



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE
Höstterminen 2011
Läroarbetsvetenskap i Musik
Christopher Fossto

Tillsammans

**En kvalitativ studie av deltagande föräldrars roll i gitarr-
gruppundervisning**

Handledare: Maria Becker-Gruvstedt

Sammanfattning

Titel: Tillsammans - En kvalitativ studie av deltagande föräldrars roll i gruppgitarrundervisning

Denna studie handlar om aktivt deltagande föräldrar i en gitarrgruppundervisning och syftar till att kartlägga vilka roller de innehar på och utanför lektionstid. Finns det föräldrar som är mer eller mindre aktiva i barnens läroprocess utanför lektionstid? Hur har föräldrarna varit aktiva i elevens läroprocess utanför lektionstid? Har de ens varit aktiva i elevens läroprocess utanför lektionstid? Finns det någon skillnad i frekvens när det gäller övningstid hos barn vars föräldrar är mer eller mindre aktiva utanför lektionstid? Studien kommer fram till att det finns samband mellan föräldrars och barns aktivitet mellan lektionerna och att föräldrarna väldigt ofta assisterar med kognitivt bistånd. Studien redovisar samtidigt andra strategier som föräldrarna använder sig av för assistans och komplettering. Studien bygger på data från en kvalitativ enkätstudie med föräldrarna och semi-strukturerade intervjuer med deras barn. Dessa har sedan analyserats och bearbetats med Grounded Theory för att forma de resonemang som förs.

Nyckelord: Gitarr, Föräldrar, Gruppundervisning, Vygotskij, Suzuki

Abstract

This essay strives to find parent's role both on group lessons for youths who play guitar, in which the parents too are active students, and in the children's practice. Are there parents who are more or less involved in their child's learning process outside the lessons? In what aspect and how have the parent been involved in its child's learning process, outside the lessons? Have they been involved at all in the child's learning process outside the lesson? Are there any differences in the childrens amount of practice-time when parents are more involved outside the lessons, than parents who are not? The study concludes that there are connections between highly involved parents that practice a lot and children who practice a lot. The essay also concludes that the parents assist their children with cognitive support and shows other strategies for assistance and completion in their practice. The results of this study originates from data collected from a qualitative enquiry studie with the parents and semi-structured interviews with their children. These data has been analysed and processed through Grounded Theory to form the conclusions of this essay.

Keywords: Guitar, Parents, Group lesson, Vygotskij, Suzuki

Förord

Jag vill passa på att tacka alla som varit involverade i det här arbetet på ett eller annat sätt. Ett stort tack går till mina informanter och tillika elever, min handledare på Musikhögskolan: Maria Becker-Gruvstedt samt till min chef och mina kollegor på musikskolan i Staffanstorp: Lena Forén, Henrik Winholt och Tobias Allvin. Ett annat speciellt tack går till alla fina medstudenter på Musikhögskolan, alla mina underbara vänner och sist, men inte minst, min älskade familj som tålmodigt har varit med hela vägen. Ni har varit en stor bidragande faktor till att jag har kunnat slutföra mina studier och för det är jag evigt tacksam. Till läsaren önskar jag en god läsning och hoppas att examensarbetet berikar dig på ett eller annat sätt.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	7
<i>1.2 Studiens syfte och frågeställningar</i>	8
<i>2. Tidigare forskning</i>	9
<i>2.3 Begrepp</i>	12
3. Metod	12
<i>3.1 Intervjuer</i>	13
<i>3.2 Enkäter</i>	13
<i>3.3 Informanter</i>	14
<i>3.4 Felkällor och tillförlitlighet</i>	14
<i>3.5 Grounded Theory</i>	15
<i>3.5.1 Kodning i Grounded Theory</i>	16
<i>3.5.2 Kritik mot Grounded Theory</i>	17
<i>3.6 Forskningsetiska överväganden</i>	18
4. Resultat	19
<i>4.1. Statistiska samband</i>	19
<i>4.2. Analys av kvalitativ data</i>	21
<i>4.2.1 Assistans/Komplettering</i>	21
<i>4.2.2 Miljö/Omgivning</i>	22
<i>4.2.3 Interpersonella roller</i>	24
5. Resultatdiskussion	26
<i>5.1 Föräldrars olika roller</i>	26
<i>5.2 Tillsammans</i>	27
<i>5.3 Interaktion, självständighet och framgång</i>	27
<i>5.4 Föräldrarnas roll</i>	29

6. Sammanfattning och förslag till fortsatt forskning	31
7. Slutord	32

1. Bakgrund

Under våren 2011 fick jag möjlighet att under tre intensiva tillfällen ta del av en pedagogisk verksamhet som tidigare hade varit full av fördomar och skepsis från min sida; gitarrundervisning i större grupp. Min tveksamhet har berott på de korta inblickar som jag fått av gruppundervisning som metod för gitarr där både diskussioner med kollegor och andra praktiska erfarenheter har antytt att det finns begränsningar i vårt instrument för denna form av undervisning. I min utbildning på Musikhögskolan har jag inte heller stött på gruppundervisning i gitarr som direkt undervisningsmetod, varken under tillfällen för praktik eller vid metodiklektionerna på Musikhögskolan. Den uppfattning som jag har fått genom tidigare erfarenheter och i diskussioner med lärarkollegor vid ett antal musikskolor är att gitarrundervisning, traditionellt sett, har skett genom enskilda lektioner. Det är min uppfattning att de enskilda lektionerna har varit vanligast förekommande där det enda undantaget verkar vara studieförbundens metodik, där den mesta undervisningen verkar ske i grupp. Jag har personligen inte heller stött på gitarrundervisning i större grupp under min musikaliska uppväxt annat än i form av gitarrensembler och gitarrorkestrar, men dessa har haft andra syften än att aktivt lära ut gitarren som instrument.

När en kollega på musikskolan i Staffanstorp föreslog att vi skulle starta ett pilotprojekt med gitarrundervisning för nybörjare i grupp tackade jag ja, trots min skepsis. Jag ville få möjlighet att slå hål på mina fördomar om att gitarrundervisning i större grupp var en mindre bra metod för att utveckla gitarrspel hos elever. Speciellt då i fråga om vilket engagemang man kan väcka hos eleverna, vilka moment man kan lära ut och hur mycket eleverna faktiskt kan utvecklas och ta till sig kunskap i grupp. Till min glädje och förvåning visade det sig att det var min okunskap som låg till grund för mina fördomar och att jag hade fel. Denna verksamhet lovordades av deltagarna i den utvärdering som vi gjorde och det som gjort vår framgång stor verkar ha berott på hur vi på musikskolan valde att strukturera och organisera undervisningen.

Den verksamhet som vi bedrev i våras var till för att ge ungdomar, som stått i kö en längre tid till enskild gitarrundervisning, en möjlighet att komma igång med sitt gitarrspel och uppnå en viss grad av självständighet innan de fick en enskild plats på musikskolan. Lektioner på en och en halv timme gavs vid tre tillfällen med en månads mellanrum. Kompendier med instruktioner och låtar skapade vi själva med utgångspunkt från förväntad progression och utveckling hos eleverna, under den korta tid som verksamheten var igång. Vi lade samtidigt stor vikt vid självstudier utanför lektionerna, där eleverna förväntades omsätta de kunskaper vi lärde ut med hjälp av dessa kompendier. Vi valde att

vara två lärare för att enklare fånga upp elever som hade svårt att hänga med i lektionens förlopp, men vi lät också föräldrarna vara med som stöd genom att låta dem ta del av undervisningen. Det var vår förhoppning att föräldrarna skulle bidra till att förenkla elevernas gitarrutövande på lektionerna genom att bistå med ytterligare förklaringar och anteckningar, samt att de skulle fungera som stöd mellan lektionerna med hjälp av deras högre grad av förförståelse för att avkoda det komplexa system som gitarren innebär. I vår uppföljning av verksamheten tog vi upp en rad tänkbara framgångsfaktorer för verksamheten. Vi ansåg bland annat att beslutet att ha med föräldrar som stöd mellan och under lektionerna var en av dessa framgångsfaktorer. Personligen blev jag väldigt nyfiken på att få veta exakt hur föräldrarna bistått sina barn med hjälp, både på och mellan lektionerna samt om det fanns samband mellan kompetenta elever och engagerade föräldrar. Det är denna nyfikenhet som ligger till grund för den här uppsatsen och dess frågeställningar.

I och med den framgång vi nådde i våras har vi valt att fortsätta med gruppundervisning i gitarr som en ordinarie undervisning i utbudet av gitarrlektioner. Både med den grupp vi hade i våras och med två helt nya nybörjargrupper. Vi har förändrat verksamheten med utgångspunkt från de erfarenheter vi fick i våras genom att utöka antalet lektioner till sju tillfällen per termin, minskat lektionstiden till fyrtio minuter per gång och ändrat så att eleverna har lektion varannan vecka. Då vi ville att föräldrarna skulle ha en än mer aktiv roll i undervisningen under denna termin har vi sett till att de har varit mer aktiva på lektionen genom att de själva får vara med och aktivt spela gitarr. Detta var nämligen något som de flesta föräldrar inte gjorde under förra genomförandet av projektet. Det är dessa deltagande föräldrar och deras barn som den här studien handlar om.

