

Undervisningsformer i musik- och instrumentundervisning

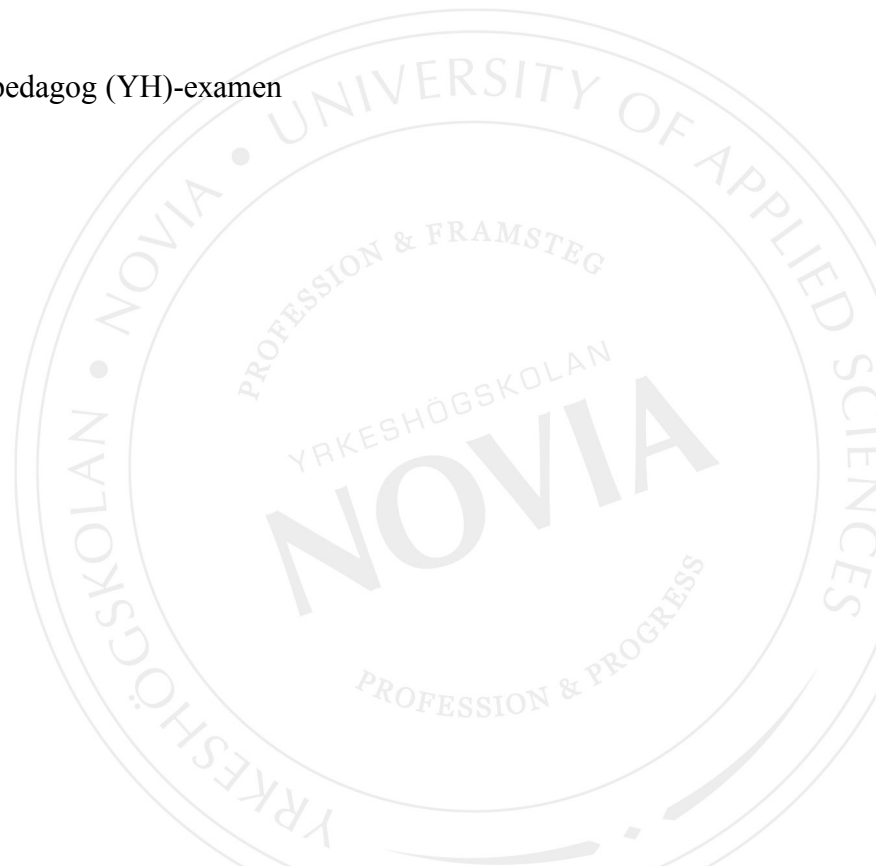
En analys och diskussion

Gustav Nyström

Examensarbete för musikpedagog (YH)-examen

Utbildningen i musik

Jakobstad 2018



EXAMENSARBETE

Författare: Gustav Nyström

Utbildning och ort: Yrkeshögskolan Jakobstad

Inriktning/alternativ/Fördjupning: Musikpedagog

Handledare: Patrick Lax

Titel: Undervisningsformer i musik- och instrumentundervisning

Datum 5.1.2019 Sidantal 26

Bilagor

Abstrakt

Syftet med detta examensarbete är att analysera och diskutera de olika undervisningsformer som jag idkar i mitt arbete som musikpedagog. I detta arbete kommer jag att diskutera för- och nackdelar med de olika undervisningsformerna och huruvida de kan komplettera varandra.

Detta arbete består av två delar. Den första delen är en beskrivning av de undervisningsformer som jag arbetar med i min undervisning. Den andra delen är teoretisk. I den senare delen diskuterar jag de olika undervisningsformerna ur en pedagogisk, praktisk och samhällelig synvinkel.

Jag skriver om de olika undervisningsformer som jag idkar i mitt praktiska arbete som musikpedagog för att tydligare kunna se vad det är jag gör, och hur jag ska kunna optimera mitt arbete med hjälp av dessa olika undervisningsformer.

Det jag vet redan nu är att det inte finns något som man kunde kalla för ”det enda bästa sättet att undervisa på”. Däremot vet jag att man kan använda sig av olika undervisningsformer för att exponera elever till samma ämne, i detta fall musik eller det instrument jag undervisar dem i, på olika sätt.

Språk: Svenska

Nyckelord: Undervisningsformer, musikundervisning

OPINNÄYTETYÖ

Tekijä: Gustav Nyström

Koulutus ja paikkakunta: Yrkeshögskolan Novia, Pietarsaari

Suuntautumisvaihtoehto/Syventävät opinnot: Musiikkipedagogi

Ohjaaja(t): Patrick Lax

Nimike: Opetusmenetelmiä musiikki- ja soitinopetuksessa

Päivämäärä 5.1.2019 Sivumäärä 26

Liitteet

Tiivistelmä

Tämän työn tarkoitus on analysoida ja keskustella niistä opetusmenetelmistä, joita käytän työssäni musiikkipedagogina. Tässä työssä keskustelen eri opetusmenetelmistä ja mikäli ne voivat täydentää toisiaan.

Tämä työ koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa kuvailen eri opetusmenetelmiä, joita harrastan opetuksessani. Toisessa osassa keskustelen opetusmenetelmistä pedagogisesta, käytännöllisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta.

Haluan kirjoittaa työni opetusmenetelmistä, jotta näkisin selkeämmin mitä teen, ja miten voisin parantaa opetustani.

Tiedän ettei ole olemassa yhtä ainutta parasta tapaa opettaa musiikkia. Tiedän kuitenkin, että oppilaalle voi opettaa samaa ainetta, tässä tapauksessa musiikkia, eri tavoin.

Kieli: Ruotsi

Avainsanat: Opetusmenetelmiä, musiikkiopetus

BACHELOR'S THESIS

Author: Gustav Nyström

Degree Programme: Novia University of Applied Sciences

Specialization: Music pedagogue

Supervisor(s): Patrick Lax

Title: Methods for teaching music and instruments

Date 5.1.2019

Number of pages 26

Appendices

Abstract

The aim of this thesis is to analyze and discuss the different teaching methods that I practice as a music- and instrument-teacher. I will discuss pros and cons of the different teaching methods and whether they can complement each other.

This thesis consists of two parts, in which the first part is a description of the teaching methods I work with. In the second part I discuss the different teaching methods from a pedagogical, practical and social point of view.

There is no such thing as “the one, right way to teach music”. It is possible, however, to use different teaching methods in order to subject a pupil to the same subject, in this case music, in different ways.

Language: Swedish

Keywords: teaching methods, music education

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte och forskningsfrågor	1
1.2	Disposition.....	2
2	Roslagens Kulturskola.....	3
2.1	KUS.....	4
2.2	Gruppundervisning.....	6
2.2.1	Undervisning i små grupper.....	6
2.2.2	Blåsorkesterundervisning.....	6
2.3	Individuell undervisning.....	7
2.3.1	Planering	8
3	Pedagogiska teorier	9
3.1	Lärandemål	9
3.2	Vygotskij & Dewey.....	9
3.3	Piaget: Jämvikt.....	10
3.4	Paul Harris: Simultaneous Learning	11
3.5	Grupptermer.....	12
4	De pedagogiska teoriernas synlighet i undervisningen.....	13
4.1.1	Scaffolding	13
4.1.2	I individuell undervisning	14
4.1.3	I gruppundervisning.....	15
4.2	Piaget i undervisningen	15
4.3	Holistisk inläring	15
5	Diskussion om gruppundervisning.....	17
5.1	Min erfarenhet av grupper	17
5.2	Gruppens påverkan på individen.....	17
5.3	Gruppdynamik.....	19
5.4	Motivation i gruppundervisning.....	19
6	KUS ur en pedagogisk synvinkel	20
6.1	Bedömning.....	20
6.2	Motivation.....	21
7	Avslutning	22
7.1	KUS som undervisningsform.....	22
7.2	Diskussion.....	23
7.3	Vidare forskning	25
	Källförteckning	26
	Figurer	
	Figur 1.....	4
	Figur 2	8

1 Inledning

Våren 2018 fick jag ett tips om en ledig tjänst som brass-lärare (lärare i bleckblåsinstrument) i Norrtälje, Sverige. Jag sökte tjänsten trots att jag inte har gjort min yrkesexamen ännu, och fick ett halvt års provanställning. Idén till detta slutarbete kom då jag ville skriva någonting relevant för mitt jobb. Jag vill skriva om de olika undervisningsformer som jag idkar i mitt praktiska arbete som musikpedagog för att tydligare kunna se vad det är jag gör, och hur jag ska kunna optimera mitt arbete med hjälp av dessa olika undervisningsformer.

