagogen är konsekvent med hur den använder instruerande musikaliska gester.

Elevernas spontana musikaliska gester kan generera mening. Resultatet visar att eleven genom detta kan förmedla sin förvärvade kunskap till pedagogen. De kan visa vad de har lärt sig på en tidigare

lektion, eller hemma. Pedagogerna lämnar utrymme för en viss andel spontant musicerande. De verkar tycka att det är positivt, men att för mycket av det kan störa lektionsflödet.

Pedagogerna använder olika mycket verbal interaktion när de instruerar. P2 använder sig av få och korta verbala gester, medan P1 och P3 ägnar sig åt längre förklaringar. Samtliga pedagoger involverar eleverna i beslutsprocessen mer eller mindre. De tillämpar en form av demokratiskt lärande.

Elevernas verbala interaktion genererade enligt vad jag kunnat utläsa inget meningsskapande som är relaterat till undervisningen.

De tre pedagogerna använder både det punktuella och det relationella perspektivet. Det punktuella perspektivet innebär att pedagogen gör en samlad bedömning av elevens kunskaper och förmågor i relation till ett ideal. Pedagogen kan även analysera sitt eget beteende utifrån ett ideal. Perspektivet innefattar ett längre tidsperspektiv. Pedagogerna använder det punktuella perspektivet när de avgör vad som är bäst för en elev, eller för att bedöma när eleven gör något som negativt påverkar dennes utveckling. Perspektivet används för att uppskatta vad det är som är viktigt med ett moment, samt när eleven har klarat av det.

Det relationella perspektivet innebär att pedagogen möter eleven i nuet. De formulerar tillsammans behov, mål och rådande aktivitet. Perspektivet är frikopplat från tidsperspektivet. Resultatet visar att det relationella perspektivet tillämpas när pedagogen ändrar uppgiften utifrån hur eleven reagerar på instruktionen. Det används för att bjuda in eleverna att formulera ett nytt begrepp eller en ny erfarenhet. Det används också av pedagogerna när eleverna är missnöjda eller stör lektionen. Då kan pedagogen tillsammans med eleven formulera vad som är viktigt i stunden.

Diskussion

Mening

Av resultatet framgår det att en pedagog kan stimulera till meningsskapande genom olika typer av musikaliska gester. Innan jag genomförde studien förväntade jag mig en skillnad mellan pedagogerna, men inte så stor som resultatet visar. P1 använder exempelvis bara sitt piano en gång, medan P3 enbart uttrycker sig musikaliskt genom pianot. De tre pedagogerna använder även sången som redskap olika mycket. Sång kan vara användbart för att aktivera elevernas gehör, framför allt om de sjunger själva, men det är inte självklart att pedagogen är trygg med att använda sin röst. Jag förmodar att dessa val kan vara både medvetna och omedvetna, och de vittnar om att vår erfarenhet varierar från subjekt till subjekt (Mead 1976). Pedagogens samlade musikaliska erfarenheter påverkar hur den agerar i stunden, och i förlängningen de erfarenheter den förmedlar till eleven. Utifrån detta går det att dra slutsatsen att pedagogen använder det arbetssätt som ligger nära till hands. Kanske har den själv blivit undervisad på det sättet, eller känner sig bekväm med det av någon annan anledning. Jag tror att det är viktigt att som pedagog medvetandegöra sina egna val, och vara uppmärksam på interaktionen de ger upphov till. Omständigheterna för pedagogerna är olika, vilket också kan vara en förklaring till att pedagogerna väljer olika gester. P1 måste röra sig i rummet för att få kontakt med alla elever, medan P3 och P2 kan få överblick ifrån där de sitter vid sina pianon. Det framgår tydligt i resultatet att P2:s elever engagerar varandra och pedagogen i samtal som inte har med undervisningen att göra oftare än de andra. Detta är förmodligen för att