1.2 Studiens syfte och frågeställningar

Eftersom undervisningen i projektet är genomförd och strukturerad på ett sätt som varken är konventionellt eller traditionellt för mitt instrument, så väcks ett antal frågor. Vissa av dem är mer eller mindre självklara, men det finns speciellt ett främmande element i undervisningen som inte allt för ofta dyker upp i samband med gitarrlektioner. Föräldrar. Speciellt aktivt deltagande sådana.

Vid några observationer jag gjorde på lektionerna i under våren 2011 kunde jag se föräldrar som var mer eller mindre aktiva med att assistera och att hjälpa barnen att tolka och förstå de moment som vi gick igenom. Det fick mig undra: Vilka olika roller antar deltagande föräldrar i barnens läroprocess på och utanför lektionstid? Är föräldrar mer eller mindre aktiva i barnens läroprocess utanför lektionstid? Hur har föräldrarna varit aktiva i elevens läroprocess utanför lektionstid? Har de varit aktiva i elevens läroprocess utanför lektionstid? Vilket samband finns mellan barnens övningstid och föräldrarnas engagemang utanför lektionstid?

Denna studie syftar till att besvara dessa frågor för att kartlägga de aktivt deltagande föräldrarnas olika roller i den del av elevernas läroprocess som sker utanför lektionstid.

2. Tidigare forskning

I mina efterforskningar så har jag inte funnit någon forskning som direkt behandlar deltagande föräldrar i gruppundervisning för gitarr, men väl en del litteratur som relaterar till ämnet föräldrar och deras roll i barnets musikundervisning. De texter som har haft mest betydelse för den här uppsatsen är de som behandlar Suzukimetoden, Vygotskijs idéer om lärande som en social aktivitet samt texter av Gary McPherson som behandlar föräldrars vikt i musikundervisning i förhållande till barnets självständighet och självreglering.

Den metod som ligger närmast den undervisning som vi bedriver i projektet är Suzukimetoden. Vi har inte fullt ut applicerat den på vår undervisning då varken jag eller min kollega har fått en formell Suzukiutbildning, men liknande drag och olikheter i de olika formerna av undervisning kommer att diskuteras i resultatdiskussionen. Grundaren till denna metod, Shinichi Suzuki, utgår från att miljö, mer än arv, formar förutsättningarna för begåvning och förmåga hos ett barn (Suzuki, 1977). Suzuki menar att alla barn har samma förutsättningar för att lära sig att spela ett instrument om miljön runt omkring barnet är gynnsam. Detta görs bäst med något som Suzuki kallar för *modersmålsmetoden* (Suzuki, 1977). Barn lär sig sitt modersmål över en längre tid och bemästrar sedan sitt modersmål genom flera års övning och imitation av andra människor, speciellt då av sina föräldrar. Precis på samma sätt anser Suzuki att instrumentalundervisning ska bedrivas, då imitation och övning lägger grunden för ny kunskap (ibid.). Föräldrarna och familjerna utgör då en viktig del i Suzukimetoden då Suzuki ser till att inkludera dessa till stor grad i undervisningen. En förälder genomgår alltid en grundkurs i det instrument som barnet har tänkt lära sig och först när föräldern har lärt sig instrumentet är det barnets tur att få lektioner (ibid.). Föräldern närvarar även på barnets lektioner för att handleda denne i övningen under den första tiden, men både förälderns närvaro och handledning minskar gradvis allt efter som barnet äger en större självständighet på sitt instrument (Tillborg, 2008).

Szukimetoden är i grunden en undervisningsmetod för violin, men har utvecklats till att kunna appliceras på andra instrument som ett alternativ till den traditionella undervisningen. Sedan 1986 har det internationella Suzukiförbundet (International Suzuki Association) godkänt och utformat material för gitarrundervisning med utgångspunkt i Suzukis idéer (www.internationalsuzuki.org).

Den ryske pedagogen Lev Vygotskij för resonemang som liknar Suzuki till viss grad, men deras slutsatser skiljer sig åt en aning. Vygotskij pratar hellre om att alla högre psykologiska processer (så som lärande och kognition) utgår från sociala interaktioner (Sandberg, 2006). Dessa sociala interaktioner ska ses som mellan-mänskliga aktiviteter som alltid är situerade, det vill säga alltid sker i olika kulturella kontexter. Han menar samtidigt att vår relation till omvärlden är indirekt och att denna relation är medierad, då vi använder oss av verktyg och tecken för att tolka vår omvärld (ibid.). Lärande är då inte enbart begränsat till imitation utan sker genom alla former av sociala interaktioner, med hjälp av verktyg för att tolka och förstå vår omvärld, samt att lärande aktiviteter alltid sker i specifika "läro-kontexter". Vygotskij anser att lärandet främst sker genom den proximala utvecklingszonen, där en individ tar hjälp av en kamrat för att ta sig an den närmaste belägna kunskapen att lära in det som denne inte klarar av själv, men klarar av tillsammans med sin kamrat (Strandberg, 2006).

Vygotskijs resonemang är aktuella för den här studien då vi har inkluderat föräldrarna i undervisningen på ett sådant sätt att tillgången till de sociala interaktionerna varit stora, både för föräldrarna och för deras barn. Vygotskijs resonemang är också viktiga för att belysa lärande som en social aktivitet ur vilka interaktionerna är de mest centrala för produktion och reproduktion av kunskap.

Vidare har jag använt mig av vetenskapliga artiklar av den australiensiske forskaren Gary McPherson som har kartlagt föräldrars betydelse i barns musikaliska utveckling (McPherson, 2003). Han har också skrivit vetenskapliga artiklar om att barns framgång grundar sig i deras förmåga till självständighet och självreglering i sin övning och utövning (McCormic & McPhersson, 2009). McPherson resonerar om begreppet uppfostran som ett samlat uttryck för *parenting style* och *parenting practice*, om vilka McPherson skriver:

“Parenting style is defined as the ‘constellation of attitudes toward the child that are communicated to the child and that, taken together, create an emotional climate in which the parent’s behaviours are expressed’ (Darling & Steinberg, 1993, p. 48), while parenting practice relates to the specific behaviours used to socialize children” (McPherson, 2009).

McPherson menar att dessa specifika aktiviteter och beteenden hos föräldrarna, som att till exempel närvara på lektionerna eller visa genuint intresse för deras barns musikaliska utveckling, är direkt betingat till barnets framgång på sitt instrument. Han menar också att barnets upplevelser av

deras egen framgång formas mer av föräldrarna än av läraren. Barnet ges bättre förutsättningar till framgång på sitt instrument om föräldrarna innehar en väldigt hög kongruent förståelse av sitt barns framgångar och då också erkänner dessa framgångar korrekt (ibid.). Barnets framgång blir samtidigt än större om de stödjande och assisterande handlingarna från föräldrarnas sida är fokuserade på att strukturera barnets miljö, speciellt om denna miljö ger möjlighet och uppmuntrar till autonomi. McPherson menar vidare att förutsättningarna för att ett barn ska kunna känna av sin positiva framgång behöver barnet känna sig kompetent och autonom som individ, känna nära samhörighet med sina föräldrar samt känna att aktiviteten i sig är meningsfull och har ett värde som är kopplat till sina personliga mål (ibid.). För att barnet ska känna sig kompetent och autonomt behöver det känna av sin egen utveckling och även få möjlighet att fatta beslut och strategier i sitt utövande (ibid.). De barn som ges möjlighet att äga ett större mått av självupplevd kompetens och autonomi kommer senare i framtiden att bli mer självständiga och framgångsrika i sin utövning.

McPhersons resonemang om barns musikaliska framgång grundar sig ofta på det mätbara betygssystem som länder i Asien och USA har infört på all form av undervisning, vilket inkluderar frivilligundervisning (där till exempel musikskolor ingår). Dessa måttstockar finns inte i Sverige, vilket då blir lite skevt när man diskuterar barnens musikaliska framgång utifrån McPhersons forskning. Begreppet framgång, i McPhersons resonemang, handlar om de elever som nått upp till förväntade mål som ställts via en nationell måttstock i de länder som hans studier har genomförts. I den här studien pratar jag hellre om övning som en viktig faktor för framgång och har resonerat kring övning som en aktivitet som är direkt betingat till denna framgång. Jag återkommer mer till detta i diskussionsdelen.

Även om McPhersons artiklar grundar sig på data från Asien och USA, områden som är socio-kulturellt olika Sverige med hänsyn till undervisningstraditioner, familjekonstellationer och förhållningssätt till kulturellt konservativa traditioner, har jag ändå valt att applicera hans tankar i den här studien. McPherson tar bland annat upp familjekonstellationer och förhållningssätt till kulturellt konservativa traditioner i Asien och USA, vilka verkar vara annorlunda än mot svenska förhållanden ur det hänseendet att det verkar finnas tendenser till en mer restriktiv hållning till dessa faktorer i Asien och USA. Det gäller bland annat vad som anses vara socialt gångbart i barnens musikaliska uppfostran. Skillnaderna är i sig naturliga då vi lever i olika socio-kulturella kontexter. Denna uppsats utgår dock från att alla människor har samma förutsättningar för lärande och kognition.

