



MUSIK- HÖGSKOLAN I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2023

Ämneslärarutbildningen i musik

Svante Norlin, Sanna Olsson & Edvin Sydmark

Nivågruppering i fokus

En studie om undervisning i gehörs- och musiklära

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Sammanfattning

Titel: Nivågruppering i fokus – En studie om undervisning i gehörs- och musicklära

Författare: Svante Norlin, Sanna Olsson & Edvin Sydmark

Under vår utbildning har vi blivit intresserade av nivågruppering. Syftet med studien är att undersöka hur nivågruppering används i gehörs- och musicklära samt dess påverkan på undervisningen. I tidigare forskning presenteras litteratur som vi har valt att dela upp i följande områden: nivågruppering som verktyg för ökad trivsel och ökad kunskap, att undervisa med nivågruppering, mindset, inlärd hjälplöshet och fixity samt nivågruppering i förhållande till styrdokument. Datainsamlingen har gjorts med en flermetodsstrategi bestående av intervjuer och observationer på två gymnasieskolor som använder nivågruppering i gehörs- och musicklära. Informanterna är två lärare samt fem elever. Studien är gjord med en hermeneutisk ansats som varit som stöd till analys av data samt de diskussioner vi har haft inom gruppen. Både resultat och diskussion är indelade efter tre huvudkategorier: organisering, lärande samt socialt klimat och kommunikation. Resultatet visar att litteraturen och datainsamlingen delvis inte stämmer överens och ger en inblick i nivågrupperad undervisning i gehörs- och musicklära. Diskussionen visar att lärare behöver vara skickliga i sitt yrke för att kunna använda nivågruppering effektivt samt hur lärare och elever upplever nivågrupperad undervisning.

Nyckelord: differentierad undervisning, gehörs- och musicklära, musikpedagogik, musikteoriundervisning, nivågruppering.

Abstract

Title: Level grouping in focus - A study about education in music theory

Authors: Svante Norlin, Sanna Olsson, Edvin Sydmark

During our education we have developed an interest in level grouping. The purpose of the study is to investigate how schools are using level grouping and what effects it has on education. The literature chapter presents sources that we have divided into areas: level grouping as a tool for increased well-being and increased knowledge, to teach with level grouping, mindset, fixity and learned helplessness, students development and level grouping in relation to governing documents. The data collection has been done with a multimethod-strategy consisting of interviews and observations on two upper secondary schools that use level grouping in music theory. The informants are two teachers and five students. The study is done with hermeneutics as a foundation and has helped in the analysis of data and the discussions with the writing group. Both the result and discussion are divided into three main categories: organization, learning and social climate and communication. The result shows that the literature and the data collection, partly, doesn't match and gives an insight into level-grouped teaching in music theory. The discussion shows that teachers need to be skilled in their profession to be able to use level grouping effectively and how teachers and student experience level-grouped teaching.

Keywords: differentiated teaching, level grouping, music pedagogy, music theory, music theory teaching.

Förord

Vi vill börja med att tacka vår handledare Maria Becker Gruvstedt för all feedback och vägledning under arbetets gång. Vi vill även tacka våra informanter som, med intressanta tankar och erfarenheter, ställt upp i vår studie.

Vi har i denna studie delat upp arbetsområden där varje författare har huvudansvar för innehåll kring följande perspektiv: Sanna har ansvarat för organisering av nivågruppering, Svante har ansvarat för perspektivet på elevers lärande och Edvin har ansvarat för kommunikation och socialt klimat. Även om författarna haft olika ansvarsområden har vi i stor omfattning skrivit tillsammans och bearbetat inom varandras områden. Vi har även mestadels av tiden vi skrivit befunnit oss på samma plats för att ta hjälp av varandra och diskutera frågor och tankar som uppkommit.

Våren 2023

Svante Norlin, Sanna Olsson, Edvin Sydmark

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
2. Bakgrund	10
3. Syfte & Frågeställning	12
4. Tidigare forskning	13
4.1 Nivågruppering i förhållande till styrdokument	13
4.2 Nivågruppering	14
4.2.1 Trivsel.....	15
4.2.2 Resultat och kunskapsutveckling	16
4.3 Mindset, inlärd hjälplöshet och fixity	18
4.4 Undervisa med nivågruppering	19
4.5 Lärares syn på elevers utveckling och möjligheter	20
5. Vetenskapsteori	22
6. Metod	24
6.1 Metodologiska överväganden	24
6.2 Studiens fokus	25
6.3 Metod för datainsamling	25
6.3.1 Kvalitativ intervju.....	25
6.3.2 Strukturerade observationer.....	26
6.4 Design av studien	27
6.4.1 Urval	27
6.4.2 Informanter	28
6.4.3 Datainsamling.....	28
6.5 Analys av data	29
6.6 Resultatets kvalitet	30
6.7 Etiska överväganden	30
7. Resultat	32
7.1 Organisering av nivågruppering	32
7.1.1 Nivågrupperingens ramar	32

7.1.2 Risker med nivågruppering	34
7.2 Elevers lärande	35
7.2.1 Gruppkillnader mellan nivåer	35
7.2.2 Elevers måluppfyllelse	38
7.2.3 Elevers tankar kring nivågruppering	39
7.3 Kommunikation och socialt klimat.....	40
7.3.1 Identifikation med nivå.....	40
7.3.2 Jämförelse mellan grupper	41
7.3.3 Klimatet i klassrummet.....	42
8. Diskussion.....	44
8.1 Organisering av nivågruppering.....	44
8.2 Lärande	45
8.3 Kommunikation och socialt klimat	47
9. Slutsats och vidare forskning.....	50
Referenser.....	52
Bilagor	55

1. Inledning

Under vår utbildning till blivande musklärare har vi hittills mött många elever med olika färdigheter och behov, inom ett flertal ämnesområden. Vi har även fått möjligheten att bli inspirerade, och handledda, av lärare på olika skolor runt om i södra Sverige. Vi är eniga om att lärare behöver anpassa undervisningen i största möjliga mån för att kunna tillgodose alla elevers olika behov. En form av differentierad undervisning sker genom gruppering efter nivå. Den nivågruppering vi stött på har främst skett inom ämnet gehörs- och musklära, men även i kursen ensemble med körsång. Kursen gehörs- och musklära är en delkurs inom ämnet musikteori och läses av elever på estetiska programmet, inriktning musik. Ofta sker indelning av nivå efter ett inträdesprov som visar elevers tidigare kunskaper. Vi har både under vår egen gymnasietid, men även under verksamhetsförlagd utbildning, observerat lärare som använder sig av nivågruppering i sin undervisning. Vår upplevelse är att nivågruppering i skolan kan ske slentrianmässigt och utan eftertanke. Dessa uppfattningar och erfarenheter av undervisningsformen kan bland annat bero på en avsaknad av utvärderingar av arbetssättet. Vi har även upplevelser som grundar sig i att lärare ser arbetssättet som en enklare utväg att undervisa, där den mellersta nivån kan bli lidande eftersom de kanske varken kämpar för att nå gränsen för godkänt eller för ett högre betyg. Det grundas även i tidiga upplevelser från vår egen skolgång, att grupperingar inte alltid blir tillräckligt jämna i kunskaps- och ambitionsnivå. Vi är därför nyfikna på hur undervisningsmetoden påverkar såväl lärmiljön som elevernas trivsel och resultat.

2. Bakgrund

Skolan har i alla tider haft fokus på att bilda och forma framtida samhällsmedborgare (Wallby et al., 2001). Wallby et al. (2001) menar att människor fungerar och lär sig på olika sätt, vilket gör att skolan har ett särskilt uppdrag i att prioritera och hjälpa dem som inte når målen för utbildningen. I det svenska skolsystemet finns idag en vision att individanpassa inom klassrummet. Individanpassning kan både beröra såväl metod som innehåll i undervisningen. För att lyckas med individanpassning kan inte utbildningen utformas lika för alla.