P2:s elever är yngre än P1 och P3:s elever, och medför att P2 behöver hålla eleverna aktiverade för att de inte ska tappa fokus. P2 ackompanjerar eleverna från och med att de sätter sig på pianopallarna till att de reser sig, och ger korta verbala instruktioner, för att hålla igång det musikaliska flödet. Pedagogernas personliga erfarenheter är förmodligen en bidragande anledning till att de lägger upp lektionen olika, men det har också med elevgruppen och lektionssalen att göra. Samtliga pedagoger praktiserar demokratiskt lärande, men P1 och P3 involverar eleverna i beslutsprocessen i större utsträckning än P2. Detta kan härledas till gruppernas olika behov av pedagogens styrning, vilket är relaterat till elevernas olika åldrar. Av resultatet kan utläsas att en musikalisk gest kunde bli en nyckel till att få eleven att förstå, även om den kombinerades med verbal interaktion. Att förklara något endast verbalt kan medföra en risk att subjekten har olika uppfattning om föremålet de pratar om, framför allt i en pedagogisk situation där eleven har ett kunskapsmässigt underläge.

Elevernas musikaliska gester intresserar mig, för jag tror att där finns mycket information att hämta för pedagogen. Precis som pedagogerna uttrycker sig eleverna genom de musikaliska gester de har erfarenhet av och känner sig trygga med. När de använder musikaliska gester på eget initiativ förmedlar de till pedagogen vad de behärskar och upplever som tryggt, vilket är högst relevant för den fortsatta undervisningen. En lärandeprocess är liksom meningsskapande komplex, och handlar inte bara om det som händer i nuet. Som redovisat i resultatet kan elevens musikaliska uttryck vara representationer av mening som befäster kunskap. Innan studien genomfördes förväntade jag mig att se mer interaktion mellan eleverna, men under lektionerna utspelade sig all meningsskapande interaktion i förhållande till pedagogen. I inledningen menade jag att elever har olika styrkor och svagheter, och kan lyfta varandra om de ges möjlighet. Jag såg framför mig ett kooperativt lärande, som Thompson (1983) och Fischer (2006) kallar det, där varje behov som uppstår hos en elev blir en angelägenhet för hela gruppen. Kanske är det svårt i praktiken. Det är naturligt att pedagogen hamnar i centrum för lektionen och relaterar till en elev i taget, och behöver inte vara något negativt. Dock vore det intressant att se hur ett kooperativt lärande skulle kunna fungera i en lektionssituation.

För att analysera interaktionen under de tre lektionerna använde jag mig av den symboliska interaktionismens begrepp *gest* och *mening*. Jag upplevde att begreppen var lätta att applicera på undervisningen, men att definiera var de börjar och slutar var svårare. Mänsklig interaktion är en komplex process, och att avgränsa vilken gest som leder till en annan är intrikat, men det är inget jag ser som en nackdel. Jag avsåg att använda begreppen som verktyg i mitt undersökande av interaktionen, snarare än att försöka definiera dem. Det går vidare att diskutera om den symboliska interaktionismens definition av mening är något att eftersträva i en pedagogisk situation, det vill säga om avsikten med en pedagogisk situation är att skapa mening. Syftet med musikundervisning varierar beroende på vilken elev eller pedagog som tillfrågas. Webb undersökte till exempel i sin studie (1982) vilken typ av interaktion som ger *resultat* i en grupp, och i inledningen talade jag om interaktion som kan stävja eller främja utveckling. Intersubjektiviteten utgör enligt von Wright en grund för människans existens, och alla möten präglas av en längtan efter mening. Jag skrev i teoriavsnittet att samförstånd är en grundläggande förutsättning för en pedagogisk situation och det vidhåller jag, i och med att det är en social situation bland andra. Utifrån det tankesättet är meningsskapande interaktion en fundamental premis för en lektion oavsett syfte.