Det som jag har insett är att det inte finns något som man kunde kalla för ”det enda bästa sättet att undervisa på”. Däremot har jag förstått att man kan använda sig av olika undervisningsformer för att exponera elever till samma ämne, i detta fall musik eller det instrument jag undervisar dem i, på olika sätt.

Då jag är färdig med arbetet så är min förhoppning att jag bättre ska känna till vad jag kan göra för att optimera min egen undervisning med hjälp av de olika undervisningsformerna. Jag förväntar mig också förstå bättre vad det är som eleven får ut av att exponeras för de olika undervisningsformerna.

Något som en musikpedagog, blivande eller aktiv, som läser detta kan ha nytta av är att se hur strukturen på undervisningen i en musikskola (musikinstitut) kan se ut. I detta arbete kommer det att förekomma undervisningsupplägg som inte används överallt. Det jag hoppas är att läsaren ska reflektera över det som skrivits och fundera på hur man kunde förbättra brister, ifall man finner sådana, samt huruvida det finns något i detta arbete som man själv kunde applicera i sin undervisning.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med detta examensarbete är att analysera och diskutera de olika undervisningsformer som jag arbetar med som musikpedagog. I detta arbete kommer jag att diskutera för- och nackdelar med de olika undervisningsformerna och huruvida de kan komplettera varandra.

Det finns tre centrala frågor jag vill söka svar på:

1. Vilken nytta har eleven av att exponeras för olika undervisningsformer?
2. Vad finns det för för- och nackdelar i de olika undervisningsformerna?
3. Vad finns det för nytta för pedagogen med de olika undervisningsformerna?

Med den första frågan vill jag hitta sammankopplingar och skiljaktigheter mellan de olika undervisningsformerna. Med den andra frågan vill jag utforska hur de olika undervisningsformerna, skilt för sig, kan inverka på eleven. Med den tredje frågan vill jag undersöka hur pedagoger kan använda och utnyttja de olika undervisningsformerna för att optimera sitt arbete.

Detta arbete är en aktionsforskning in i mitt arbete som musikpedagog. Jag kommer att studera min egen undervisning och kommer att presentera vetenskapliga teorier och personliga iakttagelser samt reflektera och diskutera över dessa. För att kunna göra detta måste jag läsa om individuell undervisning, gruppsykologi samt varför det jag jobbar med är upplagt så som det är. Jag kommer att använda mig av en hermeneutisk forskningsansats. En hermeneutisk forskningsansats handlar om att man vill förstå ett fenomen. Jag kommer att läsa, tolka och referera till litteratur som analyserar och beskriver de olika undervisningsformer som kommer att tas upp i detta arbete.

1.2 Disposition

I kapitel två kommer jag att beskriva de olika undervisningsformerna samt skriva om min roll i de olika sammanhangen. Kapitel tre består av olika pedagogiska teorier och knep som jag har analyserat och applicerat till min egen undervisning. Kapitel fyra beskriver jag i större detalj hur de olika pedagogiska teorierna tar sin form i min undervisning. I kapitel fem diskuterar jag kring gruppundervisning och elevers samverkan i grupper. I kapitel sex diskuterar jag kulturundervisningen i skolan ur en praktisk synvinkel. I kapitel sju sammanfattar jag de viktigaste slutsatserna som jag har dragit efter att ha gjort detta arbete.

2 Roslagens Kulturskola

En del av ett levande och livskraftigt kulturliv i Norrtälje kommun.

Vi erbjuder kurser inom musik, musikal och musikproduktion. Välkommen till vår skola där kulturen, skapande och glädje är i fokus. Mötet med kultur utvecklar människor i alla åldrar. Det ger bekräftelse och ett starkare självförtroende. Våra lärare vet hur man får elever att utvecklas på ett positivt sätt. Roslagens kulturskola har förutom verksamhet i Norrtälje, även undervisning i Hallstavik och Vaddö. (Roslagens kulturskola, 2018)

Roslagens kulturskola är en musikskola belägen i Norrtälje kommun. Roslagens kulturskola är en kommunal musikskola som erbjuder undervisning i en stor mängd olika instrument mot terminsavgift. Kulturskolan erbjuder undervisning i bland annat träblåsinstrument, bleckblåsinstrument, slagverk, stråkinstrument etc.

Kulturskolan kan delas in i tre stycken skolor. Pop- & Rock-skolan, musikskolan, och musikproduktionsskolan. (Roslagens kulturskola, 2018)

Pop & Rock-skolan erbjuder undervisning i bl.a. elgitarr, bas, trummor och keyboard. Undervisningen lägger stor fokus på att spela och sjunga tillsammans och i band, att stå på scen och uppträda samt att spela en bred variation av musikstilar.

Musikskolan erbjuder lektioner i piano, blås- och stråkinstrument och slagverk. Förutom instrumentlektioner erbjuds alla elever möjligheten att spela i olika ensembler och att spela konserter.

Musikproduktionsskolan erbjuder undervisning i bland annat låtskrivning, inspelning och användning av inspelningsprogram.

Samarbetet mellan de olika skolorna är aktivt och kollegiet har möten varje vecka. På mötena diskuteras förbättringar av kulturskolans aktiviteter, och lärarna inom de olika skolorna får möjlighet att diskutera samarbeten och hålla varandra uppdaterade om verksamheten inom diverse skolor på kulturskolan.

2.1 KUS

Som var och en kan förstå är det en omöjlighet att en enskild person har professionell kompetens i alla dessa instrument men all denna spetskompetens finns redan anställd vid kommunens kulturskolor. Musikläraren i grund- och gymnasieskolan har en mer eller mindre uttalad uppgift att förse sin skola med luciatåg, avslutningar, musik till öppethus och föräldramöten etc. Det finns dock ingen anledning att en lärare skall stå ensam med dessa uppgifter. (Lundqvist, 2017)

KUS, *Kulturundervisning i Skolan*, är en undervisningsmodell som införts i Norrtälje kommun av Roslagens Kulturskola. KUS innebär att det är kulturskolan som sköter om majoriteten av undervisningen i musik i grundskolorna i Norrtälje. Undervisningsformen är väldigt lik den finländska musiklektionen i grundskolan. Eleverna kommer till lektionen, och får 45–55 minuter undervisning i musik.

Inom KUS är undervisningens *upplägg* dock annorlunda. Stoffet i undervisningen är indelat i tre kategorier; allmän musik, musikproduktion (skapande) och instrument. Undervisningen i dessa sker under terminsbasis, som kan ses på följande tabell:

	termin1	termin2	termin3	termin4	termin5	termin6	termin7	termin8	termin9	termin10	termin11	termin12
åk 1	allmän musik	skapande 1	allmän musik	skapande 2	allmän musik	skapande 2	allmän musik	skapande 3	allmän musik	skapande 4	allmän musik	skapande 4
åk 2	instrument 1	allmän musik	instrument 1	allmän musik	instrument 2	allmän musik	instrument 3	allmän musik	instrument 3	allmän musik	instrument 4	allmän musik
åk 3	skapande 1	instrument 1	skapande 1	instrument 2	skapande 2	instrument 2	skapande 3	instrument 3	skapande 3	instrument 4	skapande 4	instrument 4
åk 4	allmän musik	skapande 1	allmän musik	skapande 2	allmän musik	skapande 2	allmän musik	skapande 3	allmän musik	skapande 4	allmän musik	skapande 4
åk 5	instrument 1	allmän musik	instrument 1	allmän musik	instrument 2	allmän musik	instrument 3	allmän musik	instrument 3	allmän musik	instrument 4	allmän musik
åk 6	skapande 1	instrument 1	skapande 1	instrument 2	skapande 2	instrument 2	skapande 3	instrument 3	skapande 3	instrument 4	skapande 4	instrument 4

Figur 1: Exempel på hur undervisningsmönstret kan se ut från årskurs ett till sex. Bild: Simon Lundqvist (2017).