Wallby et al. (2001) skriver att differentieringen i svensk skola sträcker sig långt bak sett ur ett historiskt perspektiv. Folkskolan som infördes 1842 var uppbyggd så att varje församling eller socken stod för en skola. Skolan var då strukturerad som ett så kallat parallellskolesystem. Det här resulterade i att barn runt om i Sverige inte fick samma undervisning. Det parallella systemet fungerade på så vis att barn från rika förhållanden gick i privata skolor och barn från arbetarklassen gick i folkskola. För vidare studier sökte sig eleverna till läroverk, vilket inte var möjligt för barn som gått i folkskola. Flickor var inte heller tillåtna att undervisas på de statliga läroverken utan fick söka sig till privata flickskolor. Först i slutet på 1800-talet samordnades folkskolan så att den fick en koppling till läroverken och alla elever hade möjlighet att läsa vidare på läroverk. Vidare på 1900-talet beslutade skolmissionen att skolan skulle bli mer likvärdig för alla. Både baserat på samhällsklass men framförallt kön. Det instiftades en ny skola i kommuner som saknade läroverk. En kommunal fyraårig realskola som byggde på den tidigare folkskolan. Detta gjordes med målet att samorganisera en 'bottenskola' för alla elever. Realskolor inrättades på mindre orter och folkskolan blev en fyraårig bottenskola som låg till grund för realskolan. Bottenskolan som skolform var en skola där alla elever fick utrymme att studera, oavsett ekonomisk tillhörighet, vilket inte var möjligt i det tidigare parallellskolesystemet. Bottenskolan syftade till att motverka klasskillnader. Under 1940-talet försökte professorer göra differentieringsfrågan vetenskaplig. Resultatet mynnade ut i en ny enhetsskola som var det första steget mot grundskolan som vi ser den idag.

Differentieringsfrågan var en stor debatt under 1900-talet (Wallby et al., 2001). Författarna berättar vidare att det ifrågasattes när i tiden, samt under vilka omständigheter, som elever placerades i vissa skolor. Frågan berörde också vilka elever som blev placerade med varandra samt hur placeringen gick till. Baker (2018) redogör för att det,

även internationellt, talas om nivågrupperingar. Författaren menar att det inte var förrän i slutet på 1900-talet som blandade klassrum, utan indelning baserat på intelligens eller förmåga, blev vanliga. Om indelning enbart baseras på specifika förmågor utvecklas inte den fulla förmåga barn behöver för att klara sig i samhället. Nivågrupperingen har ifrågasatts av samhället och att det tagit lång tid att etablera heterogena klasser där differentiering inom klassrummet sker. Baker (2018) beskriver att homogena grupper fortfarande förekommer i hopp om att nå höga resultat, men att den pedagogiska aspekten då kan gå förlorad. Wallby et al. (2001) förklarar att differentieringen har debatterats ur en politisk synvinkel i Sverige. Skolan som tidigare varit segregerad då den riktade sig till de mest välbärgade, skulle under 60-talet genomgå en förändring. I och med de nya reformerna togs steget mot en alltmer inkluderande och tillgänglig skola för alla.

Nationalencyklopedin (2022) beskriver differentiering som en typ av fördelning mellan elever med olika förmågor i en heterogen grupp. Inom skolan förekommer två olika typer av differentiering, *inre och yttre differentiering*. Dessa kan även kallas för pedagogisk respektive organisatorisk differentiering. Wallby et al. (2001) beskriver att inre differentiering styrs på lokal nivå utan att behöva ta hänsyn till läroplan eller skollag. En inre differentiering kan vara utformning av klasser eller grupper på en skola. Dessa differentieringar kan utformas efter olika kriterier: kön, prestation, och ambitionsnivå. Yttre differentiering står i stället för motsatsen till det lokala och beslutas i relation till nationella styrdokument. Gymnasieskolans olika program är ett exempel på en yttre differentiering; elever ska ha möjlighet att välja mellan olika inriktningar och program men ha samma förutsättningar till gymnasieexamen. Skolverket (2018) beskriver att differentiering i klassrummet, i form av att läraren har egna anpassningsstrategier, möjliggör att elever når sin maximala kunskapsutveckling. Vi anser att nivågruppering, som är en form av differentiering, är relevant att undersöka. Detta eftersom lärare, enligt Hattie (2012), behöver göra medvetna val kring vilka strategier de använder i undervisningen. Vi menar att detta är särskilt viktigt i ämnet gehoers- och musiklära, som har fokus på både praktiska och teoretiska delar.

3. Syfte & Frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka nivågruppering i kursen gehörs- och musikleära. Vi syftar till att undersöka vilka faktorer som motiverar nivågruppering, samt lärares indelning av grupper. Vi ämnar studera hur nivågruppering påverkar lärmiljön samt vilka skillnader som visar sig, i undervisningen, mellan gruppnivåerna. Vi ställer oss även frågan om hur nivågruppering som undervisningsmetod påverkar såväl trivsel som resultat hos elever.

- Hur motiverar lärare användning och indelning av nivågruppering?
- Hur skiljer sig undervisning i gehörs- och musikleära mellan grupper som är nivågrupperade?
- Hur påverkar nivågruppering elevers trivsel och resultat?

4. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som vi anser har relevanta kopplingar till undervisningsmetoden nivågruppering. Inledningsvis presenteras de styrdokument som reglerar lärarens sätt att undervisa. Vidare belyser vi faktorer som rör nivågruppering som metod samt elevers mindset och lärande. Slutligen beskrivs nivågrupperingens påverkan ur både elever och lärarens perspektiv.

4.1 Nivågruppering i förhållande till styrdokument

I skollagen (2010:800) står det att utbildning inom skolväsendet ska främja elevers utveckling och lärande, samt ge en livslång lust att lära. Det står även att utbildning ska ske i enighet med demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter, alla människors lika värde och jämställdhet. Samtliga personer som befinner sig i skolan ska därmed visa respekt för andra och till den gemensamma miljön. Vidare belyses vikten av det sociala samspelet i skolan, ”Utbildningen ska utformas så att den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper” (SFS 2010:800, 15 kap. 2 §). Skollagen har alltså ett brett fokus när det kommer till elevernas skolgång. Det handlar om elevernas lärande och kunskapsutveckling, men också om gemenskap och respekt.

I läroplanen, GY11, betonar Skolverket (2011) vikten av att kunna ta till sig ny information och att kunna samarbeta med andra. I målen för en avklarad gymnasieutbildning står det att eleven ska kunna granska och bedöma ny information för att diskutera och ta ställning. Det står även under gymnasieskolans uppdrag att skolan ska lära eleven att orientera sig och vara kritisk i ett samhälle med stort informationsflöde och kunna sälla bland den kunskap som hittas. Anledningen är att eleven ska kunna utveckla ett kritiskt och vetenskapligt tänkande. I läroplanen står det även att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011). I vidare utsträckning står det att detta inte innebär att undervisningen ska vara utformad på samma sätt överallt, men också att det inte är möjligt. Varje elev ska bli stimulerad och få möjlighet att utvecklas utifrån individuella förutsättningar, behov och kunskapsnivåer.

Lärare ska ge elever en grundläggande positiv inställning till lärande, med extra fokus på elever med tidigare negativa skolerfarenheter. Det står även ”Skolan ska sträva efter flexibla lösningar för organisation, kursutbud och arbetsformer” (Skolverket, 2011), vilket innebär att skolor bör prova olika metoder för undervisning som kan utvecklas och utvärderas. Nedan följer citat ur kapitel 2 *Övergripande mål och riktlinjer* ur Läroplan (Gy11) för gymnasieskolan:

- Det är skolans ansvar att varje elev
[...]
 - kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga
[...]
 - Alla som arbetar i skolan ska
 - ge stöd och stimulans till alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt
 - uppmärksamma och stödja elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd
 - samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande
 - Läraren ska
 - utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande
 - stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära
[...]
- (Skolverket, 2011)

Enligt läroplanen har alltså skolväsendet stort ansvar för att utforma metoder som stödjer elevers förutsättningar för bland annat personlig utveckling och lärande.