Det punktuella och relationella perspektivet

Det punktuella perspektivet rymmer hela pedagogens sakkunskap och erfarenhet samt kunskapen om respektive elev. Det punktuella perspektivet tar hänsyn till tid och rum, och är därmed en förutsättning för det förebyggande arbetet: att göra en planering, hitta repertoar, etc. Samtliga pedagoger i studien har gjort en bedömning av eleverna som individer och grupp och skapat en lämplig struktur för lektionen. I det punktuella perspektivet finns det ett rätt och fel, och ibland måste det finnas ett rätt och ett fel, till exempel när pedagogen ska föra vidare sakkunskap. Under P2:s lektion förhöll de sig till en konsert som skulle äga rum veckan efter. Det blir viktigare att skapa en trygg konsertupplevelse än att se på eleverna som öppna. Pedagogen bedömer då eleven utifrån ett ideal: en elev som är förberedd för konserten. Ordet ideal kan i pedagogiska sammanhang klinga negativt, men ett ideal som utgör ett gemensamt mål behöver inte vara det. Pedagogen kan exempelvis analysera och ändra på sin egen arbetsinsats genom att jämföra den med ett ideal, som visades i resultatet.

När en lärare upplever ett möte med eleverna som svårt härleder den det till bristande sakkunskap eller bristande kunskap om eleven (von Wright 2005, s 200). Det kan finnas skäl att i större utsträckning medvetandegöra själva mötet. Det relationella perspektivet innebär en utmaning för pedagogen, för om subjektiviteten formas i varje given situation har pedagogen ett moraliskt ansvar för eleven (von Wright 2005, s 166). Det går att dra paralleller mellan det relationella och det demokratiska lärandet (Allsup 1982), eftersom det relationella perspektivet möjliggör för eleven att vara med och formulera hur undervisningssituationen ska se ut. Pedagogen kan inte att räkna ut hur det ska bli. Eleven strävar inte efter ett ideal, utan provar något i stunden och kan efteråt formulera med pedagogen vad som hände. Detta förhållningssätt möjliggör ett lärande utan prestation och målbilder. Pedagogen kan med det relationella perspektivet formulera ett gemensamt mål tillsammans med eleven, vilket kan bidra till en ökad motivation hos eleven. Fishers studie om kooperativt lärande (2006), då han märkt en ökad dedikation till instrumentet bland eleverna. Som visades under P2:s lektion kan pedagogen välja att inta elevens perspektiv när en elev agerar ut, och på det sättet skapa en gemensam motivation till att behålla lektionens flöde.

Enligt von Wright menar Mead att uppmärksamheten är av social karaktär, och att undervisning behöver bli mer social för att behålla elevernas uppmärksamhet (von Wright 2005, s 170). Detta är i samklang med kulturskoleutredningen (2016), som vill öka andelen gruppundervisning bland annat på grund av elevernas sociala behov. Det går att diskutera hur det sociala behovet ska uppfyllas. I Daniels studie från 2005 upplevde eleverna att gruppundervisning som negativ när de inte fick tillräckligt mycket uppmärksamhet från pedagogen, och med avstamp i Meads tanke ovan går det att likställa med det sociala behovet. Om det sociala behovet tillfredsställs genom pedagogens uppmärksamhet går det att argumentera för att enskild undervisning skulle vara mer effektiv. Om *mer social* innebär mer komplex interaktion med fler subjekt är dock gruppundervisning rätt väg att gå. Det går att säga med båda resonemangen att en pedagog som idkar gruppundervisning med fördel ska hitta en strategi för att kunna ge alla elever uppmärksamhet. För detta är det relationella perspektivet en nyckel. I Thompsons studie (1983) omdefinierades behovsbegreppet, i och med att alla elever engagerades när pedagogen identifierade ett behov hos en enskild elev. Hela gruppen formulerade ett gemensamt behov, så med andra ord tillämpades det relationella perspektivet. Ibland går pedagogerna i min studie fram och hjälper en enskild elev medan resten av gruppen fortsätter med det de håller på med, och ibland får hela gruppen jobba med ett moment som en elev inte klarar. von Wright föreslår att pedagogen ska kunna växla mellan sitt eget och elevens perspektiv. (von Wright 2005, s 168). Jag vill förorda ett tillägg, nämligen att pedagogen ska kunna

växla mellan det relationella och punktuella perspektivet. Utifrån mitt resultat bedömer jag att det finns tillfällen för både det punktuella och relationella perspektivet, och att det är viktigt att veta när vilket perspektiv är lämpligt. En pianolektion är ett möte i nuet, men det är ett möte som bygger på pedagogens förkunskap och planering. Därför tarvas en syntes av det punktuella och det relationella perspektivet.