Allmän musik handlar bl.a. om musikhistoria, olika kulturers musik och musikteori. Musikproduktion handlar om musikskapande som bl.a. att skapa en jingel¹, skriva en låt och banda in musik. Instrument-kategorin handlar om att eleverna får möjligheten att pröva på och lära sig grunderna i olika instrument, som till exempel stråk-, blås-, eller slagverksinstrument.

¹ Jingel: En melodislinga mellan olika avsnitt, särsk. i radioprogram. (Svenska Akademiens Ordlista, 2015)

KUS har några huvudansvariga lärare från kulturskolan som har ansvaret för betygsättningen av klassen och agerar klasslärare under musiklektionen. Beroende på lektionsplanen så kommer det sedan en lärare från kulturskolan som undervisar klassen inom sitt kompetensområde. Detta betyder alltså att det på nästan varje lektion finns två närvarande pedagoger. En som bidrar med material och kunskap och en som kan assistera såväl eleverna som den andra pedagogen.

Min huvudsakliga uppgift inom KUS är att bidra med min spetskompetens, alltså kunskap i hur man spelar bleckblåsinstrument. Eftersom det är musikundervisning i grundskolan så handlar det om gruppundervisning, men bortsett från gruppundervisningen som jag bedriver i min undervisning på kulturskolan, så handlar detta om elever som inte är på plats av egen fri vilja, utan för att det tillhör den obligatoriska musikundervisningen. Det betyder att stoffet som jag går igenom med eleverna då jag jobbar med grupper inom KUS ser annorlunda ut i jämförelse med materialet jag går igenom med mina elever på kulturskolan. Under min första termin inom KUS har jag varit ansvarig för musikundervisningen för tre stycken parallellklasser på årskurs fem och sex på en lågstadieskola i Norrtälje. För att de skulle få en förstahandsupplevelse av hur man spelar blåsinstrument så förde jag med mig till skolan 20 stycken althorn. Althornets relevans grundar sig på att fälgen och djupet på dess munstycke är av passlig storlek för den genomsnittliga embouchyren² hos en femte- eller sjätteklassist. I och med althornet fick eleverna en förstahandsupplevelse i hur det fysiskt känns att spela althorn, då läpparna och lungorna utgör den största delen av den fysiska aktiviteten. De fick också uppleva hur ljudet beter sig då det kommer ut ur hornet och dra slutsatser som till exempel: Att blåsa kraftfullt producerar mycket ljud, och vice versa.

I och med min erfarenhet av att spela olika instrument och sjunga i olika ensembler har jag också fått möjligheten att hoppa in som assisterande pedagog på andras KUS-lektioner med instrumentensemble- och sångteman.

² Embouchyr: munställning vid anblåsning av blåsinstrument. (Svenska Akademiens Ordlista, 2015)

2.2 Gruppundervisning

I detta kapitel kommer jag att använda mig av terminologi från boken *Gruppsykologi för skola, arbetsliv och fritid* (Hwang & Nilsson, 2014). Bokens författare har båda jobbat med undervisning, grupp-utveckling och konflikthantering. Författarna har båda även varit chefer för högskola och universitet. Termerna jag använder i följande kapitel finns refererade i kapitel 3.5.

2.2.1 Undervisning i små grupper

Gruppundervisningen i instrumentspel sker i grupper på två och tre personer per grupp. Det finns flera skäl till varför jag använder mig av gruppundervisning i instrumentspel. Mitt mål med gruppundervisningen är att etablera grupper som är både *formella* och *primära* till sin natur. Eleverna ska känna lustfylldhet då de kommer på lektion med en kompis, men gruppen är ändå formell och det finns vissa regler som följs och en utsedd ledare, jag. (Hwang & Nilsson, 2014)

Gruppundervisningen är även ett sätt hur man sparar resurser. Då jag har elever enskilt så är lektionstiden 20 min. Jag upplever att jag på 20 minuter inte hinner med allt det jag vill hinna med på lektionen med elever som är längre hunna. Då jag har flera elever samtidigt så läggs tio minuter till per lektion per elev. Detta betyder att jag med två elever kan ha en lektion på 30 minuter, och med tre elever en lektion på 40 minuter. På detta vis sparar jag in 10 minuter arbetstid per elev som jag kan använda till att bättre planera och förbereda innehållet av lektionen istället. Några krav för detta är bl.a. att: 1) Eleverna måste vara på ungefär samma nivå, och 2) Gruppdynamiken måste vara bra. De grupper jag undervisar består av elever som är kompisar från skolan eller från fritiden (instrumentlektionerna i detta fall borträknade från konceptet fritid) och som har spelat ungefär lika länge. En faktor som också måste tas i beaktande är hur snabbt varje enskild elev gör framsteg. Det är en faktor som gör att gruppernas och undervisningens utseende varierar vartefter undervisningen fortgår.

2.2.2 Blåsorkesterundervisning

I mitt arbete förekommer gruppundervisning som metod för att undervisa i instrumentspel och i ledandet av tre blåsorkestrar. ”Brännäsblåset” (Roslagens kulturskola, 2018) heter orkestern med de blåsinstrumentelever som har spelat den längsta tiden på kulturskolan. ”Strikers” (Roslagens kulturskola, 2018) heter orkestern på mellanstadiet med de elever som har spelat två till tre år på kulturskolan. Sist och yngst finns ”Starters” (Roslagens

kulturskola, 2018) som är kulturskolans nybörjarorkester med de elever som nyligen har börjat spela ett blåsinstrument och som har hunnit ta instrumentlektioner i en termin.

De som köper instrumentundervisning av Roslagens kulturskola har rätt till instrumentlektioner och att få spela med i en orkester. En orsak till varför eleverna spelar i blåsorkester är för att det för många elever är roligt att få träffa andra jämnåriga och spela tillsammans med dem. Blåsorkestern leder också till att eleverna, på sidan om instrumentlektionerna, får möjlighet till ytterligare ett speltillfälle per vecka. Enligt rektorn på Roslagens kulturskola, John-Mikael Långs (Personlig kommunikation, 16 augusti 2018), så har elevernas utveckling gjort stora framsteg sedan de på kulturskolan började aktivt exponera eleverna till flera speltillfällen i veckan. Han menar att idén kom ifrån ishockey. I ishockey så träffas laget två till tre gånger i veckan och tränar tillsammans för att bli kunnigare. Enligt Långs så syns det ett tydligt mönster på att allt fler elever övar mindre hemma nuförtiden i jämförelse med tidigare. Att utsätta eleven för flera instrumentspelstillfällen är därför ett effektivt sätt att minska på den negativa effekt som hemma-övandets frånvaro kan ha på eleven.

Blåsorkestrarna gör också flera konserter per termin och ger eleverna en möjlighet att få uppleva hur det är att spela konserter inför publik. Blåsorkestern är även för lärarna ett sätt att få variation på sin undervisning och ge nya inblickar i materialet från en annan synvinkel än den i individuell- eller smågruppsundervisning i övningsrummet.

2.3 Individuell undervisning

Då jag hör nämnas, eller då jag själv tänker på instrumentundervisning, så dras tankarna automatiskt mot bilden av *en* lärare och *en* elev. Detta beror på att individuell undervisning länge har varit normen i hur man undervisar instrument. Idéen om individuell undervisning härstammar från 1700-talet och utvecklades vidare under 1800-talet till mästare/lärling-konceptet. Denna ”one-on-one” metod existerar än idag, men tillvägagångssätten har utvecklats mycket under 1900-talet till den individuella undervisning vi är bekanta med idag. (Harris, 2000).