4.2 Nivågruppering

En lärare bör ha ett flertal olika undervisningsmetoder för att kunna undervisa en helklass där eleverna har olika förkunskaper, intressen och motivation (Eraut, 2002, refererad i Boo, 2014). Hattie (2012) menar att det krävs en medvetenhet hos läraren gällande differentiering och att den strategi som används för att anpassa undervisningen bör vara genomtänkt. Runesson (1994, refererad i Carlsson, 1999) skriver att de möjligheter som läroplanen ger skolor att skapa grupperingar, kräver att lärare noggrant utvärderar sin undervisning. Lärare riskerar undervisa nivåindelade grupper på samma sätt som de tidigare undervisat helklass, även fast grupperna blivit mer homogena. Författaren belyser att elever i homogena grupper, trots indelning efter nivå, ofta är mycket heterogena. Därför är det, enligt Runesson (1994, refererad i Carlsson, 1999), av stor vikt att lärare har insyn i elevernas kunskapsnivåer samt kritiskt granskar sina metoder och sitt

undervisningsinnehåll. Detta för att undervisningen ska bli differentierad på ett sätt som bidrar till elevernas kunskapsutveckling.

Vid indelning av nivåbaserade grupper menar Boo (2014) att mätningen av elevers förkunskaper ofta sker genom någon form av test. Författaren beskriver indelningen som problematiskt, då lärare tenderar att fokusera och lägga mer tid på rättning och diagnostisering än undervisning. Även Persson och Persson (2012) belyser kritiska aspekter i vad som ligger till grund för nivåbaserad gruppindelning, de menar att bedömningar av elever ofta är svagt grundade. Samtidigt menar Selander (1993) att det för en del elever finns fördelar i att hålla gruppindelningar intakta under hela läsåret. Detta för att rutiner samt den sociala aspekten gällande grupptillhörighet och relationer till såväl kamrater som lärare är viktiga aspekter. Därför menar författaren att undersökningar av olika slag, som ligger till grund för gruppindelningar, bör vara omfattande för att grupperna ska bli så homogena som möjligt.

4.2.1 Trivsel

Persson och Persson (2012) belyser nivågrupperingens effekt på trivsel, de menar att lärares förväntningar på olika grupper påverkar såväl trivsel som resultat hos eleverna. Lärare tenderar att ha högre förväntningar, och därmed sätta större press, på de mer avancerade grupperna. Detta kan resultera i negativa effekter på trivseln hos de elever som, på grund av den höga pressen, misslyckas. De menar även att elever i en mer grundläggande grupp tappar intresse på grund av för enkla uppgifter. Dessa effekter har en negativ påverkan på elevers självvärdering och motivation. Pink (2010) skriver om motivation och vad som driver oss inifrån, att vi arbetar som bäst när vi får uppgifter som är precis lagom i nivå för oss att klara av. Pink (2010) kallar dessa för *guldlocksuppgifter*, de får inte vara för lätta eller för svåra. Människor behöver uppgifter på en lagom nivå för att resultatet ska bli som bäst och för att de inte ska tappa motivationen. Nivåanpassade uppgifter ger möjlighet till goda resultat och förhindrar negativa känslor som ångslan eller tristess.

McGillicuddy (2020) skriver att det genom indelning av elever i grupper skapas tydliga avgränsningar mellan de grupper som bildas. De olika grupperna tilldelas värdeord, kopplade till både den akademiska- och den sociala statusen på skolan, vilket skapar tydliga klyftor mellan dem. Detta gör att det är svårare för elever att skapa relationer över gruppnivåer. De värdeord som tilldelas elever, kopplat till

grupptillhörighet, kan också bli självuppfyllande. Detta gynnar de elever som indelas i mer avancerade grupper och missgynnar de elever som indelas i mer grundläggande grupper. Även Imsen (1997) menar att gruppindelning av elever kan medföra att rykten skapas bland elever. Författaren skriver i sin rapport att ”de som gick till de små grupprummen med den lättaste kursplanen stämplades lätt som ’förlorare’” (s. 281–282). En risk som Persson och Persson (2012) belyser är att lärare och andra elever sänker sina förväntningar och krav på elever i de grundläggande grupperna. Indelning av elever i nivåbaserade grupper har alltså en stor påverkan på elevers sociala status. Baker (2018) skriver även att rykten och maktpositioner som skapas mellan eleverna, medför stress och ökar konkurrensen inom klassen. Fortsättningsvis menar författaren även att elever, inom gruppen, efterliknar sina klasskamraters entusiasm och engagemang i de mer avancerade grupperna medan elever i de mer grundläggande grupperna hittar en gemensam attityd och en norm om att inte nå godkänt betyg. Samtidigt skriver Säfström (2006) i sin studie hur musikklasser talar om gruppens styrkor genom att de jämför sig med hur en annan grupp är. När de talar om hur den andra klassen är och vad de gör sämre, mejslas den egna självbilden fram och framställs som bättre. I Säfströms (2006) intervjuer framgår det att eleverna kan offra ganska mycket för att vara inkluderade i gruppen. Författaren beskriver det som att de kan göra avkall på personliga värderingar och vanor.

4.2.2 Resultat och kunskapsutveckling

Boo (2014) skriver att användandet av nivågruppering generellt handlar om att ge eleverna undervisning som gör att de kan nå goda resultat. Lärare har många olika styrdokument och lokala föreskrifter att följa, därför är strävan efter goda resultat hög. Francia et al. (2021) skriver att det inte finns stöd i någon forskning för fast nivågruppering. ”Denna ökning av att i praktiken skilja ut, dela in och särbehandla elever är varken förankrad i utbildningspolitiska beslut eller i pedagogisk eller psykologisk forskning” (Nivågruppering är en form av differentiering, stycke 3). Att nivågruppering ändå används kan bero på att det kan ge attraktionskraft för rekryteringen av elever till skolan. Elever försäkras om att de kommer hamna med andra som lär sig i samma takt och därmed kommer att kunna utvecklas mer. Samtidigt skriver de att tillfälliga nivågrupperingar kan vara bra pedagogiska strategier så länge de inte blir för cementerade.

Ramberg (2015) skriver att nivågruppering används i 43% av gymnasieskolorna i Sverige och av dessa säger skolorna att de används i stor utsträckning i kärnämnen. Undersökningar visar att nivågruppering används mer frekvent i skolor med lägre meritvärde. När det kommer till elever med låga studieresultat har nivågruppering tydligt negativa effekter vilket, enligt författaren, gör det anmärkningsvärt att så många skolor ändå använder det. Även Persson och Persson (2012) skriver att "Såväl svensk som internationell forskning slår alltså fast att nivågruppering eller annan organisatorisk differentiering inte ger de positiva effekter som lärare ofta intuitivt föreställer sig" (s. 52). Även Vinterek (2006) menar att nivågruppering som metod inte visar något resultat på elevers kunskapsutveckling.