2.3 Begrepp

I den här studien har jag valt att använda mig av ett antal begrepp som kan behöva en utförligare förklaring. Vissa begrepp är specifika för den här uppsatsen och andra begrepp kan behöva sin förklaring, då definitionen inte är självklar och en samlad förklaring behövs för läsarens fulla förståelse av mina resonemang.

Med kognition menas alla processer som har med vårt intellekt att göra, till skillnad från emotion som har att göra med våra känslor (Cullberg, 2003). Kognitivt bistånd innebär i den här studien handlingar som förenklar läroprocessen och förståelsen av en aktivitet.

Internalisering är en process som innebär *”införlivandet av något yttre med den egna personen”* (Strandberg, 2006).

Primärgrupp är ett begrepp inom sociologi som beskriver en liten grupp individer som har gemensamma värden sinsemellan. Gruppen bygger på direkt, personlig kontakt mellan medlemmarna och att denna kontakt ofta kretsar kring gemensamma och långvariga aktiviteter (Cooley, 2013). I den här uppsatsen definieras primärgruppen först och främst som barnets familj.

3. Metod

Denna studie kretsar kring totalt 24 informanter (11 barn och 13 föräldrar) som varit aktiva i sammanlagt tre undervisningsgrupper. Informanterna utgör ett urval av totalt 36 aktiva föräldrar och barn, där deras närvaro under tillfället för insamlingen av data har avgjort vilka som tagits med i studien. Denna insamling genomfördes vid sex tillfällen under hösten 2011.

Då antalet informanter är relativt litet, valde jag att bygga studien på en kvalitativ semi-strukturerad enkätundersökning med föräldrarna och kortare semi-strukturerade intervjuer med barnen. Enkäten till föräldrarna delades ut vid tre tillfällen till de tre grupperna och intervjuerna genomfördes vid tre separata tillfällen med barn från varje grupp. Anledning till att det blev en kvalitativ studie är att det totala antalet föräldrar och barn är för lågt för att kunna dra korrekta statistiska slutsatser och samband som krävs av en kvantitativ studie. Enkätundersökningen är den primära utgångspunkten för den här studien, då alla större slutsatser utgått från denna. Intervjuerna har haft en förstärkande och förtydligande roll till enkäterna, då barnens svar har gett en ytterligare dimension samt bekräftat föräldrarnas enkätsvar.

Majoriteten av mina data är kvalitativa och jag har valt grounded theory som metod för att kategorisera och analysera mina data. Metoden lämpar sig bäst för kodning och kategorisering av kvalitativ data och har möjliggjort en strukturering av informanternas svar så att dessa har kunnat

uttolkas. Både föräldrarnas enkäter och intervjuer med barnen har bearbetats med hjälp av metoden grounded theory.

3.1 Intervjuer

Det finns många olika typer av intervjuer med olika syften och grad av tillförlitlighet. Den gemensamma nämnaren för alla intervjuer är dock att information utväxlas med hjälp av en följd frågor eller teman som besvaras via olika former av interpersonell aktivitet, oftast i form av samtal.

För att kontrollera tillförlitligheten av resultat från i en intervju kan man reglera intervjuens grad av strukturering och standardisering. Strukturering innebär att intervjun har ett fastslaget mönster när det kommer till i vilken ordning frågorna ska ställas, medan standardisering handlar om situationen omkring den intervjuade. En högre grad av strukturering innebär att frågorna är förbestämda och att inga följdfrågor får eller ska ställas. En högre grad av standardisering innebär att frågorna ställs på samma sätt och i samma ordning till alla svarande, samt att miljön omkring de svarande är ordnad så att inga störande element omkring informanten riskerar att utgöra en felkälla (Bryman, 2001).

Den intervjuform som är mest aktuell för den här studien är en så kallad semi-strukturerad intervju, vilken kännetecknas av en högre grad av strukturering och en lägre grad av standardisering. Detta innebär att frågorna varit fastställda i ett förbestämt mönster, men att följdfrågor har tillåtits för att fylla på med information när svaren har blivit för fattiga på innehåll.

3.2 Enkäter

Då intervjuer och enkäter bygger på insamling av data med hjälp av att ställa frågor, kan man med enkelhet jämföra dessa metoder. Enkäter kan, likt intervjuer, ha en varierad grad av strukturering och standardisering samt användas för att samla in data av kvalitativ eller kvantitativ karaktär. Utformningen av en enkät är dock annorlunda än utformningen av en intervju då enkäter är statiska, till skillnad från intervjuer som kan utformas med en större grad av inbyggd flexibilitet. I en intervju finns det möjlighet att ställa följdfrågor för att komplettera eller klargöra informantens svar, vilket inte ges möjlighet i enkätstudier då enkätstudier i sig inte innebär en möjlighet till direkt kontakt med informanten. Frågorna i en enkätstudie måste då vara väl formulerade redan från början, vara strukturerade i en logisk följd samt medvetet inrikta sig på att besvara kvalitativa eller kvantitativa frågor inom ett förväntat spann för studien (Bryman, 2001).

Då denna studie undersöker mönster bland mina informanter har jag valt att utforma en enkät med ett kvalitativt förhållningssätt (Trost, 2001). Enkäten kan likställas en semi-strukturerad

intervju med en hög grad av standardisering. Frågorna är utformade i olika steg som behandlar tre kategorier: föräldrars engagemang på lektionstid, föräldrars engagemang utanför lektionstid samt föräldrars förkunskaper och övningsvanor. De olika delarna inleds med frågor som har ett jakande eller nekande svar, följt av specificerande frågor där informanterna får utveckla sina svar och berätta om sin roll inom de olika kategorierna (Se bilaga 1). Enkäten avslutas med frågor av kvantitativ karaktär som syftar till att undersöka tidsmässiga samband i övningen mellan föräldrar och elever.

3.3 Informanter

Studien har genomförts med totalt 24 informanter (11 barn samt 13 föräldrar). Dessa har varit fördelade över sammanlagt 3 grupper, varav 1 fortsättningsgrupp från förra våren och 2 nybörjargrupper. Den skeva fördelningen mellan barn och föräldrar beror på bortfall av 3 barn vid intervjutillfällena, då dessa inte kunnat närvara, samt att ett barn blivit intervjuat trots att förälderns enkätsvar saknas. En förälder deltar tillsammans med 2 barn i en nybörjargrupp och redovisas därmed utifrån deras gemensamma förutsättningar. De enda variabler som vidare berörs av detta är de kvantitativa data som sammanställts från barnens intervjuer. Trots att barnen är ojämnt fördelade i jämförelse till föräldrarna har deras information behandlats likvärdig all annan data och utgör enligt min bedömning ingen avgörande skevhet i de variabler och resultat som presenteras.

Föräldrarna representeras av 7 kvinnor och 6 män

Totalt 12 barn har intervjuats, 7 stycken flickor och 5 stycken pojkar

Intervjuerna med barnen tog ungefär 10 minuter per elev.

3.4 Felkällor och tillförlitlighet

Då föräldrars och barns svar skiljer sig mellan varandra i intervjuer och enkäter kan man tala om dessa svar och skillnader som variabler (Bryman, 2001). Dessa variabler innehåller inte enbart information om förälderns eller barnets upplevda sanning om ämnet för den genomförda studien, de innehåller samtidigt en viss grad av tolkning av situationen som informanten har vid insamlingen av data. Saker som då skiljer olika informanternas situationer åt kommer att skapa en viss grad av fel inbyggt i själva variabeln då det finns risk att informanterna reagerar olika på sin omgivning. Det finns därmed en risk att informanten svarar med en större grad av influens från situationen istället för att svara utifrån dess egna värderingar. Det är då viktigt att försöka se till att alla informanter

behandlas på samma sätt så att de får samma utgångspunkt i bemötandet från intervjuaren samt att de får tillgång till en neutral omgivning där deras svar är det enda som utgör den dokumenterade variabeln (Trost, 2007).

De fel som kan uppstå brukar benämnas som felkällor (Bryman, 2001), vilka kan bero på både informant och intervjuare. Det kan vara så att informanten kanske inte uppfattar frågan korrekt, rent av missförstår frågan eller minns felaktigt. Vissa informanter kan aktivt leta efter ett förväntat svar hos intervjuaren och svara därefter. Vidare kan intervjuaren i sin tur registrera informantens svar felaktigt eller behandla informanterna olika och på det sättet få en oönskad variation mellan informanterna (Bryman, 2001). Felkällor kan också finnas i anslutning till analysen och bearbetningen av de data som har samlats in, speciellt om olika personer har hand om insamling och analys av data. Det finns en större risk att de som kommer att analysera datan äger en mindre förståelse för det material som samlats in och därmed utgöra en felkälla i analysen när datan inte analyseras i sin riktiga kontext. Insamlingsprocessen och analysen måste ske med dessa felkällor i åtanke och försöka förhindras i den mån det är möjligt.

Validiteten på insamlad data beror då helt på graden av standardisering, då en högre grad av standardisering ofta ger mindre utrymme för feltolkningar hos informanterna och därmed mindre felkällor. Det är med en högre grad av standardisering som variabler blir fria från felkällor som beror på omgivande faktorer, vilket gör att det enbart är variationen på informanternas rena svar som utgör underlag för studien (Trost, 2007).