Individuell undervisning handlar mycket om kommunikation. Det handlar om dialog mellan lärare och elev. Som lärare måste man prata med eleven för att få en uppfattning om varför eleven har valt att spela instrumentet och vad den har för avsikt med att spela instrumentet. (Harris, 2000).

I individuell undervisning har jag som lärare möjlighet att lättare se den enskilda eleven och vilka behov den har, kontra vad den klarar av bra. Individuell undervisning resulterar även i färre sociala distraktioner, och jag kan lättare fokusera på innehållet av lektionen och det sociala samspelet mellan mig och den enskilda eleven.

2.3.1 Planering

Even if you are well-informed about the theory of teaching, make careful lesson plans and select appropriate material, you might present what could be termed a good lesson but it might still fail as an effective one. (Harris, 2000)

Lektionsplanering är något som är väldigt viktigt för mig för att jag själv ska kunna hålla ett bra fokus på lektionerna, och för att jag ska kunna erbjuda mina elever bästa möjliga undervisning. Mina lektionsplaner brukar innefatta fyra punkter som jag har som mål att hinna med på lektionen. Lektionen ser inte nödvändigtvis ut som lektionsplanen, men om planen inte är realistisk då det väl är lektion, så är det lättare att improvisera lektionens innehåll om jag har en lektionsplan att stå på. Här följer ett exempel på hur en lektionsplan kan se ut:

Vi gör papper-mot-väggen-övningen och prövar på hur mycket luft vi ska använda då vi spelar trumpet. (kognitivt/psikomotoriskt)	5 min.
Vi gör övningar med tonerna CDEF och övar olika mönster som finns i Ring Ring. (psikomotoriskt)	10 min.
Vi tar fram noterna till Ring Ring och övar på den. Mål att komma igenom två första raderna. (konativt)	10 min.
Vi avslutar med att spela Tjena! med komp, fokuserar på med vilken attityd vi spelar låten. (affektivt)	5 min.
Hemläxa: Ring Ring	

Figur 2: Lektionsplan. Exempel på hur en lektionsplan kan se ut. Bild: Gustav Nyström (2019)

I jämförelse med 30- eller 45-minuters lektioner som jag är van vid från studietiden, och de 15 år jag har tagit instrumentlektioner före det, så är tjugo minuter väldigt lite tid. På grund av att jag upplever lektionstiden att vara väldigt kort, resulterar det i att jag anser det ännu viktigare att planera mina lektioner omsorgsfullt, för att kunna åstadkomma en bra, och helst en effektiv lektion.

3 Pedagogiska teorier

I detta kapitel kommer jag att presentera olika pedagogiska teorier och begrepp som jag använder mig av i min undervisning. Dessa olika teorier är relevanta för att få en helhetsbild på hur inläring och hur de olika metoderna existerar i de olika undervisningsformerna.

3.1 Lärandemål

Under min studietid har jag stött på termer för lärandemål som är viktiga för planeringen av lektionsinnehåll. Termerna är tagna från yrkeshögskolan Novias intranät avsedd för studerande. (intra.novia.fi) De fyra lärandemålen är *konativa mål*, *kognitiva mål*, *psykomotoriska mål* samt *affektiva mål*. De beskrivs i psykologiguiden (2018) på följande sätt:

- Konativa mål: Eleven känner sig motiverad och villig att ta sig an en uppgift.
- Kognitiva mål: Eleven lär sig förstå innehållet av uppgiften.
- Psykomotoriska mål: Eleven utvecklar en förmåga att fysiskt utföra det den ämnar utföra. Förhållandet mellan tanke och utförande blir smidigare
- Affektiva mål: Eleven har känslomässiga kopplingar till materialet. (Psykologiguiden, 06.12.2018)

3.2 Vygotskij & Dewey

Att följa Lev Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen (proximal zone of development) är något som många ser som ett utgångsläge för valet av nytt material i sin undervisning. Teorin lägger vikt på skillnaden mellan den nuvarande utvecklingsnivån och hur en elev kan nå sin potentiella utvecklingsnivå med hjälp av en handledare.

Vygotskij förklarar begreppet på följande sätt:

"It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotskij i Bråten & Thurmann-Moe, 1996)

John Dewey formulerade tesen *Learning by doing*, en tes som förekommer frekvent i undervisnings- och inlärningssammanhang. Han kallade även sin metod för problemmetoden. Till skillnad från Vygotskijs proximala utvecklingszon så förespråkar problemmetoden bland annat att eleven själv ska engagera sig i uppgiften, kunna identifiera vilka svårigheter uppgiften medför och pröva sig fram. (Egidius, 1999)

Dewey utformade ett naturvetenskapligt inspirerat schema för dynamiskt lärande:

- De lärande ska stöta på problem eller möta en svårighet och känna en impuls, en lust att hantera problemet.
- De ska samla fakta som kan hjälpa dem att lösa det som nu blivit en uppgift att lösa.
- De ska lära sig att gissa i vilken riktning problemets lösning står att finna, vänja sig vid att formulera hypoteser utifrån den kunskap de redan har.
- De ska så småningom också kunna skissera teorier om sammanhangen,
- De ska slutligen träna sig att experimentellt eller genom systematiska observationer verifiera hypoteserna och teorierna. (Egidius, 1999)

Deweys tes *learning by doing* handlar om erfarenhet. Dewey ansåg att eleven lär sig bäst då den själv är aktiv och att inlärning är en process som börjar inifrån. (Imsen, 1999)

”Att lära innebär aktivitet från elevens sida och inte nog med det: Inlärning har anknytning till aktivitet som konkreta handlingar. Modellera, tillverka något, undersöka och experimentera var aktivitetsformer Dewey ansåg värdefulla.” (Imsen, 1999, s. 71)

3.3 Piaget: Jämvikt

Jean Piagets teori om jämvikt handlar om hur det finns en jämvikt i individens inlärning som konstant rubbas och självständigt återställs genom *assimilation* och *ackommodation*.

Det finns fyra slag av assimilation:

- Upprepande av en och samma rörelse så att den fungerar smidigare och allt mer automatiskt.
- Igenkännande, varigenom det som uppfattas upplevs som något redan bekant.

- Utforskande av något som man delvis känner igen eller undrar om det kan vara det som man tror att det är, varigenom befintliga tankescheman blir mer komplicerade.
- Samordning av rörelse- och tankescheman som tidigare fungerat utan samordning med varandra. (Piaget i Egidius, 1999, s.100)

Ackommodation betecknar hur individen anpassar sina kognitiva strukturer för att förstå den yttre verkligheten. Det gör det möjligt för oss att förstå fenomen som vi inte tidigare förstod eller att förstå tidigare kända fenomen på ett nytt sätt.

Enligt Piaget är assimilation och ackommodation två processer som kompletterar varandra.

3.4 Paul Harris: Simultaneous Learning

The ingredients of musicianship can be both taught and learnt much more effectively when they are seen as being part of a whole. (Harris, 2000, s. 72)

Det som de flesta elever vill spela är kompositioner. Simultaneous learning är ute efter att pedagoger ska komma bort ifrån den undervisning där det är fel som korrigeras, och övergå till en metod som ska introducera de olika koncept som utvecklar musikerskapet hos eleven. Till dessa koncept hör bland annat notläsning, skalor och gehör.

Central to the concept of effective teaching, therefore, is the importance of a two-way dialogue; you should be continually aware of whether or not your pupils are switched-on to what you are teaching. (Harris, 2000, s. 3)

Harris (2000) skriver att dialogen är kärnan i effektiv undervisning, och att man som pedagog aldrig ska anta att eleven har förstått det man precis har förklarat för dem. Ett väldigt effektivt medel för att få reda på om eleverna lär sig de saker man försöker undervisa dem i, är att be dem förklara det för dig. ”Remember that what you know and take for granted is all relatively new to your pupils” (Harris, 2000 s.4).