Persson och Persson (2012) belyser att det finns positiva resultat av nivågruppering för elever som är indelade i de mer avancerade grupperna men att de negativa effekter som uppstår för elever i de grundläggande grupperna är mer omfattande. Imsen (1997) menar att heterogena grupper gynnar de mer svaga eleverna då det finns fördelar att vara i samma grupp som elever med mer förkunskaper. Samtidigt menar Vinterek (2006) att nivågrupperingar endast främjar elever i mer avancerade grupper eftersom de motiverar varandra att nå höga studieresultat medan elever i mer grundläggande grupper istället får en negativ effekt. Baker (2018) belyser en risk för eleverna som ligger på en kunskapsnivå mellan grundläggande och avancerad. Författaren menar att den mellersta gruppen ibland tenderar att bli stor, då lärare prioriterar att den lägsta och högsta gruppen ska bestå av få elever. Därför menar Baker (2018) att gruppindelningen på så vis kan medföra negativa effekter, även för eleverna i den mellersta gruppen. Engström (1996) skriver

Det är tillsammans med andra, andra som kanske inte uppfattar saker på samma sätt som vi själva som vi bäst utvecklar våra egna föreställningar. Det är genom att låta eleverna arbeta tillsammans, kommunicera kring någon gemensam erfarenhet som vi bäst stöder deras lärande. Genom att utveckla arbetsformer och arbetssätt som förmår tillvarata elevernas olikheter stöder vi alla elevers lärande. (s. 10)

Enligt Engström (1996) gynnas elever med olika förkunskaper av att arbeta tillsammans. Författaren belyser även att elever i de mer grundläggande grupperna gynnas av att samarbeta med elever i de mer avancerade grupperna eftersom det sker en stimulans och uppmuntran som elever behöver i sin utveckling. Samtidigt menar författaren att det finns en del fördelar med nivågruppering, såväl för elever som lärare. Engström (1996) skriver att anpassad undervisning gör elever mer

intresserade och aktiva när de inte påverkas av elever med olika förkunskaper. Författaren belyser även det positiva i att själva undervisningen bli mer lätthanterlig för läraren samtidigt som det finns negativa aspekter gällande lärarens arbetstid som begränsar arbetet med differentiering.

4.3 Mindset, inlärd hjälplöshet och fixity

Dweck (2006) menar att det finns två synsätt när det kommer till människors mindset. Ett *statiskt mindset* och ett *dynamiskt mindset*. Det förstnämnda innebär att personen i fråga upplever att den egna förmågan är förutbestämd vilket kan skapa ett behov av att hävda sig. Det dynamiska mindsetet har som grund att ansträngning medför utveckling för de kunskaper du redan besitter. Dwecks (2006) studie visar att elevernas mindset är en betydande faktor för deras prestation i skolan. Av elever med tidigare jämförbara studieresultat sjönk betygen hos de med statiskt mindset medan de höjdes hos de med dynamiskt mindset, i övergången mellan mellanstadiet och högstadiet. De elever som hade ett statiskt mindset upplevde övergången som ett hot och klarade inte av den ökade studietakten och de påtryckningar som den tuffare betygsättningen medförde. Det är vanligt att elever då går i försvarsläge eftersom de inte kan hantera sin inte överensstämmande självbild. Dweck (2006) beskriver att en av de vanligaste metoderna för att skydda sig i detta läge är att sluta anstränga sig. Eleverna är rädda att någon ska kalla dem misslyckade och väljer därför istället att sluta försöka.

Poulsen (1995) beskriver ett samspel mellan självkänslan hos barnet, hur omgivningen ser på barnet samt barnets möjlighet att kunna klara av och leva upp till förväntningar som barnet utsätts för. Ett centralt begrepp för hur barnet lyckas eller inte lyckas i detta samspel är *inlärd hjälplöshet*. Seligman (1967) som myntade begreppet, beskriver att inlärd hjälplöshet visar sig i att personer känner en hopplöshet inför beslut eller uppgifter. Ett apatiskt tillstånd kan bildas då personen upplever att det inte spelar någon roll vilket beslut hen tar eftersom personen redan är övertygad om att ett misslyckande kommer ske. Detta innebär att personens förhållningssätt, som blir ett uttryck för hur det ser sig självt, påverkas. Redan innan uppgiften har tagits an är personen passiv, vilket kan resultera i ett lågt självförtroende inför framtida uppgifter. Robertson (2018) menar att våra tidigare erfarenheter kring hur väl vi har genomfört uppgifter har en stor betydelse för hur vi självskattar vår kapacitet. Det är alltså inget medvetet val av eleven hur den ska ta sig an

uppgiften utan den är formad efter tidigare upplevelser. Bakk och Grunewald (2004) skriver att en drivande faktor till inlärd hjälplöshet är att anpassningar kan leda till att barn inte utmanas tillräckligt mycket och då använder sig av inlärd hjälplöshet som ett slags försvar där de kan hänvisa till att de tidigare inte har behövt utmanas. Med detta förhållningssätt är det svårt att klara av utmaningar vilket i sin tur leder till ännu lägre självförtroende och barnet hamnar i en negativ spiral som är svår att ta sig ur.

Begreppet *fixity* beskriver McGillicuddy (2020) som en slags glasbur. Att kunna se de möjligheter och steg som väntar i sin utveckling men att något osynligt håller en på plats. Faktorer som bidrar till den *fixity* som elever kan känna är bland annat skam och rädsla, som kan hjälpa till att skapa den glasbur som cementerar eleven i en redan satt roll. McGillicuddy (2020) menar att nivågruppering medför *fixity* i de svagare grupperna som skapar en miljö karakteriserad av lägre social- och akademisk status. Elever i mer grundläggande grupper vill bli flyttade till mer avancerade grupper, inte bara, på grund av att de vill ses som smartare utan också för att de vill undvika negativa värdeord som förknippas med de mindre avancerade grupperna. Dessa värdeord kan lätt bli självförverkligande vilket gör att eleven vill ta sig vidare men identifierar sig så pass mycket med den grupp den har blivit indelad i att eleven tar upp de egenskaperna och gör till sina egna.

4.4 Undervisa med nivågruppering

Det råder olika uppfattningar om nivågrupperingens påverkan på arbetsbelastningen för lärare. Francia et al. (2021) skriver att nivågrupperingar medför en ökad risk för olikvärdiga arbetsvillkor för lärare. Ett exempel som författaren tar upp är att lärare som har mer erfarenhet får välja grupp först och ofta tar mer avancerade grupper. Detta innebär att nyexaminerade och mer oerfarna lärare tar över de lägre grupperna som innebär ett tuffare arbetsvillkor. Rektorerna i studien är dock positiva till nivågruppering och understryker detta med hjälp av tre argument: det underlättar för att individanpassa för elever med särskilda behov, det är en bra marknadsstrategi för att locka nya elever samt att det gynnar högpresterande elever. Vinterek (2006) skriver om risker med nivågrupperingar rörande lärarens ämneskunskaper. Författaren menar att det krävs mer av lärarens ämneskunskaper och förarbete eftersom lektionsplaneringarna kan se olika ut mellan grupperna. Därför skulle en lärare med mindre goda ämneskunskaper kunna

bedriva en bättre undervisning i helklass då läraren får tid att läsa in sig på ett ämnesområde i taget och på så vis även kunna ge bättre svar på elevers frågor. Även Boo (2002) belyser svårigheter för lärare gällande individanpassning. Författaren menar att det finns en press på lärare att individanpassa, denna blir för många lärare orealistisk sett till arbetsförhållanden och arbetsbörda, därav skapas en risk för ohälsa.

Bruce et al. (2016) menar att alla lärare behöver specialpedagogisk kompetens som gestaltas i hur läraren läser av, lyssnar på och förhåller sig till elevens förutsättningar. Fortsättningsvis menar författarna att oavsett styrkor eller svagheter i klassen, eller hos läraren, måste läraren kunna bemöta dessa och förhålla sig till samtliga elever i klassrummet. På gymnasiet gäller det att lärare använder sig av extra anpassningar som, med färre stödinsatser, går att förverkliga inom lektionens ramar. Det innebär att lärare ser eleverna och anpassar sin undervisning på det sätt som bäst passar de närvarande eleverna just då. En viktig del i detta är, enligt Bruce et al. (2016), att läraren planerar sin undervisning efter de elever som läraren ska ha och först riktar in sig på de som behöver mest stöd och sen jobbar utåt därifrån.