I den här studien har validiteten på insamlad enkätdata säkrats genom en högre grad av standardisering och strukturering, medan intervjuernas lägre grad av strukturering har kompenseras med en högre grad av standardisering. Den högre graden av standardisering i enkätstudien har inneburit att föräldrarna fått exakt samma instruktioner vid tillfället för insamlingen av data och att de fått svara på exakt samma frågor. Även om insamlingen av data skett vid olika tidpunkter, har dessa situationer liknat varandra till så stor grad att risken för felkällor varit liten. Den högre graden av standardisering i intervjustudien har inneburit att barnen har intervjuats på samma plats och att de strukturerade frågorna betonats på så lika sätt som möjligt till alla barn.

3.5 Grounded Theory

Grounded theory kan liknas vid en process, mer än en metod, för insamling och analys av kvalitativ data. Bearbetning, analys och insamling av data sker parallellt med varandra på olika nivåer som hela tiden relaterar till varandra (Bryman, 2001). Man kan beskriva grounded theory som en iterativ

och dynamisk process som syftar till att utforma och/eller befästa en teori med grund i den empiriska data som samlas in (ibid).

Begreppet grounded theory kan delas upp i två delar: redskap och resultat, där båda delarna är lika viktiga genom hela processen. Redskapen består av teoretiskt urval, kodning av data, teoretisk mättnad samt kontinuerliga jämförelser. Dessa redskap används för att skapa begrepp och kategorier som senare leder till stoff för en hypotes eller en teori, ett resultat.

3.5.1 Kodning i Grounded Theory

Vid kvantitativa studier är kodningsprocessen av materialet givet redan från början, då man ofta i förväg bestämmer vilka data som ska representeras i olika kategorier och begrepp (Trost, 2007). I kvalitativa studier innebär dock kodning att finna struktur i en väldigt rik flora av information. Då det inte finns några utstakade kategorier och förväntade variabler att analysera, måste man skapa dessa ur sina data. I grounded theory sker detta i tre steg som hela tiden relaterar till varandra genom kontinuerliga jämförelser och bearbetning av kategorier (Bryman, 2001). Det första steget kallas för *öppen kodning*, vilket innebär att insamlad data bryts ner i mindre beståndsdelar, kallat etiketter, vilka jämförs för att grupperas in i ett antal utarbetade begrepp. Dessa begrepp grupperas sedan vidare och omformuleras till kategorier, vilka konstant omformas och bearbetas tills dess att ny data inte tillför kategorierna något ytterligare. Denna upprepande (iterativa) process kallas för att skapa en teoretisk mättnad. Det andra steget kallas för *axial kodning* och syftar till att koppla ihop kategorierna för att se samspelsmönster, konsekvenser och kontexter. Genom ett tredje steg, som kallas för *selektiv kodning*, jämförs dessa mönster mot en utvald kategori (kärnkategori) för att finna essensen i det man studerat. Kärnkategorin tjänar som en utgångspunkt ur vilken de andra kategorierna, genom kontinuerliga jämförelser, hämtar liknande drag eller information som kan understödja en teori. Det innebär att den slutgiltiga frågeställningen inte behöver vara helt fastslagen i början av studien, då kodningsprocessen i sig kan leda till en frågeställning med utgångspunkt i insamlad data (Bryman, 2010). Grounded theory blir då både en strategi för utformning av en teori samt en metod för insamling, kodning och bearbetning av kvalitativ data.

När detta material väl är mättat bildar kategorierna variabler som i sig innehåller förhållningar och relationer att studera vidare för att bilda grundläggande hypoteser. Här kan man välja att samla in mer data för att komplettera materialet till de hypoteser som man kommit fram till genom processen. Först därefter provar man dessa hypoteser för att bilda en faktisk teori som gäller för den specifika studien. Om det antas att den faktiska teorin även går att applicera utanför den specifika studien så börjar processen om för att samla in kompletterande material. Nya kategorier mäts och

nytt material uppstår för att bilda en formell teori (ibid). Redskapen för grounded theory återanvänds genom hela processen på alla nivåer och är lika närvarande i datainsamling som i kategorisering, teoribildande och kodning.

I den här studien har jag använt mig av grounded theory för att gruppera och bearbeta den kvalitativa datan som informanterna bidragit med. Datan har först kodats till etiketter och sedan grupperats i ett antal mindre begrepp. Dessa begrepp har sedan vidare grupperats och utmynnat i de kategorier som ligger till grund för resultat och diskussion.

3.5.2 Kritik mot Grounded Theory

Det finns en överhängande risk för felkällor när man arbetar med grounded theory, speciellt om flera personer är engagerade i en studie. I de fall när olika ansvarsområden ligger på olika personer infinner sig risken att kodning och tolkning av data blir tagna ur sin kontext. Ibland kan detta vara bra när studien kräver ett större mått av objektivitet och risken för jäv i den enskilde forskarens tolkning är stor, men detta kan också medföra att data tolkas fel och vidare innebära att informantens egentliga mening inte kommer fram på ett riktigt sätt. Begreppsbildning och skapande av kategorier sker då på felaktiga grunder och därmed kommer slutsatserna från studien att bli felaktiga, även om det bara är en enda data som berörs av felkällan. Risken för en allt för subjektiv tolkning av datan har avvägrats med hjälp av en medvetenhet om dessa möjliga felkällor. Jag har varit ensam om att behandla datan, vilket gör att datan inte har förlorat sin kontext.

En stor risk för felkällor är den subjektiva tolkningen av de data som en forskare får in (Trost, 2007). Då grounded theory handlar om att försöka hitta samband och olikheter mellan olika data för kategorisering, kan det hända att forskaren tolkar in irrelevanta data och bildar kategorier som baseras på felaktiga grunder. Det kan till exempel uppstå om dokumentationen av informanternas svar är bristfällig och forskaren måste lita till sitt minne för att bringa tillbaka vad informanten egentligen menade. Risken finns här att forskaren minns fel och kodar sina data med ett felaktigt värde. I de fall där informanternas svar är bättre dokumenterade finns dock risken att forskaren tillskriver en viss data ett värde på felaktiga grunder. Risken infinner sig då forskaren inte varit kritisk nog till sitt material och accentuerar vissa data utifrån hur forskaren tycker att materialet ska vara och passa in i studien, inte hur det faktiskt är. Forskaren måste då ha dessa risker i åtanke när denne genomför studien för att hitta strategier som motverkar att sådana fel uppkommer.

3.6 Forskningsetiska överväganden

Nästan all forskning som bedrivs inom det samhällsvetenskapliga området berörs av reglerade etiska principer vilka möjliggör en hög kvalitet på genomförd forskning och samtidigt säkrar deltagande informanternas personliga integritet på bästa sätt. Dessa etiska principer går att finna i institutionella styrdokument som innehåller riktlinjer för hur en etiskt korrekt forskning ska gå till (Vetenskapsrådet, 2002). Jag har i den här studien använt mig av Vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetiska principer som tar upp fyra riktlinjer för en forskningsetiskt korrekt genomförd studie. Enligt Vetenskapsrådet ska studien uppfylla ett så kallat informationskrav, ett samtyckeskrav, ett konfidentialitetskrav och ett nyttjande krav. Alla krav innehåller ett antal rättigheter som informanterna ska informeras om att de äger (Vetenskapsrådet, 2002). Det finns också generella krav på forskningen i sig och krav på individskydd, vilka handlar om samhällets rättigheter och krav på genomförd forskning med hög kvalitet.

Informanterna i denna studie har muntligen och skriftligen informerats om deras rättigheter. De har i sin tur muntligen bekänt att de tagit del av dessa rättigheter och ingen har motsagt sig sitt deltagande. Ingen informant har tvingats att delta i studien och ingen informant i studiegrupperna har heller exkluderats. I och med detta kan det anses att samtyckeskravet är uppfyllt. Uppgifterna som informanterna har lämnat i enkäter och intervjuer har anonymiserats när de presenterats i den här uppsatsen och kan inte kopplas till dem personligen. Inga data har förvanskats i denna process, då enbart informanternas namn och könstillhörighet har blivit ändrade för att än mer garantera rätten till konfidentialitet. De uppgifter som informanterna har lämnat har enbart använts i forskningssyfte och kommer inte att användas vidare, varken av mig eller av någon annan. Detta innebär att kravet på både nyttjande och konfidentialitet är uppfyllt.

Informanterna har fått tillgång till den här uppsatsen för att själva göra sig en uppfattning av resultaten och vidare fått möjlighet att yttra sig om sitt deltagande i de fall där de är citerade. Detta för att än mer uppfylla samtyckeskravet som ställs på studien. Vidare kan det anses att kravet på individskydd och forskningskravet är uppfyllt, då varje process i studien har övervägts konstruktivt för att inte kränka eller skada någon individ som deltagit. Varje enskild process i studien har också övervägts konstruktivt i förhållande till vad som är väsentligt för studiens genomförande, där väsentliga metoder använts för både bearbetning och presentation av data. Därmed kan forskningskravet anses vara uppfyllt.