3.5 Grupptermer

En grupp består förstås av människor, och det behöver handla om fler än en (1) individ (Forsyth i Hwang & Nilsson, 2014)

I detta kapitel kommer jag att använda mig av terminologi från boken *Gruppsykologi för skola, arbetsliv och fritid* (Hwang & Nilsson, 2014). Bokens författare har båda jobbat med undervisning, grupputveckling och konflikthantering. Författarna har båda även varit chefer för högskola och universitet.

Det går att skilja mellan olika typer av grupper, till exempel *formella* och *informella grupper*, *primära* och *sekundära grupper* samt *referensgrupper*. (Napier & Gershenfeld i Hwang & Nilsson, 2014)

En *formell grupp* är vad vi kan kalla t.ex. en skolklass. Den består av en utsedd ledare (läraren), har bestämda regler och en tydlig uppgift.

En *informell grupp*, om vi följer skolexemplet, kan vi se t.ex. på rasterna. Dessa grupper uppstår spontant genom god samhörighet eller gemensamma intressen hos individerna i gruppen. Rollerna i gruppen är inte definierade och gruppen har ingen formellt utsedd ledare.

En *primärgrupp* kännetecknas av en nära samvaro ansikte mot ansikte och är viktig för tillhörighet och hemmakänsla. (Påminner om *informell grupp*)

Sekundärgrupper kan liknas vid *formella grupper*. I denna typ av grupp har medlemmarna ingen tydlig bild över vem de andra är, och gruppen har ett bestämt syfte.

Referensgrupp är en typ av grupp som man beundrar och vill tillhöra. Tillhörigheten i denna typ av grupp kan ofta påverka individen starkt. (Hwang & Nilsson, 2014)

4 De pedagogiska teoriernas synlighet i undervisningen

I detta kapitel kommer jag att diskutera hur de olika pedagogiska teorierna tar sin form i min undervisning i vardagen. Jag kommer att jämföra teorier och diskutera hur de kan se ut i såväl individuell undervisning som i gruppundervisning. Jag kommer i mina exempel utgå ifrån min trumpetundervisning för att konkretisera hur teorierna ser ut i olika undervisningstillfällen.

4.1.1 Scaffolding

Lindqvist (1999) skriver om en tolkningskategori av Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen, som Bruner kallar för ”scaffolding”. Detta innebär att eleven får en modell för hur den ska lösa ett problem av en vuxen, och ska sedan kunna klara av den uppgiften själv. Bråten (1998, s. 111) Skriver om scaffolding att det är: ”...ett slags resvirke som eleven kan växa och utvecklas i, men som gradvis avlägsnas när eleven är kapabel att klara sig själv.” Målet med detta är självständiga elever som har internaliserat de verktyg som de fått genom att konsultera en lärare. Detta synsätt har fått kritik med påståenden som t.ex. att: ”...kunskapssynen är reproduktiv och främjar kopiering istället för en rekonstruktion av meningsskapandet...” (Lindqvist, 1999, s. 279). För att se hur detta fenomen kan se ut i musikundervisningen kan vi ta en titt på ett exempeltillfälle då en elev ska spela ett stycke efter noter:

Som lärare vill vi förse våra elever med möjligheten att kunna internalisera vad de olika symbolerna på notpapperet betyder. Under hela den tid som eleven har tagit lektioner så har den utsatts för repetitioner av vilken not som är vilken ton, och vilken ton som är vilka ventiler eller drag. De har alltså utsatts för många tillfällen att assimilera kunskapen. Här kan det då se ut som så att läraren, då eleven inte klarar av något, förser eleven med till exempel den musikteoretiska kunskap som eleven behöver för att självständigt klara av att klura ut hur det svåra stället ska spelas. Låt oss säga att eleven ska spela ett stycke som den känner igen. Musikstycket är skrivet i tonarten Bb men innehåller både tonen Bb, som skrivs ”helt normalt”, och B som har ett återställningstecken framför sig. Eleven har inte tidigare stött på ett återställningstecken, och vet inte hur den ska spela där, så av gammal vana spelar den ett Bb, men reagerar på att det låter fel. Då kan man som lärare berätta vad återställningstecknet betyder, och hur den kan lista ut vad tonen egentligen är. Till exempel genom att berätta att tonen Bb spelas då låten går i exempelvis Bb-dur. Men återställningstecknet betyder att tonen ska spelas som den låter i C-dur. Då kan eleven själv

testa sig fram till hur tonen låter i C-dur, konstatera att det är B, och nu har den ett redskap för hur den kan testa sig fram nästa gång den stöter på ett återställningstecken.

Den närmaste utvecklingszonen är något som jag strävar till i all min undervisning, men som jag personligen känner är mycket lättare att förverkliga i individuell undervisning där det, till skillnad från gruppundervisningen, endast är en elev åt gången vars närmaste utvecklingszon behöver tas i beaktande. Detta resulterar i bättre fokus på den enskilda eleven och högre kvalitet på undervisningsmaterialet. Valet av material och ämnen som sammanfaller med elevens närmaste utvecklingszon har en stor inverkan på lektionens kvalitet, men det innebär inte att lektionen i fråga per automatik är bra.

4.1.2 I individuell undervisning

Dewey och Vygotskij hade båda gemensamma teorier och åsikter om hur undervisningen i skolan ska se ut. Både Dewey och Vygotskij ansåg att centrum för undervisningen skulle vara elevens eget intresse. Båda betonade också att samband mellan skola och samhälle är väldigt viktiga. Som vi ser i kapitel fyra så kan man ändå säga att de av Deweys och Vygotskijs teorier om inläring som jag har presenterat i detta arbete innehåller smärre motstridigheter. Enligt Dewey så sker inläringen optimalt då eleven själv ska forma hypoteser och börja gissa sig fram och experimentera sig fram till rätt resultat. Vygotskijs teori påstår i sin tur att inläringen sker som bäst då eleven utsätts för material som den inte på egen hand klarar av, men som den kommer att kunna hantera med hjälp av en lärare eller mer erfaren jämlike. (Egidius, 1999) I musik finns det många faktorer som gör att Deweys problemmetod kan verka klumpig. Låt oss säga att en elev ska lära sig spela ett stycke efter noter. Om eleven börjar räkna ut vilka tonerna i noterna är, och lär sig något drag eller grepp fel, så kan det resultera i att tonen och noten inte stämmer överens. Om eleven hinner assimilera detta, så kan det leda till långsiktiga problem. Om man däremot applicerar Vygotskijs teori in i sammanhanget så kan man snabbt optimera inläringen. Om det finns en lärare närvarande så kan metoderna fungera väldigt bra hand i hand. Eleven får börja försöka hitta rätt toner själv, och läraren finns på plats för att ge feedback, ställa frågor, rätta till drag eller grepp och hjälpa till med fraseringen.

4.1.3 I gruppundervisning

Blåsorkesterövningar utsätter elever för såväl en musikalisk upplevelse som en social upplevelse. Då elever sitter bredvid varandra och spelar i samma sektion³ sker det flera olika processer. Eleverna utsätts för social interaktion som utvecklar elevens förmåga att se sociala mönster (Bråten, 1996). Eleverna har också möjlighet att lära sig av varandra (Vygotskij, 1999) samt har en yttre motivationsfaktor i form av att vilja visa de andra i sektionen vad de går för (Hwang & Nilsson, 2014).

4.2 Piaget i undervisningen

Jean Piagets teori om assimilation innehåller en kategori om repetition: ”*Upprepande av en och samma rörelse så att den fungerar smidigare och allt mer automatiskt*” (Piaget i Egidius, 1999, s. 100). Detta använder jag väldigt mycket i många olika sammanhang. Det jag använder repetition till mest är i undervisningen i notläsning samt i övandet av fraser. Då mina elever frågar vilken ton som noten på papperet är, så brukar jag köra ”snabbelds-repetition”. Jag pekar på en not, och eleven ska säga vad den heter och vilka ventiler, eller vilket drag, man ska använda för att få den tonen. Sedan repeterar vi den (dessa) några gånger så att eleven får känna att den faktiskt vet vad den ska göra.