4.5 Lärares syn på elevers utveckling och möjligheter

Johansson (2005) definierar en grupp som ett samspel elever emellan och att gruppledammarna är beroende av varandra. Författaren fortsätter med att belysa vikten av att tillvaron i klassrummet är god för att arbetsmiljön ska fungera, ”Det psykiska klimatet kan man, lite tillspetsat, se som gruppens grundförutsättningar för att nå sina mål” (s. 17). Det författaren menar är att om gruppen mår bra finns det goda förutsättningar till ett bra lärande. Först när vi känner oss trygga i vår tillhörighet kan vi börja fokusera på uppgifterna som gruppen är tilldelade att lösa. Johansson (2005) redogör för två olika typer av klimat, *stödjande* och *försvarsinriktat klimat*. Det stödjande klimatet innebär att attityden är accepterande och på ett vänligt sätt. Gruppen trivs tillsammans trots sina olika åsikter och problemlösningen ses som en kollektiv vinst. Olika hos eleverna betraktas som en tillgång. I det försvarsinriktade klimatet finns dess motsats. Eleverna är på sin vakt och är rädda för att bli personligt påhoppade. De har svårt att dela sina idéer och granskar ständigt saker ur ett logiskt perspektiv och avvisar idéer som inte verkar logiska. Författaren liknar gruppen vid en muskel, att det finns

många enskilda viktiga muskler men vi måste samverka med andra för att kroppen ska fungera.

Skolverket (2020) menar att lärare måste vara medvetna om att elever kommer till skolan med olika förutsättningar gällande självbild och motivation. Det är av vikt att lärare förespråkar ett klimat som bygger på elevernas förmåga och självkänsla och genom det skapa utmaningar för eleverna, snarare än att fokusera på hinder de inte klarar av. Lärare ska försöka motverka att elever skapar dåliga vanor där eleverna har alldeles för högre krav på sig själva. När varje enskild elev är motiverad så motiveras även gruppen, då blir lärandet som mest effektivt. Skolverket (2011) redogör i läroplanen, gällande gymnasieskolan, att skolan och lärare ska se till elevernas unika individualitet. Lärares syn på elever måste därför utgå från elevernas egna behov vid planering och genomförande av undervisningen. Den gemensamma synen ska syfta till att utveckla elevernas självförtroende så att de hela tiden vill ta del av ny kunskap och våga lära sig mer. Läraren ska även sträva efter ett jämställt klimat där eleverna kan arbeta med varandra oavsett könstillhörighet. Då skapar läraren en förutsättning där eleverna ska kunna fungera som goda samhällsmedborgare och vara medvetna om sina rättigheter och skyldigheter. Baker (2018) skriver om hur lärare bör se på elever och citerar Terwel (2005), "we should see students as participants in a dynamic culture rather than as individuals to be fitted into static, pre-determined categories" (s. 667). Författaren belyser att nivågruppering riskerar påverka vår syn på elever och dess utveckling genom att vi använder nivågruppering som metod och placerar våra elever i förutbestämda kategorier eller fack.

5. Vetenskapsteori

Eftersom vi är intresserade av hur nivågrupperingar tolkas av de berörda parterna har vi valt att använda oss av ett hermeneutiskt synsätt. Brinkkjær och Høyen (2015) förklarar hermeneutik kortfattat som en vetenskapsteori med fokus på tolkning, förklaring och översättning.

Historiskt sett delas hermeneutik in i nyare och äldre hermeneutik. Starrin och Svensson (1994) skriver att äldre hermeneutik har sitt ursprung i tolkning av bibeltexter och religiösa budskap och sägs komma ifrån Hermes i den grekiska mytologin som tolkade guds budskap och gjorde de tillgängliga för vanliga människor. Brinkkjær och Høyen (2015) delar in nyare hermeneutik i tre underkategorier: tidig hermeneutik, metodisk hermeneutik och filosofisk hermeneutik. Skillnaden mellan äldre hermeneutik och tidig hermeneutik är främst vilket fokus personen som tolkar har. Inom den äldre hermeneutiken ligger fokus på att tolka skrifter som sanningar medan den som tolkar inom den tidiga hermeneutiken fokuserar på författaren och sätter texten i kontext till dess upplevelser. I den filosofiska hermeneutiken är *förståelsehorisont* ett centralt begrepp, som innebär att människor föds in i en viss tradition och kultur som färgar på vilket sätt situationer och fenomen upplevs. Det innebär att den som tolkar försöker förstå situationer, kontext och utsagor genom den förståelsehorisont utövaren har (Starrin och Svensson, 1994). Inom metodisk hermeneutik används den hermeneutiska cirkeln som en förklaringsmodell för att beskriva den samverkan som finns mellan del och helhet och ligger till grund för inriktningen. Det är primärt en inriktning inom hermeneutiken för att förstå företeelser och produkter inom kultursektorn. Det innebär att vi som tolkar kan zooma in på specifika delar, undersöka dessa och sedan zooma ut igen för att förstå de delarna i en större kontext men också tvärtom (Brinkkjær och Høyen, 2015). Vi lutar oss mest mot metodisk hermeneutik som grund för arbetet.

Starrin och Svensson (1994) ringar in hermeneutisk forskning:

Målet för humanvetenskaperna och den hermeneutiska forskningen är att förstå handlingar och företeelser sedda var för sig, som helheter och i relation till allt som är känt omkring dem, för att man genom denna kunskap skall få bättre möjligheter att förstå och förhålla sig till andra människor och företeelser i deras unika sammanhang. (s. 77)

Det är en vetenskapsteoretisk inriktning som intresserar sig för en övergripande bild och har som fokus att lösa de saker som inte kan beskrivas, med hjälp av naturvetenskapliga

metoder. Så som sammanhang, upplevelser, konflikter och tolkningar av utsagor. Med hjälp av förståelsehorisonter och skifte av perspektiv kan det dock uppstå svårigheter. Brinkkjær och Høyen (2015) skriver att ju längre avstånd, både historiskt och kulturellt, det är mellan den som tolkar och den som tolkas blir tolkningen svårare att genomföra och framför allt mer tidskrävande. Wallén (1993) tar upp bibeln som ett exempel där det råder stora meningsskiljaktigheter om hur bibeln ska tolkas och utövas, sett ur en modern människas perspektiv.

Det hermeneutiska perspektivet hjälper oss i denna studie att fokusera på själva upplevelsen hos de vi intervjuat och observerat, men låter oss både zooma in på beståndsdelar och zooma ut till ett större perspektiv. Med hermeneutiken som filter har vi kunnat analysera vår data från både kvalitativa intervjuer och strukturerade observationer och satt de olika resultaten i kontext till varandra.

6. Metod

I detta kapitel redogörs de metodologiska övervägningar vi gjort för användandet av valda metoder. Här presenteras även studiens fokus, studiens design, urval samt etiska frågor.

6.1 Metodologiska överväganden

I denna studie har vi valt att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder. De olika metoderna har tagit olika stor plats i vår datainsamling, vi har valt att låta intervjustudier ta större plats och använt observationer som ett komplement. Att kombinera metoder kallar Bryman (2018) för en flermetodsstrategi. Bjørndal (2018) beskriver flera fördelar med flermetodsstrategier, bland annat att validiteten och tilliten i undersökningen kan öka ifall olika metoder ger liknande resultat. Samtidigt kan resultaten bidra med nya tolkningar om det visar sig att de skiljer sig åt. Vi har valt att arbeta med kvalitativa och kvantitativa metoder parallellt. Bryman (2018) menar att ett argument mot användning av flermetodsstrategi är att kvantitativa och kvalitativa metoder i sig lutar åt två olika forskningsmetoder. De innebär, i sig själva, två olika grundidéer kring hur data insamlas och att det kan uppstå komplikationer om de blandas. Som exempel tar författaren upp en naturvetenskaplig epistemologi som lutar åt till exempel positivism och en tolkande epistemologi som lutar åt till exempel fenomenologi. Bryman (2018) menar dock att dessa lutningar ska ses som tendenser och inte som sanningar och alltså går att kombinera ändå.