4. Resultat

Följande resultat som presenteras har sin tyngdpunkt i den kvalitativa enkätundersökning som genomförts med fokus på deltagande föräldrar i gruppgitarrundervisning. Kompletterande resultat i form av kvantitativt fastställd data samt ytterligare kvalitativt bearbetade resultat i både enkäter och intervjuer kommer att redovisas för att underbygga och säkra samband som är av intresse för studien. Kapitlet inleds med en statistisk beskrivning av insamlad data och leder sedan över i redovisning av resultat och slutsatser från bearbetad kvalitativ data.

4.1. Statistiska samband

Föräldrarna representeras av 7 kvinnor och 6 män, där 4 föräldrar (31%) uppger att de har någon form av förkunskap i gitarr innan de deltagit i vår gruppgitarrundervisning. En majoritet av dessa fyra uppger att de är helt självlärda och enbart en (1) förälder uppger att de har tagit lektioner vid ett tidigare tillfälle.

För att mäta föräldrarnas aktivitet mellan lektionerna, ställdes frågor i enkäterna angående hur mycket de övar mellan lektionerna. De data jag fick in visade att medelvärdet för föräldrarnas övningstid ligger på 44,1 minuter per förälder och vecka, medan mediantiden är 30 minuter per förälder och vecka. Den lägre mediantiden visar på en väldigt stor tidsmässig skillnad mellan de som övar mest och de som övar minst. Den mest aktiva föräldern uppger att denne övar ungefär 180 minuter per vecka medan den förälder som övar minst uppger att denne övar 10 minuter i veckan. 3 föräldrar uppger att de inte övar alls och ytterligare 3 specificerar inte hur mycket eller om de övar. Orsakerna till att vissa föräldrar inte väljer att öva uppges vara att de inte tycker att de är musikaliska nog för att utöva gitarr. Andra uppger att deras barn är så pass självständiga att de själva inte behöver ta till sig kunskap för att assistera sina barn, varken genom att aktivt delta på lektionerna eller genom övning. 92% av alla föräldrar (12 av 13) uppger dock att de gemensamma grupplektionerna hjälper dem att stödja sina barn mellan lektionerna, även om 61,5% av föräldrarna (6 av 13) uppger att de aktivt gör så. Ungefär lika många (9 av 13) uppger att de aktivt hjälper sina barn på lektionerna.

Enligt föräldrarnas enkätsvar ligger medelvärdet för barnens övningstid på 58,5 minuter per barn och vecka. Mediantiden ligger på 45 minuter per barn och vecka. Den lägre medianen beror på en stor spridning mellan dem som övar minst och de som övar mest, men det beror också på att föräldrarna i vissa fall inte specificerat i sina svar hur många minuter deras barn övar per vecka. Dessa svar har ändå tagits med i undersökningen och har behandlats som om barnen inte övat något

mellan lektionerna. Detta för att få en klarare bild av den totala övningstiden per vecka i förhållande till alla deltagande barn.

De barn som övar mest uppger att de övar ungefär 180 minuter per barn och vecka, medan de som övar minst uppger att deras barn övar ungefär 20 minuter per vecka.

Ungefär 66% av barnen (8 av 12) uppger i intervjuerna att de spelar tillsammans med sina föräldrar hemma. Av dessa uppger barnen att det totalt sett är lika många mammor som pappor som hjälper dem med övningen hemma. Av de resterande 4 barnen som inte spelar tillsammans med sina föräldrar hemma uppger bara en av dem att denne skulle vara i behov av mer hjälp.

Det verkar finnas ett samband mellan föräldrars och barns övningstid. De föräldrar som övar mycket har också barn som övar mycket, medan föräldrar som övar lite uppger att deras barn övar lite.

Följande tabell visar förhållandet mellan barnens övningstid och deras föräldrars övningstid per vecka. Dessa data baseras på de uppgifter som föräldrarna lämnat i sina enkäter. Den vänstra kolumnen representerar barnens övningstid medan den högra visar deras förälders övningstid:

Barns övning (min./vecka)	Föräldrars övning (min./vecka)
180	180
180	60
80	80
60	30
60	0
45	(ingen uppgift)
45	(ingen uppgift)
40	0
30	10
30	30
20	60
(ingen uppgift)	(ingen uppgift)
(ingen uppgift)	0

De föräldrar som övar mest tenderar till att ha barn som övar mycket, medan de föräldrar övar mindre tenderar till att ha barn som övar lite. Bara en förälder anger att denne övar mer än sitt barn. Detta kan vara en felkälla där föräldern uppgivit fel värde på fel ställe, men om föräldern fyllt i informationen korrekt så innebär denna information ett undantag till trenden.

4.2. Analys av kvalitativ data

Efter en analys av den kvalitativa datan från föräldrarnas enkäter framkommer det tre större teman och kategorier som föräldrarna för resonemang kring. Dessa har jag valt att kalla för Assistans/Komplettering, Miljö/Omgivning samt Interpersonella roller. Varje kategori har ett antal underkategorier och genomgående teman som hela tiden relaterar till varandra över hela studien. Den kategori som är mest central för uppsatsens frågeställning är assistans/komplettering, då liknande resonemang som finns i denna kategori ständigt återkommer i de andra kategorierna.

4.2.1 Assistans/Komplettering

Som det nämnts tidigare uppger en majoritet av föräldrarna att de hjälper sina barn både på och utanför lektionstid. Denna assistans tar sig olika uttryck i olika aktiviteter som föräldrarna utför. Det handlar om praktisk assistans, musikalisk assistans, assistans med hjälp av förkunskap och förförståelse samt kognitivt bistånd och minne. Vissa av dessa aktiviteter samspelar med varandra genom föräldrarnas olika sätt att assistera sina barn.

Den praktiska assistansen som föräldrarna bistår med består av en strukturering av den fysiska miljön omkring barnen, både på lektionstid och hemma. Vissa föräldrar uppger att de hjälper barnen att stämma sina instrument, andra antecknar det som vi går igenom på lektionen och hänvisar sedan till dessa anteckningar mellan lektionerna. Den musikaliska assistansen som föräldrarna bistår med handlar om att föräldrarna ser till att barnen omsätter sina kunskaper på olika sätt. Detta sker genom att någon förälder uppmanar till låtskrivning, medan andra assisterar genom att leta upp extra låtar utöver de vi går igenom på lektionen. En förälder nämner att denne assisterar genom att jämföra gitarrens musikaliska förutsättningar och möjligheter mot andra instrument som en viktig del i övningen. Dessa nämnda praktiska och musikaliska assistanser handlar till stor del om aktiviteter för internalisering och omsättning av barnens kunskaper.

I den praktiska och musikaliska assistansen återfinns även assistans med hjälp av förkunskap och förförståelse samt kognitivt bistånd. Vissa föräldrar uppger att de aktivt hjälper barnen att förstå det de ska göra genom att praktiskt visa de moment vi har gått igenom på lektionen samt att verbalt förklara för eleven hur ett moment ska genomföras.

En del föräldrar har uppgett att de assisterar sina barn med hjälp av sin förkunskap. De aktiviteter de nämner faller oftast inom ramen för musikalisk assistans och kognitivt bistånd. Dessa föräldrar nämner i större utsträckning att de assisterar genom att påpeka musikaliska parametrar (så som rytm, takt och instrumental teknik), samt nämner ett mer visuellt betingat sätt att instruera sina barn. Dessa föräldrar *visar* i större utsträckning på gitarren vad de menar.

Det kognitiva biståndet består av aktiviteter som gör det lättare för barnet att ta till sig, minnas, omsätta och förstå kunskap. Föräldrarna uppger att de har olika strategier för kognitivt bistånd samt att föräldrarnas egen förmåga till kognition hjälper dem att bistå sina barn. Det här skriver en förälder om det kognitiva biståndet:

“Är det något de inte förstår kan man ju hjälpa till om man själv förstått.”

en annan förälder skriver:

“[Jag] kan hjälpa vid övningen hemma. Kommer kanske ihåg mer än vad sonen hade gjort själv. Kan ta minnesanteckningar medan barnet spelar. Trygghet för barnet att föräldern förstår läxan.”

Föräldrarnas vanligaste strategi för kognitivt bistånd verkar vara genom att de gör anteckningar om moment och hänvisar till dessa på och utanför lektionstid. Deras kognitiva bistånd tar sig ofta i uttryck av att de själva förstår och vet vad barnen ska öva på och därmed kan assistera på ett bättre sätt samt att de genom detta kan hjälpa sitt barn med att omsätta kunskap. Det kognitiva biståndet är vanligt återkommande i föräldrarnas enkätsvar och verkar vara en viktig kompletterande roll som föräldrarna innehar i den tidsmässigt fragmenterade undervisningen.

4.2.2 Miljö/Omgivning

Orden miljö och omgivning har en ganska mångfacetterad betydelse. I denna studie definieras dock dessa till en kategori som beskriver föräldrars och barns förutsättningar för ett aktivt deltagande i både undervisning och övning. Övning används här för att beskriva ett aktivt deltagande i undervisningen som sker mellan lektionerna.

Mer än hälften av föräldrarna (61,5%) uppger att de aktivt hjälper sina barn hemma. Dessa menar att övningen är en gemensam aktivitet mellan barn och förälder. Svaren från intervjuerna med barnen speglar detta resonemang men barnen nämner även andra individer i sin primärgrupp, så som syskon och kusiner, som viktiga individer i deras aktiva övning.