4.3 Holistisk inläring

Jag har diskuterat kring Deweys problemmetod om att låta eleverna experimentera sig fram till svaret, samt om Vygotskijs teori om att ha en handledare med. Paul Harris metod om *simultaneous learning* så kan vid första ögonkastet ses som att servera eleverna med materialet utan att de behöver genomgå Deweys fas av experimentering. *Simultaneous learning* kan ses som att förse eleverna med de verktyg de behöver för att kunna experimentera sig fram till slutresultatet.

Det jag använder mig mest av i min undervisning för nybörjare är något som kallas *learning the ingredients* (Harris, 2014), och är en del av metoden *simultaneous learning*. Det innebär att man med eleven går igenom de olika ingredienserna som finns i låten, innan eleven får veta vilken låt det handlar om. Ingredienser i detta fall kan vara till exempel tonart, taktart, rytm, tempo, toner, frasering etc. Då man går igenom dessa först, och övar på dessa saker

³ Sektion: Instrumentgrupp varav en orkester är sammansatt. (Svenska Akademiens Ordbok, 1966)

tills eleven klarar av dem väl, så blir spelandet av själva stycket ingredienserna är tagna från mycket lättare, och eleven känner att den klarar av det.

Om eleven får ett notpapper framför sig, i en okänd tonart med okända toner, så kan det hända att eleven börjar experimentera sig fram på många olika sätt som inte stämmer överens med noterna. Genom att ha först gått igenom vilka ingredienser stycket innehåller, så drar man drastiskt ner på mängden stoff eleven prövar på innan det stämmer överens med noterna. Då eleven snabbt kommer fram till rätt slutsats, så ökar detta dessutom elevens motivation att ta sig an resten av uppgiften samt kommande utmaningar. Detta innebär att vi har nått ett av lärandemålen, nämligen det konativa målet.

I och med att eleven ska lära sig ingredienserna så är det också viktigt att eleven lär sig förstå vad det är som spelas. Är det en variation av toner från c-durskalan? Är det ett Bb-mollarpaggio? Då eleven får repetera vad det är som spelas och får knyta namn till ljud och ljud till ventiler⁴ eller drag⁵ så sker det en konstant kognitiv utveckling hos eleven.

Det är även viktigt att hjälpa eleven utveckla en känslomässig relation till musiken som spelas. Att diskutera med eleven om huruvida eleven upplever stycket att låta sorgligt eller glatt, eller vilken som helst annan känsla så hjälper eleven att knyta ihop känslor till musikstycket och kan öppna helt nya möjligheter för elevens förståelse för musiken. Detta faller innanför ramarna för det affektiva målet i undervisningen.

Enligt Vygotskij får inte kunskapen plockas ur sitt sammanhang och överföras isolerad; den kan bara ge mening och skapa motivation om den ingår som en del av en helhet (Bråten, 1998, s. 106). Detta är något som simultaneous learning- metoden grundar sig på. Då pedagogen sammanknyter de olika övningarna som har gjorts och på vilket sätt de är relevanta för stycket som ska spelas, så finns det större chans för eleven att få den av många pedagoger eftertraktade ”a-ha” upplevelsen.

⁴Ventil: Hos blåsinstrument: anordning med hjälp av vilken rörlängd (o. därmed tonhöjd) regleras. (Svenska Akademiens Ordlista, 2015)

⁵ Drag: Syftar på till vilken mån trombonens utdragbara del är utdragen. (musik-instrument, 2018)

5 Diskussion om gruppundervisning

I detta kapitel kommer jag att diskutera de olika undervisningsformerna ur en pedagogisk, praktisk och social synvinkel. Jag kommer att hänvisa mycket till pedagogisk litteratur och göra jämförelser mellan litteratur och det som sker i min undervisning.

5.1 Min erfarenhet av grupper

I mitt liv har jag varit del av en mängd olika grupper. I grundskolan fungerade min klass som *sekundärgrupp* och kompisgängen som bildades på rasterna som *primär grupp*. På fritiden var det de som gick på samma klubbar som jag eller de som spelade blåsinstrument tillsammans med mig som bildade en annan *primärgrupp*. I gymnasiet kom ännu mitt eget band med i bilden som en av de viktigaste grupperna för mig. Under min tid som musikstuderande vid Yrkeshögskolan Novia så har deltagandet i grupper av varierande storlek med varierande medlemmar varit normen för social interaktion i min vardag. Frågan återstår: Varför behöver vi grupper?

5.2 Gruppens påverkan på individen

Lev Vygotskij hade en sociohistorisk teori om högre psykologiska processer. Det han menade var att ett barns högre psykologiska processer påverkas av den sociala interaktion som barnet utsätts för. ”Senare överför barnen detta sociala sätt att tänka på till sin egen inre psykologiska värld” (Bråten, 1996).

“Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)” (Vygotsky, 1978, s. 57).

En positiv faktor med gruppundervisning är att det utsätter eleven för social interaktion, vilket understöder elevens högre psykologiska processer. Eleven lär sig mönster för socialt beteende och har lättare att vistas i grupper i senare skeden i livet.

Musik består av otroligt många olika aspekter, och upplevs olika för olika individer. För vissa kan musik främst vara något känslomässigt. För andra kan musik vara något personligt. Musik kan vara tidsfördriv. Det musik oftast är, nog i samband med andra aspekter, är socialt. Det finns otroligt mycket musik skriven för solister, men den mest frekvent förekommande typen av musik, speciellt i min vardag, är musik som samspel.

Musik kan vara väldigt psykomotoriskt utvecklande. Till exempel då tre trumpetister ska spela samma melodislinga. De måste lyssna på varandra för att kunna intonera rätt, vilket leder till att de måste veta hur de ska justera luftflödet och läpparna för att intonera rätt samt samtidigt känna till rätt fingersättningar på instrumentet för att skapa rätt ton. Det som gruppundervisningen också väldigt starkt påverkar är elevens känsla för takt och rytm. Det kan se ut som följande exempel:

I ett blåsorkestersammanhang har elev A lätt för att känna pulsen i låten och har lätt för att läsa rytmen i noterna framför sig. Bredvid elev A sitter elev B som inte känner pulsen lika bra och har svårt för att läsa noter. Elev B får ständigt höra rätt rytm spelas bredvid sig i rätt tempo.

Professor Kevin Thompson studerade på 1980-talet vad det sker för olikheter i inläringen hos elever som utsätts för gruppundervisning kontra individuell undervisning. Han konstaterade att eleverna fick i stort sett lika mycket undervisning i musikens olika aspekter förutom att mängden handledning i notläsning blev mindre för de som tog del av gruppundervisning.

”In spite of group-taught students having received less time in this category, their level of achievement in fluency of notation was disproportionately high. Perhaps teachers made fewer repetitive statements in group settings and saved instructional time. This, coupled with the possibility of learning from others, may account for the alacrity with which the group-taught students acquired notational skills.” (Thompson i Harris, 2000, s. 80)

I citatet ovan nämner Thompson möjligheten att lära sig från varandra, vilket stöder Vygotskijs teori om att lära sig stoff med hjälp av en jämlike. Thompson nämner också att elevernas förmåga att läsa noter var oproportionerligt bra. Detta har jag själv upplevt i min undervisning, speciellt i blåsorkestrarna. De elever jag har så har lätt att hjälpa varandra med till exempel hur man ska ta vilken ton och hjälpa varandra klura ut vilken ton som noten i fråga är.

Hwang & Nilsson (2014) skriver om hur det för barn i skolåldern är väldigt viktigt att umgås med jämnåriga. Genom dessa kommer barnen i kontakt med nya saker som musik, beteendemönster och klädtrender. ”De utgör också en grund för sociala jämförelser och påverkar därmed direkt och indirekt barnens attityder och beteendemönster (Hwang & Nilsson, 2014, s. 28).