Vi är intresserade av både lärares och elevers upplevelser kring nivågruppering men ämnar också undersöka hur nivågruppering påverkar undervisningen. På grund av detta diskuterade vi oss fram till att använda oss av intervjuer med tydlig riktning för att ta reda på hur lärare arbetar med, samt hur elever upplever, nivågruppering. Detta resulterade i att vi valde semistrukturerade intervjuer för att få en mer subjektiv bild. Vi valde också strukturerade observationer som metod, för att få en mer objektiv syn på hur det ser ut i klassrummet och nivågrupperingens påverkan på undervisningen.

6.2 Studiens fokus

Studien ämnar undersöka hur verksamma lärare på gymnasiet arbetar med nivågruppering samt hur elever upplever nivågruppering i skolan. För att göra detta har vi valt att dela upp studien i två områden. Det ena området ämnar undersöka hur nivågruppering upplevs av elever och lärare. Det andra området ringar in hur nivågruppering fungerar i praktiken. Både för att se skillnader mellan nivåindelade grupper samt hur lärare motiverar och planerar för nivågrupperad undervisning. Målgruppen för datainsamlingen har vi valt att avgränsa till elever och lärare på estetiska program med inriktning musik. Vi har också valt att avgränsa oss till kursen gehörs- och musikleära men inslag av andra kurser förekommer i datainsamlingen.

6.3 Metod för datainsamling

Nedan följer en redogörelse för de metoder vi valt för vår datainsamling: kvalitativ intervju och strukturerade observationer.

6.3.1 Kvalitativ intervju

Trost (1997) beskriver att kvalitativ intervju, som metod, går ut på att ställa tydliga och raka frågor som i sin tur följs av innehållsrika och komplexa svar. Detta gör att datainsamlingen, efter avslutade intervjuer, innehåller ett brett material som ger olika infallsvinklar, beskriver skeenden och ger tankar kring området intervjuaren vill undersöka. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att genom den kvalitativa intervjun kan den som intervjuar förstå informanternas synsätt och utveckla sitt syfte baserat på sina erfarenheter. Hermeneutiken är användbar inom intervjustudier på det sätt att den hjälper intervjuaren att först synliggöra den dialog som ligger till grund för de intervjutexter som skapas och sedan tydliggöra processen när själva texten i sig tolkas. Den kvalitativa intervjun kan upplevas som ett vanligt samtal vilket inte riktigt harmoniserar med verkligheten. Detta eftersom intervjuaren kontrollerar och definierar situationen med sin grundade kunskap i form och struktur samt samtalskompetens.

Inom kvalitativ intervju menar Bryman (2018) att det finns två huvudsakliga varianter att förhålla sig till, ostrukturerad och semistrukturerad intervju. Ostrukturerad intervju innebär att intervjuaren använder sig av allmänna frågeställningar eller teman kring det

som vill beröras i intervjun, alltså blir frågorna mer informella. Semistrukturerad intervju innehåller frågor som grundas i någon form av frågeschema. Det kan vara allmänt formulerade frågor men med ett riktat syfte så att intervjuaren kan be om utförliga svar eller ställa följdfrågor på sådana svar som anses viktiga. Semistrukturerad intervju handlar om uppfattningen av ett fenomen och att informantens resonemang är centralt. Subjektiva tankar eftersöks hos informanten och intervjuaren ställer indirekta frågor kring vilken innebörd fenomenet har för informanten. Lantz (1993) redogör för samma intervjuform men beskriver det som en riktad öppen intervju. Författaren beskriver ett spelrum mellan helt öppen- och helt riktad intervju där skillnad av struktureringsgrad bidrar till en belysning av olika typer av kunskap. Alltså antingen en mer kvalitativ eller mer kvantitativ kunskap. En semistrukturerad intervju menar Bryman (2018) är en flexibel variant av intervju där intervjuaren utgår från en intervjuguide med frågor. Informanten och intervjuaren får på så vis ett mer organiskt samtal även om intervjuguiden styr samtalet i viss mån. Bryman (2018) menar att kvalitativ intervju är en intervjuform som innehåller ett icke-hierarkiskt förhållningssätt. Detta förhållningssätt kan ge informanten utrymme att fritt associera och dela med sig av sina tankar.

Lantz (1993) problematiserar kvalitativ intervju på så sätt att den kan skapa stress och osäkerhet hos informanten och dess självuppfattning. Det är även viktigt att informanten förblir anonym samt att transkriptionen är lojal mot informantens muntliga svar. Vid offentlig publicering av intervjustudier är det också viktigt att överväga vilka konsekvenser informantens svar kan få för individen eller den grupp den tillhör.

6.3.2 Strukturerade observationer

Bryman (2018) menar att observation som metod ger en mer direkt och sanningsenlig bild av situationer och beteenden. Författaren menar även att observationer ger en snabb respons som inte förlitar sig på andra metodiska verktyg. Bjørndal (2018) skriver att observationsarbetet underlättas genom att, i förberedande arbete, strukturera ett observationsschema. Detta för att undvika ett tidskrävande efterarbete i sammanställning av observationsanteckningar. Författaren belyser även vikten av att föra strukturerade anteckningar för att förbättra vår minneskapacitet. Bryman (2018) och Bjørndal (2018) belyser båda risken av den observerandes utrymme att tolka. Bjørndal (2018) skriver ”När vi observerar något har vi en tendens att blanda ihop det vi observerar i nuet med den

information som redan finns i långtidslagret [...]” (s. 39). Människor kan alltså uppfatta en och samma situation på olika sätt och på så vis tolka och dra olika slutsatser.

Att använda sig av videoinspelning menar Bjørndal (2018) kan kompensera för vår begränsade minnesförmåga. Dels för att i efterhand kunna observera på nytt för att möjligtvis väcka nya tankar och ge en djupare förståelse för komplexa kommunikationer och samspel i klassrummet. Bjørndal (2018) beskriver även att människor kan uppleva obehag med att bli filmade. Därför kan det vara fördelaktigt att placera kameran längst bak i klassrummet för att få en så liten påverkan som möjligt på undervisningen. Beroende på kamerans placering ges även olika perspektiv. Placeras den vid katedern fångas lärarperspektivet medan elevperspektivet fångas när kameran är placerad längst bak i klassrummet.

6.4 Design av studien

I följande avsnitt beskrivs utformningen av studiens intervjuer och observationer. Nedan presenteras studiens urval och informanter, sedan sker en beskrivning av processen genom datainsamling, analys av data, resultatets kvalitet samt studiens etiska överväganden.

6.4.1 Urval

Bryman (2018) beskriver att ett målinriktat urval är en vanlig urvalsmetod som innebär att strategiskt välja informanter utifrån studiens forskningsfrågor. Därför kontaktade vi två lärare, på olika gymnasieskolor, som undervisar i ämnet gehörs- och musicklära och som vi ansåg kunde tillföra relevant data till studien. I sin tur har sedan dessa lärare hjälpt oss att kontakta elever för intervju. Denna urvalsmetod kallar Bryman (2018) för snöbolls- eller kedjeurval, det innebär att informanter som blivit kontaktade leder vidare till kontakt med ytterligare informanter. Vi styrde urvalet av våra informanter för att få en bred datainsamling. Därför valde vi två lärare med varierande åldrar och erfarenhet av läraryrket. Vid urval av elever valde vi elever från olika grupper från olika nivåindelningar, detta för att få olika perspektiv och erfarenheter. Vi har även valt att göra datainsamlingen på skolor med geografisk spridning.