De föräldrar som inte aktivt övar och spelar tillsammans med sina barn hemma uppger att deras barn redovisar sina kunskaper inför dem via uppspel. Dessa föräldrar uppger samtidigt att deras involvering inte behövs på lektionerna med hänvisning till att eleven är självständig. En förälder skriver följande angående uppspel:

“Hon tränar själv. Men jag brukar lyssna på henne.”

En annan förälder:

“[Jag] har inte kunskapen. Han spelar dock inför oss och har hittills haft lätt för det.”

Vissa föräldrar uppger att de har svårigheter med det aktiva deltagandet på lektionerna, då de inte alltid kunnat närvara vid lektionstillfället. Dessa föräldrar uppger att deras livssituation utgör ett hinder för att kunna delta. Vissa föräldrar uppger att de är mycket bortresta i yrket och vissa uppger att ett syskons fritidsintresse kräver deras närvaro under samma tid som vår undervisning sker. När de väl har varit på plats upplever de däremot att lektionerna varit till nytta för att följa sitt barns utveckling på nära håll.

Överlag uppger föräldrarna att de gemensamma lektionerna är väldigt givande för deras egna musikaliska utveckling och förmåga till assistans. Flera av dem beskriver miljöfaktorer kring lektionerna i positiva ordalag när de nämner villkor för den musikaliska utvecklingen för både föräldrar och barn. Några få upplever att miljön på lektionerna enbart är förvirrande och svåra att tolka. En förälder skriver:

“Jag tycker inte det [lektionerna] är speciellt bra. För mycket personer (oftast) och för kort tid så lektionerna går i ett rasande tempo.”

En förälder som är av en annan åsikt:

“Positivt, går fort framåt vilket håller intresset igång.”

En iakttagelse som jag har gjort är att de som nämner miljöfaktorer kring lektionerna i positiva ordalag är de som uppger att de aktivt deltar i undervisningen, medan de som nämner den mer negativa sidan tillhör den gruppen föräldrar som valt pga andra förutsättningar valt att inte delta aktivt.

4.2.3 Interpersonella roller

Denna kategori innehåller sociala interaktioner mellan barn och förälder vid olika delar av den deltagande undervisningen, både på lektionerna och i övningen. Kategorin innehåller samtidigt en kartläggning av sociala förhållningar mellan förälder och barn som är av intresse för studien.

De föräldrar som uppger att de hjälper sina barn på lektionen beskriver sin aktivitet i termer av interpersonella interaktioner. De flesta föräldrar uppger att de i större grad *visar* sina barn hur man ska spela och förmedlar hellre kunskap genom ett visuellt-kinestetiskt förhållningssätt. Några få nämner att anteckningar från föregående lektioner är viktiga som visuella referenspunkter för eleverna, vilket innebär att föräldern får en mer delegerande roll snarare än en interagerande referenspunkt ur vilken eleven kan hämta kunskap från genom härmning. Föräldrar som hellre aktivt visar hur man utför en viss uppgift tenderar till att oftare agera referens för visuell härmning än de som hänvisar till anteckningar. I båda fall är det dock i slutänden ett visuellt förhållningssätt som föräldrarna uppmanar sina barn att ta intryck från, både med hjälp av att titta på anteckningar och att visuellt härma.

I de flesta fall assisterar föräldern med kognitivt bistånd, men det finns ett antal exempel där rollerna är de omvända det vill säga att barnet assisterar föräldern med kognitivt bistånd. I dessa fall har barnet förstått ett moment både snabbare och utförligare än föräldern och agerar då som en visuell referens för föräldern. Följande skriver en förälder om sin aktivitet på lektionerna tillsammans med sitt barn (som vi här väljer att kalla för A):

“[Jag] hjälper om A inte uppfattar vad A skall göra. Men kan också vara tvärtom att A uppfattar först och sedan instruerar mig.”

En annan förälder skriver såhär på frågan om denne hjälper sitt barn (som vi väljer att kalla för B) på lektionen:

“Behöver inte min hjälp, B hjälper mig.”

På samma fråga svarar en annan förälder (vars barn vi väljer att kalla C):

“Vi hjälper varandra, C har mer koll än jag ibland.”

De flesta barn som i enkäterna uppges assistera sina föräldrar säger i intervjuerna att de regelbundet får hjälp med övningen hemma. Barnen beskriver i intervjuerna sin övning i termer av interpersonella interaktioner mellan sig och sin förälder. Bara ett barn nämner i sin intervju att denne inte får hjälp hemma med övningen, men uppger samtidigt att denne inte behöver mer hjälp mellan lektionerna. Dessa barn ingår i en underkategori som kallas för *självständighet*, där ett antal föräldrar uppgett i sina enkäter att deras barn inte behöver understöd med övning eller under lektioner, med hänvisning till barnets självständighet. Kännetecknet för dessa elever är att de är nybörjare, att de i regel är äldre än de andra i gruppen (≈ 11 år) och att de uppges öva väldigt lite mellan lektionerna (i snitt 30 minuter per barn och vecka, vilket är klart under både mediantid och medelvärde för övningstiden per barn och vecka). Vissa föräldrar i denna grupp har inte specificerat i sina enkäter hur mycket deras barn övar.

De flesta föräldrarna upplever att de gemensamma lektionerna är en socialt välgörande aktivitet för dem och sina barn samt att instrumentalspelet utvecklats till ett gemensamt intresse. Några föräldrar skriver såhär i sina enkäter angående vad de tycker om de gemensamma lektionerna:

Förälder 1: "Mycket givande!! Bra att jag vet vad D lär sig så att jag kan hjälpa henne. Sen är det en fördel att jag lär mig samtidigt. Det blir något som vi två delar."

Förälder 2: "Väldigt trevligt, men visste inte om att det skulle gå till så innan vi började. Mysigt att 'gå på kurs' tillsammans med sitt barn. Givande för inläringen."

Förälder 3: "Jag tycker det är kul att vi lär oss tillsammans."

Flera föräldrar uppger att deras assisterande roll underlättats av de gemensamma lektionerna och några av dessa har upplevt att de har fått större förståelse för barnens musikaliska läroprocess genom att själva delta.

Sammanfattningsvis ser spektrumet över interpersonella roller och sociala interaktioner väldigt olika ut. Föräldrarna intar väldigt ofta en assisterande roll där visuella förhållningssätt är rådande för att försöka tillgodose barnets behov av assistans. Vissa föräldrar uppger att de oftast fungerar som kognitivt bistånd åt sitt barn, men att även barnet i vissa fall bistår dem med det samma. Vissa barn uppges vara väldigt självständiga, dock övar både de och deras föräldrar minst bland alla i urvalet.

5. Resultatdiskussion

5.1 Föräldrars olika roller

Vilka roller har då föräldrarna tagit i den deltagande undervisningen? De data som jag har fått in visar ett brett spektrum av individuella roller som väldigt ofta har en assisterande och kompletterande funktion till undervisningen. En del av denna komplettering kan uppstå genom en förlängning av föräldrarnas egna idéer och uttryck för deras uppfostran av sina barn. Forskning visar att föräldrarnas strategier för förhållande attityder till sitt barn och uppfostran är väldigt viktigt för barnets förmåga till att utveckla självständighet och självreglering (McPherson, 2009). En intressant iakttagelse från min studie är att en del av de föräldrar som angett att de har en mindre färdighet i sitt instrumentala utövande uppger att de kompenserar med hjälp av sina uppfostrande attityder gentemot sitt barn och genom andra former av interaktioner. En förälder uppgav att "*Glada tillrop!*" (isic) var ett sätt att assistera sitt barn på lektionen. Detta kan tyckas vara ett väldigt enkelt uttryck, men *ett glatt tillrop* är då inte bara ett glatt tillrop, det är ett uttryck för en attityd med grund i förälderns strategi för uppfostran.

Aktiviteten hos föräldrarna i övningen mellan lektionerna har visat sig vara avgörande för aktiviteten hos deras barn. Föräldrar som uppger att de övar mycket har också angett att deras barn övar mycket, medan de föräldrar som uppger att de övar lite eller ingenting alls anger att deras barn övar förhållandevis lite. Detta är en intressant iakttagelse eftersom detta besvarar den inledande frågan som behandlar frekvensen mellan aktiva respektive mindre aktiva föräldrar och barn. Det finns alltså mer eller mindre instrumentalt aktiva föräldrar och deras barns övning mellan lektionerna är direkt betingat till deras egen övning mellan lektionerna.

Vissa föräldrar uppger inte i enkäterna hur mycket deras barn övar och ingen förklaring ges heller till varför de inte uppger den här informationen. Antingen så vet eller bryr sig inte föräldern om hur mycket barnet övar. En annan förklaring kan vara att de inte kan uppskatta hur mycket barnet övar per vecka om barnet övar ett väldigt varierat antal minuter per vecka. Jag kan bara konstatera att deras uppgifter saknas och spekulera i orsakerna. Vad jag vet är att dessa föräldrar uppger att de anser att deras barn är självständiga nog för att öva själva och att deras inblandning, både på lektioner och i övningen, inte är så stor. Deras barn uppger i intervjuerna att de inte får någon hjälp hemma och dessa barn uppger sig heller inte vilja ha någon ytterligare hjälp. Som

observerande lärare måste jag nog säga att jag inte håller med barnen och föräldrarna här, både i hänsyn till de resultat jag kommit fram till och det jag observerar på lektionerna. Några, men inte alla, behöver mer assistans av sina föräldrar mellan lektionerna och de behöver få upptäcka gitarren via sociala interaktioner som sträcker sig utöver lektionstiden.