5.3 Gruppdynamik

Ordet dynamik kommer från det grekiska ordet *dy'nammis*: förmåga, kraft. Termen används i samhällsvetenskaper och i psykologin om krafter som åstadkommer balans eller förändringar i ett system eller en struktur (Psykologiguide, 2018). För att en grupp ska fungera bra så måste dynamiken i gruppen vara bra. Speciellt då man undervisar i grupper på två eller tre elever per grupp.

Jag har en undervisningsgrupp bestående av två elever. Låt oss kalla dem elev X och elev Y. Båda eleverna är goda vänner på fritiden och i skolan, och därför vill de spela och ha lektion tillsammans. En negativ faktor är att elev X till sin natur är väldigt full av energi, har svårt att sitta stilla och är intresserad av mycket annat än endast lektionens planerade innehåll. Elev Y är i sin tur väldigt lugn och vill gärna fokusera på lektionens innehåll. Har man två så pass olika individer i samma grupp blir det väldigt svårt att skapa en lektion där båda skulle känna att de har fått ut så mycket som möjligt av lektionen. Då båda eleverna är olika till sin natur så kräver bägge olika framförhållning vid undervisningstillfället. Samtidigt skulle det dra ner på båda elevers motivation att börja undervisa dem skilt för sig, då bägge elever många gånger har sagt att de vill spela tillsammans.

5.4 Motivation i gruppundervisning

Att ha elever som är vänner sedan tidigare och vars nivå någorlunda motsvarar varandras i samma grupp kan ha väldigt stor inverkan på deras motivation. Lektionen är inte bara ett tillfälle då färdigheterna i sitt instrument slipas på, utan det är också ett tillfälle då eleven får chansen att spela med någon på samma nivå. För många ungdomar så kan tävlingen som uppstår vänner emellan vara en väldigt stor motivationsfaktor (Harris, 2000). Jag har också upplevt tillfällen då gruppundervisning och klimatet som bildas i undervisningstillfället har lett till en motvillighet hos eleverna att spela en åt gången, med orsaken att de inte vågar för att de andra ser på.

En negativ aspekt som jag har stött på i gruppundervisning är effekten av jämförelse. Elev A och elev B började spela samma instrument samtidigt och tillsammans. Elev A upplever att elev B spelar bättre och gör framsteg snabbare. Detta leder till att elev A ger upp snabbare, förlorar motivation och yttrar saker som t.ex: ”Jag kommer inte att kunna spela detta, elev B spelar ändå bättre än mig, så vad är poängen?” I detta fall så har elev A inte ännu förstått att snabbare framsteg inte betyder större framsteg. Elev A har inte heller reflekterat över vad

det i så fall kan bero på att elev B gör de påstådda framstegen snabbare. Svaret kanske är att elev B övar hemma. Det är dock inte nödvändigtvis fallet.

Enligt Harris (2015) så finns det en stor skillnad i hur snabbt inläringen sker hos elever. Det finns elever som lär sig stoff väldigt snabbt och så finns det elever som lär sig stoffet långsamt. Harris menar att det är skillnad på framsteg och prestation. Om två elever börjar spela ett instrument samtidigt och den ena spelar ”nivå ett”-material och den andra spelar ”nivå tre”-material, så är framstegen olika för dem men prestationen är värd lika mycket. Det viktigaste är att uppmärksamma varje elevs individuella prestation, och inte i vilket tempo som framstegen har skett.

Min egen erfarenhet av att ha två elever med väldigt stor skillnad i framstegstempo är att det kan inverka väldigt negativt på gruppens motivation, om en elev tycker att materialet är för svårt och ger upp direkt, och en annan tycker att det är för lätt och konstant vill gå vidare.

6 KUS ur en pedagogisk synvinkel

I detta kapitel kommer jag att diskutera KUS ur en praktisk, pedagogisk och social synvinkel. Jag kommer att diskutera problem och teorier för undervisning och hur dessa ser ut i undervisningen. Problemen som diskuteras i följande kapitel tar i beaktande såväl läraren som eleven.

6.1 Bedömning

I grundskolan i Sverige så får eleverna sitt första betyg vid slutet av höstterminen på sjätte klass. Ett problem som uppstår i min KUS-undervisning så har att göra med relationen mellan skolverkets direktiv för betygssättning och undervisningsmaterialet för min undervisning i KUS. Skolverkets direktiv baserar sig på den allmänna läroplanen för musikundervisning i grundskolor och nämner därför inga KUS-specifika bedömningsvillkor. Det finns t.ex. inga skrivna kunskapskrav på skolverkets hemsida om hur jag ska bedöma elever i althornsspel. Det har lett till att jag på mina lektioner har inkorporerat vissa av kunskapskraven i althornsundervisningen. Till dessa hör saker som till exempel taktarter, tempo, dynamik, tonhöjd och klang. På grund av att vissa kunskapskrav inte går att applicera till althornet, vissa av kraven pga. kunskapsnivån i althornspel och vissa pga. att det helt enkelt inte går att applicera till althornet, har lett till att jag dels har blivit tvungen till att göra annat än att endast spela althorn. Till dessa teman hör saker som t.ex.

sång och ackompanjemang i ensembleform, röst- och hörselvård samt genomgång av digitala verktyg för ljud- och musikskapande. (Svenska skolverket, 2018)

6.2 Motivation

Något som leder till stora skillnader i motivationen hos de elever jag undervisar inom KUS är det som kommer från viljan att vilja ha ett gott betyg. Då jag tillika undervisar elever som går på klass fem, som inte ska få betyg på ett år ännu samt elever som går på klass sex och ska få betyg gör att eleverna i klassrummet har olika motivationsfaktorer. Hwang och Nilsson (2014) talar om motivationens drivkrafter. De talar om *yttre motivation* och *inre motivation*. ”Yttre motivation innebär att drivkraften kommer utifrån, till exempel i form av andras belöningar eller hot av skilda slag” (Hwang & Nilsson, 2014, s. 57). Det innebär att för sjätte-klassarna så fungerar betyget som en yttre motivation. Motivationen kan alltså komma från önskan att få ett gott betyg eller rädslan för att få ett dåligt betyg. Detta stärks också av de otaliga gånger jag har fått höra elever fråga mig om det ena eller det andra och huruvida det påverkar betyget.

En annan faktor som påverkar motivationen är att vissa elever inte vågar vara aktiva på lektionen. Detta kan bero på saker som introversion, osäkerhet eller helt enkelt en bristande förståelse för varför de har musik som ämne. Kolbs teori om fyra inlärningsstilar (Psykologiguiden, 2018) beskriver en lärostil där eleven:

”Vill ha en personlig och känslomässig koppling till det som de ska lära sig. De vill veta varför de ska lära sig just det här.” (Psykologiguiden, 2018). Om det finns elever av denna typ i klassen och läraren aldrig klargör varför materialet är relevant för eleverna så drar det ner på elevernas motivation att lära sig materialet.

7 Avslutning

I detta kapitel kommer jag att sammanfatta de slutsatser jag har kommit till i detta arbete. Kapitlet kommer främst att se på de olika undervisningsformerna ur en praktisk synvinkel för elev, lärare och administration. Jag kommer att konkretisera de svar jag har kommit fram till gällande forskningsfrågorna.

7.1 KUS som undervisningsform

Det finns inga direkta länkar mellan kulturundervisning i skolan och individuell- och gruppundervisning, om det inte är fråga om en elev som förutom KUS också går på kulturskolan och har musik som hobby. En elev som utsätts för undervisning på kulturskolan samt inom KUS så har möjligheten att få uppleva musik på en djupare nivå än elever som inte gör det i och med den teoretiska och praktiska musikundervisningen de får på kulturskolan i samband med de andra instrument och musikrelaterade erfarenheter de får uppleva inom KUS som kan bidra till att de får en bredare uppfattning om vad musik kan innebära.

En praktisk fördel med KUS är att om en lärare på kulturskolan inte får sin tjänst fylld enbart med instrumentelever och ensembler, så finns det möjlighet för den läraren att undervisa inom KUS för att fylla tjänsten, och KUS gynnar på att få anställa en lärare som är kompetent inom ett av områdena för KUS-innehållet.