6.4.2 Informanter

De musiklärare vi valt som informanter till denna studie är båda aktiva gymnasielärare i ämnet gehörs- och musikleära. Vi har valt att kalla dem ML1 och ML2 (musiklärare 1 och 2) av integritetsskäl. ML1 har lång erfarenhet av att undervisa i gehörs- och musikleära och har varit på sin arbetsplats i omkring 20 år. ML2 är nyligen examinerad och har jobbat på sin arbetsplats i cirka ett år. Båda lärarna identifierar sig som män. De elever som vi intervjuade till studien hade alla nivågrupperad undervisning, de gick på ett estetiskt gymnasium med inriktning musik och de gick i antingen första eller andra året på gymnasiet. De har olika huvudinstrument och befinner sig i olika nivåer av nivågrupperingen. Våra observationer genomfördes med samma lärare som vi intervjuade samt de grupper de undervisade i vid observationstillfällena. De elever som vi intervjuade var också elever som vi observerade. Antalet elever i grupperna som vi observerade skiljde sig mellan skolorna och var mellan åtta och sexton elever. På grund av frånvaro skedde det vissa bortfall inom grupperna under observationstillfällena. I vår studie är alla medverkande elever också anonymiserade och benämns som E1, E2, E3, E4 och E5. Samtliga intervjuade struktureras enligt skola 1: ML1, E1, E2, E3 samt skola 2: ML2, E4, E5.

6.4.3 Datainsamling

Genomförandet av datainsamlingen skedde på plats på två olika gymnasieskolor i södra Sverige. Av schematekniska skäl spenderade vi två dagar på en skola och en dag på den andra. På båda skolorna fanns tre nivågrupperingar, där nivå ett är den lägsta och nivå tre är den högsta. Intervjuerna följde en intervjuguide (se bilaga 1) enligt en hermeneutisk ansats vilket, enligt Kvale och Brinkmann (2009), medför öppna frågor där informanternas uppfattningar och upplevelser står i fokus. Observationerna följde ett observationsschema (se bilaga 2) med fokus på både kvantitativ data men också hur vi tolkar situationer som uppstår i klassrummet. Lektionerna vi observerade var 60 min långa på den ena skolan och 90 min långa på den andra. Lärarintervjuerna tog cirka 40 min och elevintervjuerna cirka 15-20 min. Observationerna filmades och spelades in med mikrofon medan intervjuerna endast spelades in med ljud. Under observationstillfället sammanställde vi hur många gånger lärare samt elever ställde frågor, hur många gånger läraren använde sig av ljudande exempel och noterade tidsangivelser för intressanta

händelser i klassrummet. Med ljudande exempel menas att läraren använde förinspelad musik eller spelade instrument som ett komplement. Intervjuerna genomfördes i lokaler som informanterna var vana vid. Både lärarna och eleverna intervjuades i salar som de undervisar eller undervisas i. Bryman (2018) menar att det är viktigt att den som intervjuas känner sig bekväm i den kontext intervjun genomförs och att inte utomstående ljud stör.

6.5 Analys av data

I vårt analysarbete har vi transkriberat intervjuer och observationer, samt diskuterat och kategoriserat den data vi fått fram. Holme och Solvang (1997) berättar att i enlighet med kvalitativa forskningar ska organisationen och strukturerandet av information och data göras efter avslutad datainsamling. Vi har valt att arbeta med det Holme och Solvang (1997) benämner som en helhetsanalys. Helhetsanalysen är ett arbetssätt för att behandla och kategorisera insamlad data. Genom att välja teman från intervjuer och observationer har vi strukturerat vårt resultatkapitel utifrån dessa. De teman vi valt är: organisation, elevers lärande samt kommunikation och socialt klimat. Efter helhetsanalysen är gjord har vi tolkat informanternas uppfattningar, attityder och upplevelser enligt en hermeneutisk ansats.

Utifrån våra kategoriserade teman använde vi något som Richie et.al (2003, refererad i Bryman, 2018) valt att kalla för framework. Genom att analysera lärarnas intervjuer mot varandra, elevernas mot varandra och observationerna mot varandra försökte vi att hitta likheter och skillnader mellan intervjuerna och observationerna. I intervjusvaren sammanfogades elevernas tankar kring uppfattning av ämnet gehörs- och musiklära, där frågorna till eleverna berörde resultat, trivsel och organisatoriska faktorer gällande hur grupperna ser ut och fungerar. Lärarnas intervjuer syftade till organisering i form av gruppindelning, fokus låg även på betygsättningen i ämnet och lärarnas syn på lärandet. Observationerna genomfördes med hjälp av ett observationsschema där vi sedan analyserat delaktigheten och lärandet på lektionerna.

6.6 Resultatets kvalitet

När resultatet av datainsamlingen ska tolkas menar Bryman (2018) att det är viktigt att ta hänsyn till tillförlitlighetskriterierna för att bibehålla kvalitet i arbetet. Författaren delar in dessa kriterier i fyra delar: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjligheten till att styrka och konfirmera. Eftersom en verklighet kan se olika ut från person till person har vi valt att styrka trovärdigheten genom att intervjua flera olika informanter, samt att använda två olika metoder för att studera verkligheten på ett så trovärdigt sätt som möjligt. Gällande överförbarheten har vi på ett noggrant sätt analyserat och tolkat det insamlade materialet för att läsaren själv ska kunna tolka resultatet och få en egen förståelse för om det är överförbart till andra miljöer. Noggrannhet är extra viktig i kvalitativa studier eftersom samma studie kan genomföras vid ett annat tillfälle med ett annorlunda resultat. Med pålitligheten menar Bryman (2018) att det är viktigt att ha ett granskande synsätt. Detta för att skapa en genomgripande beskrivning och förståelse av processen, informanterna och anteckningar från intervju och observationer. Den sista delen, möjlighet att styrka och konfirmera är viktigt för att uppmärksamma att det inte går att nå en total saklighet. Däremot är det viktigt att visa att forskaren inte medvetet använt personliga värderingar för att påverka utförandet eller slutsatserna av undersökningen. Vi är medvetna om att det är svårt att nå en total saklighet och har därför använt oss av observationsguide och intervjuguide för att sträva efter en neutral datainsamling. För att upprätthålla en så neutral datainsamling som möjligt, har vi valt att använda oss av observationsguide och intervjuguide.

Vi har arbetat för att tillämpa dessa delar genom att intervjua elever och lärare på olika geografiska platser. Intervjuer med elever i olika nivågrupperingar har strävat efter att ge en övergripande bild av området vi undersöker. Vi har varit noggranna och granskande när vi arbetat med informanternas och observationernas resultat. Detta eftersom vi är medvetna om att enskilda händelser inte alltid kan motsvara hur undervisningen eller upplevelsen hos informanterna motsvarar hur det ser ut under en längre period.

6.7 Etiska överväganden

För att upprätthålla de etiska riktlinjer som finns inom forskning, har vi förhållit oss till Vetenskapsrådets (2017) rapport om god forskningssed. Vi har genom muntlig och

skriftlig kommunikation, genom samtyckesblankett (bilaga 3), informerat deltagarna om studiens syfte och de villkor som gäller för deltagande i studien. Samtyckesblanketterna är uppbyggda på samma sätt innehållsmässigt, men skiljer sig i formuleringar baserat på om det är en lärarintervju, elevintervju eller observation. Vi har informerat deltagare om att de när som helst kan avbryta sin medverkan utan att det medför negativa följder. Vi har även informerat om att resultatet hanteras och presenteras på ett sätt som skyddar informantens anonymitet. De lärare vi intervjuat är lärare som vi, på olika vis, känner sedan tidigare. Detta är något som vi är medvetna om och skulle kunna påverka samtalen och därmed intervjuernas innehåll.