Vidare forskning

Enligt Mead pågår det något i varje subjekt parallellt med den gemensamma handlingen, och elever och pedagog upplever en situation olika. När en elev säger att den har förstått, men agerar som att den inte har det, är det vanskligt att säga att samförstånd skapats. En elev kan ha lärt sig något under en lektion, men sedan glömt bort det till nästa. Den kan ha spelat rätt en gång, men av en slump. Allt detta måste en pedagog måste förhålla sig till. En forskare som studerar interaktion måste förhålla sig till att dennes upplevelse av mening inte nödvändigtvis är sann, eftersom en observatör enbart kan se de yttre gesterna i en interaktion. Ett uppslag för vidare forskning är att inlemma även den internaliserade konversation med gester genom att gå igenom de olika situationerna tillsammans med pedagogen i efterhand. Då går det att jämföra subjektets intention med interaktionen som sedan utspelade sig. Jag har gjort ett nedslag i en läroprocess som är lång och komplicerad, och för att djupare studera gruppundervisningens möjligheter till meningsskapande skulle det vara givande att följa en grupp pianoelever över tid. Undersökningen skulle då kunna göras i samspråk med pedagogen, så att ett punktuellt respektive relationellt perspektiv kunde tillämpas medvetet i olika situationer. Jag tycker också att det skulle vara spännande att undersöka vilken betydelse tysta gester, som kroppspråk och mimik, har för interaktionen. I min studie framkom det att pedagogernas agerande skilde sig beroende på elevernas åldrar. Det skulle vara intressant att ta reda på mer om hur pedagogens roll anpassas efter nivå och ålder i relation till spektrumet av hierarkiskt och demokratiskt lärande.

Litteraturförteckning

- Allsup, Randall E. 2002. *Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental Music education*. Diss., Columbia University.
- Alvesson, Mats och Sköldbberg, Kaj. 2017. *Tolkning och reflektion*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Björndahl, Cato R. P. 2005. *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.
- Blumer, Herbert. 1937. *Social Psychology. Man and society: A Substantive Introduction to the Social Sciences*. Emerson P. Schmidt, New York: Prentice-Hall. 144-198
- Blumer, Herbert. 1969. *Symbolic Interactionism*. 2. uppl. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Daniel, Ryan J. 2005. *Challenging the orthodoxy: an alternative strategy for the tertiary teaching of the piano*. Diss., James Cook University.
- Kommittédirektiv. 2015/46. *En nationell strategi för den kommunala musik- och kulturskolan*.
- Kulturskolerådet. 2018. Den svenska musik- och kulturskolans bakgrund. <http://www.kulturskoleradet.se/sv/verksamhet/statistik-om-kulturskolor>, (Hämtad 2018-04-19)
- Farr, Robert. M. 1996. *The roots of modern social psychology, 1872–1954*. Malden: Blackwell Publishing.
- Freire, Paolo. 1973. *Pedagogik för de förtryckta*. 3. uppl. Falköping: Gummessons Boktryckeri AB.
- Fisher, Christopher, C. 2006. *Applications of selected cooperative learning techniques to group piano instruction*. Diss., University of Oklahoma.
- Hammar Chiriac, Eva och Einarsson, Charlotta. 2013. *Gruppservationer: teori och praktik*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Mead, George. H. *Medvetandet, jaget och samhället*. 1976. Lund: Argos förlag AB.
- Petersson, Johan. 2005. *Tillsammans med Hans Leygraf, en studie av pianopedagogik och traditionsöverföring*. Lic.-avh., Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå.
- Kulturskoleutredningen. 2016. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Stålhammar, Börje. 1995. *Samspel: grundskola - musikskola i samverkan, en studie av den pedagogisk och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Diss., Göteborgs universitet.
- Thompson, Kevin. 1983. *An analysis of group instrumental teaching: principles, procedures and curriculum implications*. Diss., University of London institute of education.