Något som kunde utvecklas är ett betygssättningsystem specifikt för elever inom KUS för att förenkla lärarens uppgift att skapa en lektions- och terminplan för klassen om vad som ska gås igenom innan bedömningen görs.

Det att KUS har en stor arsenal av lärare till förfogande betyder också att det finns en stor katalog av pedagoger som kan agera inhoppare om en lektions huvudsakliga lärare är frånvarande.

Många andra lärare på kulturskolan har berättat att de har fått elever som har velat börja spela ett instrument efter att de har haft KUS-lektioner. Själv har jag också en elev som började spela althorn efter att ha fått pröva på det i en av mina KUS-klasser. Detta innebär att kulturundervisning i skolan inte bara är ett effektivt sätt att få en mångsidig musikundervisning i grundskolan, utan även ett väldigt bra sätt att få synlighet till kulturskolans verksamhet och en fungerande rekryteringstaktik.

7.2 Diskussion

Då jag binder ihop de saker som jag har diskuterat i detta arbete så kan jag konstatera att det finns såväl fördelar som nackdelar med de olika undervisningsformerna skilt för sig. Däremot kan jag påstå att det finns mycket att vinna på att utsätta elever för både individuell undervisning och gruppundervisning. I den individuella undervisningen har eleven möjlighet att diskutera med läraren och ställa frågor om instrumentet och spelandet, som den kanske inte vill ställa under en grupplektion pga. tävlingsandan och att inte vilja verka sämre än de andra i gruppen. Eleven har också möjlighet att med hjälp av läraren kunna öva på ställen som är svåra utan att känna pressen av att det finns andra som ser på. I välmatchade grupper har eleverna däremot möjlighet att lära sig av varandra och en hälsosam tävlingsanda kan höja motivationen.

En viktig sak att komma ihåg är att alla elever är olika individer. Det finns många olika faktorer som inverkar på elevens inläring. Därför är all den teori som har nämnts i detta arbete viktigt för att jag som pedagog ska kunna optimera mitt arbete. Det finns elever som till sin natur är väldigt nyfikna och ivriga och vill försöka fundera ut saker själv, till mån av möjlighet. För sådana elever så kommer Deweys problemmetod bra till hands, då läraren kan fungera som ett bollplank och hjälpa eleven då den ber om hjälp. För andra elever kanske nyfikenheten inte kommer av sig själv, i vilket fall jag som pedagog har mycket nytta av att komma ihåg de olika lärandemålen och Harris' metod om *simultaneous learning* för att hjälpa eleven lära sig saker på ett för eleven så intressant sätt som möjligt, och väcka elevens intresse för att lära sig. Harris (2000) skriver att *simultaneous learning* är en metod som ska ge pedagogen verktygen att kunna testa sig fram och hitta vilket sätt vilken elev lär sig på bäst och med detta kunna skräddarsy en så effektiv undervisning som möjligt för eleven. Deweys problemmetod (Egidius, 2009) och Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen (Imsen, 2009) är båda teorier med hjälp av vilka det finns möjlighet att pröva sig fram om huruvida just den metoden är optimal för barnet. Jag ser Piagets teori om assimilation och ackommodation (Egidius, 1999) som de processer vi vill att ska ske hos eleven. Som pedagog är det en fysisk omöjlighet att automatisk få eleven att assimilera eller ackommodera kunskap. Därför är de olika pedagogiska teorierna väldigt effektiva hjälpmedel för en pedagog att finna sätt att hjälpa eleven att assimilera och ackommodera kunskap på.

Genom såväl individuell undervisning som gruppundervisning blir eleven utsatt för social interaktion i olika former som sätter igång högre psykologiska processer (Bråten, 1998) som i sin tur utvecklar elevens sociala kunskaper. Eleven får internalisera skillnader och likheter i hur det är att interagera med en vuxen lärare samt med jämnåriga vänner från tidigare eller nya bekantskaper. Genom att få möjlighet till social interaktion så får eleven dessutom allt fler olika intryck från omvärlden som kan gynna elevens förmåga att ackommodera kunskap.

Ur en praktisk synvinkel så finns det stora fördelar för läraren med gruppundervisning i och med att det finns mera tid för genomgång av undervisningsmaterial, och läraren har också mera tid att planera lektionen.

Att spela i en orkester har jag konstaterat att är en social upplevelse, tillika som det är ett till speltillfälle för eleven i veckan då den kan utveckla sina spelkunskaper. Orkesterverksamheten är också ett tillfälle då eleven har möjlighet att få spela annat än det som går igenom på de individuella lektionerna eller grupplektionen, samtidigt som den individuella- eller grupplektionen är ett väldigt bra tillfälle för eleverna att i lugn och ro få gå igenom orkestermaterial med en handledare. I samband med konserter får eleverna en chans att visa upp sitt spelande och får övning i hur social samverkan sker under konserttillfällen.

Elever finns det i många olika slag. Alla elever har olika intressen, olika personligheter och karaktärsdrag, och lär sig på olika sätt. Det finns många fördelar med att förse eleven med doser av de olika undervisningsformerna som hjälper eleven att få en bred undervisning i musik. Som pedagog har jag, med hjälp av de olika undervisningsformerna, möjlighet att erbjuda en skraddarsydd undervisning som passar bäst för just den elev som är i fråga. Det enda som sätter vissa ramar för vad man kan göra är tillgången till resurser. Det vore intressant att se om undervisningen såg ut som den ser ut nu om man inte behövde tänka på resurser och budgeter.

7.3 Vidare forskning

Något som inte har tagits upp i detta arbete som jag är väldigt intresserad av är hur blåsorkesterläger, eller musikläger överlag, påverkar elevers motivation att fortsätta med studier inom musik på amatör- eller yrkesnivå. En studie kring det skulle gagna musikpedagoger, föräldrar, elever och övriga organisationer inom utbildning i musik. Det skulle kunna hjälpa organisatörerna att analysera sin egen verksamhet och förbättra den (om det krävs) samt ha en vetenskaplig studie att utgå ifrån vid ansökan om ekonomiskt stöd för lägerverksamheten. Föräldrar skulle ha tillgång till något som kan förklara varför eleven ska delta i, eller i värsta fall hålla sig borta från, musikläger. Musikläger är till sin natur väldigt annorlunda än t.ex. de undervisningsformer som tagits upp i detta arbete. På musikläger kommer eleven tillfälligt i kontakt med nya ansikten, betydligt längre spelsessioner och med stor sannolikhet även nytt material.

Referenser

Bråten, I. (Red.). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Egidius, H. (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur & Kultur

Harris, P., & Crozier, R. (2000). *The Music Teachers' Companion; A Practical Guide*. London: ABRSM

Harris, P. (2015). *The Virtuoso Teacher*. London: Faber Music

Hwang, P., & Nilsson, B. (2014). *Grupp-psykologi för skola, arbetsliv och fritid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Imsen, G. (1999). *Lärarens värld*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Psykologiguiden. (2018). *Affektiv*. Hämtad 2018-12-13 från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=affektiv>

Psykologiguiden. (2018). *Gruppdynamik*. Hämtad 2018-12-05 från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=gruppdynamik>

Psykologiguiden. (2018). *Kognition*. Hämtad 2018-12-13 från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=kognition>

Psykologiguiden. (2018). *Kolbs inlärningsteori*. Hämtad 2018-12-15 från [https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=Kolbs%20inl%C3%A4rnings teori](https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=Kolbs%20inl%C3%A4rnings%20teori)

Psykologiguiden. (2018). *Konation*. Hämtad 2018-12-13 från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=konation>

Roslagens kulturskola. (2018). *Våra Skolor*. Hämtad 2012-11-20 från <https://www.norrtalje.se/info/barn-och-skola/kulturskola/roslagens-kulturskola/vara-skolor/>

Skolverket. (2018) *Musik*. Hämtad 2018-12-14 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMUS01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f#anchor1>