5.2 Tillsammans

Ett genomgående tema över hela studien är ordet *tillsammans*. Både de flesta föräldrar och barn benämner de gemensamma lektionerna som en interpersonell aktivitet i en positiv och trygg miljö. Dessa iakttagelser som föräldrar och barn bidragit med gör mig personligen väldigt glad, speciellt eftersom jag som lärare är starkt influerad av Lev Vygotskij's idéer. Vygotskij ansåg nämligen att alla psykologiska processer (där lärande och kognition ingår) har sitt ursprung i sociala interaktioner (Strandberg, 2006). Vygotskij menade att *"..all kunskap uppenbarar sig två gånger, först på en social och sedan på en individuell nivå.."* (ibid.), det vill säga att kunskap inte är något som sker isolerat i en människas huvud, den har föregåtts av mellan-mänsklig aktivitet som övergått i en internalisering. I den undervisning som har bedrivits i projektet har det funnits en stor tillgång till sociala interaktioner, både från oss lärare och bland deltagande föräldrar och barn. Enligt resultaten från den här studien har föräldrarna varit mer benägna att aktivt, genom handling, visa hur de har tolkat våra instruktioner, medan barnen har härmat. Ibland har barnen själva agerat som kognitivt bistånd åt sina föräldrar. Det är inte sällan som vi lärare också har använt oss av visuell imitation som metod för att lära ut ganska komplexa moment till våra elever. Vi har även sett till att vara tillgängliga för interaktioner under lektionstid, då vi varit två lärare som kunnat interagera med elever som befunnit sig på olika kunskapsnivåer i undervisningen. Den undervisning som vi har bedrivit har byggt väldigt mycket på samspel mellan alla deltagare i undervisningen, där de sociala interaktionerna har varit centrala i undervisningens genomförande. Det som är mest intressant att se i den här studien är att interaktionerna har fortsatt även utanför lektionstid, där både föräldrar och barn har fortsatt att lära sig tillsammans, men också tillsammans har omsatt de musikaliska kunskaper de redan tagit till sig.

5.3 Interaktion, självständighet och framgång

Traditionellt sett är övningen i sig är ett verktyg för att nå framgång i sin utövning. Ju mer du övar desto mer framgångsrik blir du på ditt instrument (Suzuki, 1977). Detta är dock inte hela sanningen. Det finns forskning som säger att förmågan till självständighet och självreglering är minst lika viktig som målmedveten övning (McCormick & McPherson, 2003). Äger då de barn som

övar mycket med sina föräldrar en mindre förmåga till självständighet? Sett till den statistik som har kommit fram ur denna studie, verkar det som om de barn som har mer aktiva föräldrar ändå ges utrymme till självständig övning, då föräldrarna i studien generellt sett övar mindre än sina barn. De barn som övar mycket med sina föräldrar verkar få både tillräckligt mycket nödvändiga sociala interaktioner i sitt lärande, samt utrymme för att utveckla sin självständighet och självreglering. Är då barn som övar mindre, men som anses vara mer självständiga, i behov av mer sociala interaktioner? Ja, det skulle jag vilja påstå då dessa äldre nybörjare, sett till statistiken från denna studie samt slutsatser från McPhersons studier, skulle behöva öva mer och få mer stöd från sina föräldrar för att få ut det mesta av sin självständighet och självreglering. Eftersom denna studie visar att föräldrarnas aktivitet är direkt betingat till barnens egen aktivitet, vore det bästa om deras föräldrar inledningsvis övade mer med dem. Dessa barns förmåga till självständighet och självreglering, adderat med ett mått av målmedveten övning, kommer att vara ovärderligt för dem i framtiden. De sociala interaktionerna kommer fortfarande att ha en något mindre betydelse för dem ju större färdighet de äger på instrumentet, men tidigare studier och mina resultat visar att det verkar vara av stor vikt för dessa nybörjare att inneha båda delarna.

Finns det då en konflikt mellan en rik tillgång till sociala interaktioner och autonomi? Nej, men förälderns roll kan i vår typ av gruppundervisning reduceras en aning allt efter som eleven äger en större självständighet. Vi lärare måste då se till att ge rum åt andra sociala interaktioner och interpersonella aktiviteter mellan barnen i gruppen och jobba för att barnen själva tar initiativ till dessa. Vi som arbetar med denna typ av undervisning måste också se till att skapa förutsättningar för vidare sociala interaktioner utanför lektionstid för att än mer befästa, omsätta och utveckla kunskap som eleverna redan besitter.

Vad händer då med barn som verkar utvecklas i en snabbare takt och har större tillgång till sociala interaktioner utanför lektionerna, jämfört med barn som inte innehar samma kunskapsnivå och förutsättningar. Vad händer med barn som har föräldrar som uppmuntrar och musikaliskt uppfostrar sitt barn med mer autonoma förtecken, jämfört med ett barn som inte har samma förutsättningar? Vygotskij hade inte sett ett problem i detta då han använder den proximala utvecklingszonen och asymmetri som ett medel för att nå en högre kunskap. Den proximala utvecklingszonen innebär kort att barn tar in avancerad kunskap genom att imitera en person som innehar den närmast belägna kunskapen som barnet inte kan utöva själv, men kan utöva tillsammans och med hjälp av med en kamrat. I praktiken innebär detta att barnen tillsammans får härma och utväxla tankar om sina problem. På så vis äger båda barnen ny kunskap. Det ena barnet har befäst sina kunskaper och kanske formulerat om sin lösning genom att diskutera det han eller hon redan

visste, medan den andre fått en helt ny kunskap förklarad för sig och utbyter sina tankar om den nyvunna kunskapen. Båda dessa barn vinner då på att lösa ett detta problem tillsammans då asymmetrin i kunskapsnivåerna som fanns mellan barnen istället har omformats till en symmetri. Det är då vårt jobb som musiklektörer att se till att ett sådant socialt klimat förekommer på lektionerna där vi uppmuntrar ett beteende där eleverna aktivt hjälper varandra i en riktning framåt. Det här resonemanget skulle, teoretiskt sett, också gå att applicera på föräldrarna då dessa också är sociala individer som lär av interaktioner. Men då jag inte har någon information eller data angående detta så kan jag inte konstatera om så är fallet. Det hade däremot varit intressant att forska vidare kring.

5.4 Föräldrarnas roll

Spelar verkligen föräldrar en så stor roll i barns musikaliska utveckling? Ja och nej. Jag skulle vilja omformulera påståendet och säga att barnets primärgrupp är det allra viktigaste för lärandet över lag. Barnets primärgrupp består till en början av den närmaste familjen, men ändrar skepnad runt tonåren för att senare bestå av barnets umgängeskrets och meningsfulla "face-to-face"-relationer (Cooley, 1909). Det är genom primärgruppen som barnet först och främst hämtar sina sociala preferenser, sociala förhållningssätt och viktiga interaktioner kopplad till sin karaktär. Det är i primärgruppens dynamik som barnet mest utvecklas som social varelse.

När vi genomförde pilotprojektet våren 2011 hade vi inte en tanke på Suzuki och hans metod för instrumentalundervisning. Det är först efteråt som vi har insett att vår undervisning har haft gemensamma drag med Suzukis metod, i det avseendet att föräldrarna har inkluderats i undervisningen och dessa har haft en betydande roll i barnens utveckling (Suzuki, 1977). Skillnaden mellan Suzukimetoden och vårt val att genomföra gruppgitarrundervisning är att föräldrar och barn har lärt sig tillsammans på lektionerna. I Suzukimetoden går föräldrarna först en individuell grundkurs i det aktuella instrumentet innan deras barn börjar ta individuella lektioner (ibid.). Föräldrarna sitter sedan med på lektionerna som åskådare och agerar som handledare hemma.

I Suzukimetoden minskar föräldrarnas involvering allt efter som barnen äger ett större mått av självständighet i sitt utövande. Den försvinner dock inte helt. Frågan är då vart gränsen för graden av självständighet går och ungefär när den infaller. Suzuki ger inga definitiva svar angående detta, men om vi ska tillämpa det här resonemanget på undervisningen i projektet: när blir elever självständiga nog för att kunna ta ett större ansvar för sitt utövande och när infaller den mognaden? När behöver föräldrarna inte längre vara deltagande på lektionen? Det finns tendenser i studiens material till att de barn som benämndes som mer självständiga finns bland de äldre i skaran. Det

verkar som om en viss mognad och självständighet infaller runt 11 års ålder och att dessa barn enbart behöver engagemang i uppmuntran till mer övning för att nå en större framgång i sitt musikaliska utövande.

Det verkar finnas samband i mina data som styrker påståendet att en aktiv förälder också har ett aktivt barn. Om man kopplar detta till Suzukis mening att man uppnår *”lätthet med hjälp av träning”* (ibid.) så inser man att detta samband mellan förälder och barn är viktigt i förhållande till hur lätt barnet kommer att uppleva sin egen utövning. De som övar mest kommer att få det lättare i sin utövning och de som inte övar så mycket kommer att få det svårare att omsätta sin kunskap. Sett till de data som jag har fått in är det då föräldrarnas instrumentala aktivitet som styr hur mycket barnet ägnar tid åt sitt instrument.