Uppsala Universitet. 2018. Kooperativt lärande. http://www.edu.uu.se/forskning/pedagogik/ps/kooperativt_larande/kooperativt-larande/ (Hämtad 2018-04-22)

Vetenskapsrådet, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2017-12-10)

Vetenskapsrådets riktlinjer, <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml> (Hämtad 2017-12-10)

Von Wright, Moira. 2000. *Vad eller vem?: en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Diss., Stockholm Universitet.

Webb, Noreen M. 1982. *Student interaction and learning in small groups*. Review of Educational Research vol 52. No 3 pp. 421-445.

Bilagor

Information om och medgivande till att medverka i studien ”Gruppundervisning i piano”

Examensarbetet ”Gruppundervisning i piano” har till syfte att undersöka hur pedagoger på kulturskolan bedriver gruppundervisning i piano. Studien förhåller sig till Vetenskapsrådets etiska riktlinjer vilket innebär att det finns fyra principer för att i möjligaste mån tillgodose individens berättigade krav att inte utsättas för t.ex. otillbörlig insyn, psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning:

1. Informationskravet innebär att berörda uppgiftslämnare bör informeras om en studies syfte och hur det insamlade materialet kommer att brukas.
2. Samtyckeskravet innebär att berörda deltagare ska samtycka till att medverka i en studie och att de när som helst kan dra sig ur studien.
3. Konfidentialitetskravet innebär att namn på person och plats anonymiseras (avidentifieras) och förvaras på ett sådant sätt att inte obehöriga kan ta del av dessa uppgifter.
4. Nyttjandekravet innebär att uppgifter om enskilda personer enbart får användas för ”forskningsändamål” (t.ex. artikelskrivandet). Uppgifterna får inte användas för beslut och åtgärder som direkt påverkar de deltagande utan deras medgivande.

Resultaten av materialet som samlas in via ljudinspelning och anteckningar kommer presenteras i form av ett examensarbete som kommer ligga på SMI:s hemsida.

.....
Datum Plats Marion Erlandsdotter

Jag ger mitt medgivande till att Marion Erlandsdotter får använda material från lektioner med mitt barn för sin studie om gruppundervisning i piano.

.....
Datum Plats Signatur Namnförtydligande

Information om och medgivande till att medverka i studien ”Gruppundervisning i piano”

Examensarbetet ”Gruppundervisning i piano” har till syfte att undersöka hur pedagoger på kulturskolan bedriver gruppundervisning i piano. Studien förhåller sig till Vetenskapsrådets etiska riktlinjer vilket innebär att det finns fyra principer för att i möjligaste mån tillgodose individers berättigade krav att inte utsättas för t.ex. otillbörlig insyn, psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning:

1. Informationskravet innebär att berörda uppgiftslämnare bör informeras om en studies syfte och hur det insamlade materialet kommer att brukas.
2. Samtyckeskravet innebär att berörda deltagare ska samtycka till att medverka i en studie och att de när som helst kan dra sig ur studien.
3. Konfidentialitetskravet innebär att namn på person och plats anonymiseras (avidentifieras) och förvaras på ett sådant sätt att inte obehöriga kan ta del av dessa uppgifter.
4. Nyttjandekravet innebär att uppgifter om enskilda personer enbart får användas för ”forskningsändamål” (t.ex. artikelskrivandet). Uppgifterna får inte användas för beslut och åtgärder som direkt påverkar de deltagande utan deras medgivande.

Resultaten av materialet som samlas in via ljudinspelning och anteckningar kommer presenteras i form av ett examensarbete som kommer ligga på SMI:s hemsida.

.....
Datum Plats Marion Erlandsdotter

Jag ger mitt medgivande till att Marion Erlandsdotter får använda material från lektioner med mig för sin studie om gruppundervisning i piano.

.....
Datum Plats Signatur Namnförtydligande