Något som är väldigt intressant att diskutera är det faktum att 92% av alla föräldrar anser att de gemensamma lektionerna hjälper dem att stödja sina barn i övningen, men bara 61,5% uppger att de faktiskt gör det. Siffran är så pass hög att det även här återfinns föräldrar som anger att de inte är aktiva på lektionen, men upplever att lektionerna hjälper dem att stödja sina barn mellan lektionerna. I den högre siffran återfinns samtidigt föräldrar som inte hjälper sina barn i övningen hemma. Jag har redan diskuterat föräldrar som anser att deras assistans inte behövs med hänvisning till elevens påstådda självständighet, men i den här gruppen måste det ändå finnas föräldrar som ”lurar lite i bakgrunden” i väntan på att hjälpa till vid behov. Bara en informant bland de som uppger att de inte hjälper till i barnets övning, ger en antydning till en aktivitet i bakgrunden. Informanten uppger att denne *”följer med [på lektionerna] och agerar om det behövs”* (isic). Uttrycket ”om det behövs” kan vara en ledtråd till att informanten tar till sig kunskaper, men inte omsätter dem aktivt, varken på eller utanför lektionerna. En annan informant lämnar väldigt motstridiga uppgifter, då informanten uppger att denne varken hjälper sitt barn i övning eller på lektionen, men ändå upplever att lektionerna hjälper föräldern att stödja sitt barn utanför lektionstid. Detta görs med motiveringen att denne tycker *”..att det är kul att vi lär oss tillsammans.”* (isic). De övriga föräldrarna lämnar ingen ytterligare förklaring till det motsägelsefulla svaret och då kan jag bara spekulera i anledningarna. Ett antagande är att vissa föräldrar inte upplever att omgivande aktiviteter, så som att uppmuntra till övning och att visa sitt intresse, är giltigt som stöd. En annan förklaring kan vara att de likställer deras instrumentala färdighet med att stödja sitt barn utanför lektionerna. Om så är fallet så missar de därmed att nämna andra saker som kan vara av vikt för barnets övning. Något som skulle kunna stödja den teorin är att några informanter har nämnt just stödjande aktiviteter i anslutning till andra frågor i enkäten. Dessa föräldrar nämner att de påminner om att öva och finns tillgängliga för att lyssna på barnets läxa. Ytterligare en förklaring till att

föräldrarna lämnar motstridiga uppgifter är att de missförstått frågan och svarat fel, men sett till kvalitén på informanternas övriga svar genom hela enkätstudien är denna förklaring väldigt osannolik.

Ganska många föräldrar har uppgett i studien att de fått en större empati för och insikt i sitt barns utövande genom att själva få vara aktivt delaktiga i undervisningen som utövare. Föräldrarna nämner i enkäterna att de förstår att den instrumentala utövningen behöver ett visst mått av övning och att detta är krävande. En del av föräldrarna har uppgett att de anser att det är en trygghet för barnet att också de vet hur de ska utföra uppgifterna som vi ger mellan lektionerna. Som en direkt följd av att föräldrarna inkluderas i lektionen har möjligheterna till aktiva sociala interaktioner ökat och visar sig leda till en bättre undervisningsmiljö, både på och mellan lektionerna.

6. Sammanfattning och förslag till fortsatt forskning

De aktivt deltagande föräldrarna har i den här undersökningen en assisterande och kompletterande roll i den tidsmässigt utspridda gitarrundervisningen i grupp. Deras vanligaste sätt att assistera verkar vara genom ett kognitivt bistånd samt genom att hänvisa till visuellt betingade förhållningssätt ur vilka deras barn hämtar och omsätter kunskap mellan lektionerna. Deras assistans sker oftast genom sociala interaktioner, vilket verkar vara det primära sätt som barnen tar in ny kunskap och utvecklas genom. Betydelsen av föräldrarnas aktivitet har också diskuterats, där det kommit fram att föräldrarnas assistans är väldigt betydelsefull för barnens musikaliska utveckling. Det har också slagits fast att det finns ett samband i övningstid mellan instrumentalt aktiva föräldrar och instrumentalt aktiva barn samt att strategierna för föräldrarnas uppfostran av sina barn har en stor betydelse för deras barns musikaliska utveckling, då deras omgivande miljö är den avgörande faktorn för deras förmåga till både kognition och lärande.

Vad hade hänt om vi hade förlängt undervisningen till barnets omstrukturerade primärgrupp i tonåren? Hade föräldrarnas attityder och uppfostran fortfarande varit lika viktiga för barnets framgång i sitt instrumentala spel? Dessa frågor är föremål för vidare forskning och det hade varit väldigt intressant att se resultatet. Meningen med att utöka undervisningen till barnets omstrukturerade primärgrupp i tonåren hade i så fall motiverats med att hela tiden försöka utöka tillgängligheten till sociala och musikaliska interaktioner, ur vilka barnen lär mest utav. En annan spännande tanke som är värd att fundera på är: vad hade hänt om deltagarna i gitarrundervisningen utgjort barnets primärgrupp? Vad hade hänt om renodlade gitarrklasser hade byggts upp, där barnen

fått tillgång till varandras musikaliska och sociala sfär under en längre tid? Hur hade barnen utvecklats och på vilka sätt? På vilka sätt hade de assisterat varandra? Detta är också föremål för vidare forskning, men jag kan bara spekulera i att dessa elever antagligen skulle lärt sig spela gitarr på ett väldigt rikt sätt, där lösningarna hade varit många och kunskapen om utövningen av instrumentet hade varit stor. Barnen hade antagligen också blivit fantastiska musiker, då de hela tiden fått influeras av varandras musikaliska lösningar och idéer samt tankar om musik.

De äldre barnen i den här studien benämndes oftare av sina föräldrar som mer självständiga och föräldrarna ansåg inte att de behövde någon ytterligare hjälp i deras övning. En sak som då är föremål för vidare forskning är att försöka ta reda på hur länge föräldrarnas aktiva involvering är relevant för barnets musikaliska utveckling. Blir föräldrarnas involvering någonsin irrelevant vid något utvecklingsstadium som barnet går igenom?

7. Slutord

Det har varit väldigt intressant att få dedicera en längre tid åt musikpedagogisk forskning och att än mer få gå på djupet av sin egen undervisning. Att ägna en djupare eftertanke till sina handlingar och omsätta dem för att få fram ny kunskap är guld värt, speciellt för oss reflekterande praktiker som konstant befinner oss i möten mellan det förväntade och oväntade. Eftersom vi har med människor att göra så finns det ingen absolut sanning som vi kan relatera till, då varje möte med en annan människa beror på kontext och omständigheter. För oss lärare innebär detta att vissa saker i vår undervisning blir precis som vi hade planerat det, men sen finns det alltid moment som sticker ut och de är genast värda att reflektera kring. ”Vad var det som gick så ut över förväntan bra?”. ”Varför fungerade inte den metoden där?”. Ibland stannar intressanta observationer vid en praktisk reflektion och ibland mynnar idén ut i en examensuppsats. Där handlar det återigen om kontext och omständigheter.

Jag vill ytterligare en gång rikta ett tack till alla deltagare i den här studien. Utan er hade jag inte haft ett material att kunna dra mina slutsatser från. Tack för er tid och för ert engagemang. Jag hoppas att den här läsningen är nyttig och att ni finner den rättvis. Jag har trots allt baserat uppsatsen på era uttalanden.

Jag vill samtidigt passa på att ännu en gång rikta ett tack till min handledare Maria Becker-Gruvstedt för alla ytterst väl genomtänkta och kloka ord på vägen. Utan din vishet hade jag nog fortfarande letat efter bollen, vilket hade varit speciellt jobbigt när man förväntas göra mål.

Ett speciellt tack går samtidigt till min underbara familj och mina underbara vänner, vars tålamod med mig under hela studietiden har varit helt otrolig. Tack för allt stöd. Det här är minst lika mycket till för er som för mig.

Referenser

- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Cooley, C. (2013). *Social organization; A study of the larger mind*. Miami: HardPress Publishing
- Cullberg, J. (2003). *Dynamisk psykiatri*. Stockholm: Natur och kultur
- Internationella Suzukiförbundet. (n.d). Guitar Method. Hämtat 4 december 2012 från International Suzuki Association: <http://internationalsuzuki.org/guitar.htm>
- McCormick, J & McPherson, G. (2003) The role of self-efficiency in a music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.
- McPherson, G. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- Nationalencyklopedin. (1996). Nationalencyklopedin. Göteborg: Språkdata, Höganäs: Bokförlaget Bra böcker
- Patel, R. & Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Författarna och studentlitteratur.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Suzuki, S. (1977). *Kunskap med kärlek*. Gislaved: Svensk skolmusik.
- Tillborg Di Lorenzo, A. (2008) *Vuxna suzukibarn talar ut - En studie om konsekvenserna av Suzukimetoden i fem vuxnas liv*. Examensarbete i Muskläraryrket, Lunds universitet, Musikhögskolan Malmö
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Författarna och studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.