7. Resultat

Under följande rubriker redovisar och analyserar vi den data vi samlat in från våra observationer och intervjuer. Kapitlet är indelat i följande huvudrubriker: organisering av nivågruppering, elevers lärande samt kommunikation och socialt klimat. Vi kommer härnäst beskriva de olika nivåerna som högre eller lägre. Dessa begrepp syftar endast till att benämna vilken nivå gruppen tillhör. Vi kommer redovisa data från de olika insamlingsmetoderna om vartannat under varje underrubrik.

7.1 Organisering av nivågruppering

På vilket sätt och när på läsåret som organiseringen av nivågrupperingarna sker, skiljer sig mellan skolorna. ML1 berättar att indelningen sker först efter första terminen och att de baserar indelningen på läxor och diagnoser som lämnats in under terminen. Han menar även att de arbetar mycket med att skapa relation till eleverna och att det underlättar arbetet med indelningen. ML2 beskriver att indelningen av grupperna sker redan vid första lektionstillfället. Han berättar att eleverna då får göra ett diagnostiskt test och baserat på det resultatet, delas de in i grupper. Däremot säger ML1 att de, till nästa läsår, planerar att införa ett test som eleverna får göra innan terminsstart. Detta för att, redan till första lektionen, ha gruppindelningen klar och minska risken för grupper som sedan behöver ändras eftersom de inte fungerat som läraren tänkt. Han belyser dock en risk med att grupperna vid tidig indelning eventuellt inte hålls intakta. ML1 menar att en indelning grundad på en termins resultat och den relation som skapats till eleven, ger ett bättre underlag än ett test innan terminsstart.

7.1.1 Nivågrupperingens ramar

Vi observerade under flera lektioner att elever i de olika grupperna hade olika mycket förkunskaper, trots nivågrupperingen. ML1 berättar att några elever, oavsett nivå, erbjuds individuella stödlektioner utöver ordinarie lektioner. Han menar att elevernas mående har en stor inverkan på deras studier ”idag är det ju extremt vanligt med psykisk ohälsa, det är nästan, i alla fall här, vad vi har sett, betydligt mer bland tjejer och mestadels som jag

har stödlektioner på just nu, är tjejer” (Informant ML1). För eleverna är stödlektionerna schemalagda och finns kvar så länge eleven har behovet, däremot är stödlektioner något som läraren ger utanför sin arbetstid. ML1 pratar om hens upplägg med stödlektioner och säger:

Men jag tror lite att det är en karaktär, det är en kulturell utbildning och vi får en annan relation till våra elever. Vi är väldigt måna om dem och vill ju att de ska lyckas och vi ska göra vårt yttersta för att de ska få det stödet, om de behöver det. Då hoppar inte jag över och säger nej till en elev bara för att jag inte får en extra tusenlapp i månaden. (Informant ML1)

Under intervjuerna med lärarna märkte vi en viss skillnad i hur elevernas byte av grupp hanteras. ML1 berättar att eleverna väldigt sällan byter grupp och att det i så fall oftast sker i årskurs ett. ML2 däremot, arbetar på ett annat vis och berättar att de försöker motivera eleverna att arbeta vidare för att komma till en högre grupp. Han beskriver att de använder sig av så kallade ”nivåprov” för att visa sina kunskaper och kunna ”levla” till nästa nivå. I intervju uttrycker både E1 och E2 att elever sällan byter grupp, vilket överensstämmer med vad ML1 berättar. E1 menar att det inte informeras om de olika nivåerna och att det inte heller pratas om att det finns möjligheter att byta grupp. E3 berättar om en situation där två elever stört andra elever i gruppen och därför fått byta grupp. Hen menar att den eleven som fick byta grupp blev flyttad på grund av att hen störde studieron i klassrummet och inte på grund av elevens kunskaper.

En förbättring gällande organisering av nivågruppering menar både ML1 och ML2 skulle vara att gruppera eleverna i fler nivåer. Dock belyser ML1 att det inte skulle vara möjligt på grund av ekonomin, det blir ”för dyrt”. ML2 upplever att eleverna befinner sig på olika nivåer trots indelning efter nivå och skulle därför, även han, vilja ha fler nivåer. Däremot menar ML1 samtidigt att han, trots önskan om fler nivåer, är nöjd med de nivågrupperingar de har nu, men skulle vilja ha fler undervisningstimmar till kursen. ”Om man hade fått mer undervisningstid [...] då hade det ju också gett mig större flexibilitet av att man hade kunnat ta tag i eleverna på en gång” (Informant ML1). Han menar att fler undervisningstimmar skulle underlätta undervisningen. Detta genom att få möjlighet att ge stöd till de elever som har behov direkt under lektionen, istället för att ge dem individuella stödlektioner.

7.1.2 Risker med nivågruppering

ML2 menar att en förbättring inom organisationen av gehörs- och musicklära, skulle vara att dela ämnet i två delar. En lektion för gehör och en lektion för teori. Detta menar han hade hjälpt eleverna eftersom de, i ämnets delar, har olika mycket kunskaper inom gruppen. ML1 och ML2 arbetar båda med nivågrupperingar i gehörs- och musicklära men berättar att det även förekommer i andra ämnen som exempelvis ensemble, arrangering och komposition samt musikproduktion. ML2 berättar att de ibland även nivågrupperar under skolprojekt. Han belyser dock en risk med att nivågruppera i för många ämnen ”Men att alltid ha det tror jag nog kan bli ja, den här baksidan av att vi är de bra och ni är de dåliga. Att den kan etsas fast liksom alldeles för hårt ifall det alltid är där” (Informant ML2). Han menar att nivågrupperingen kan förstärka skillnaderna mellan eleverna och uppfattningar om vilken slags grupp de tillhör. Detta menar han riskerar bli ett problem om nivågruppering används i för många ämnen.

ML1 beskriver i intervjun hur han upplever att nivågruppering bidrar till ”merjobb” och högre arbetsbelastning för läraren. Trots detta menar ML1 att det är värt arbetet.

[...] om man nivågrupperar, så kommer man alltid hamna i den situationen att det känns som det aldrig räcker till, eller att det till och med går ett steg längre, att det känns som att inget hjälper. (Informant ML1)

Detta menar ML1 att han upplever i samtliga grupper, oavsett nivå, och beskriver att han kan känna sig som ”en värdelös lärare” när han inte räcker till. ML2 berättar i intervju att han upplever att nivågruppering underlättar undervisningen, även om han ibland upplever det svårt att hålla motivationen uppe i den lägsta gruppen. Utöver undervisningen, upplever ML2 att det schematekniska tar mycket fokus och tid eftersom lektionerna ligger parallellt med ett annat ämne samt att eleverna ofta byter grupp. ML2 belyser samtidigt att detta är hans första arbetsår ”Det här är det enda jag vet. Men, det jag kan säga att jag är väldigt nöjd med hur upplägget ser ut nu” (Informant ML2). Vidare menar ML2 att denna åsikt skulle kunna vara annorlunda om han hade arbetat längre och fått mer erfarenheter.

7.2 Elevers lärande

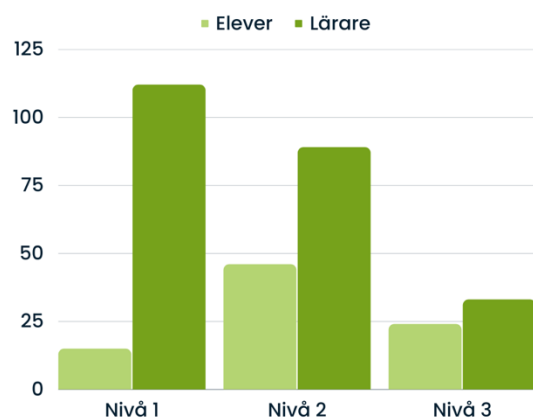
Samtliga intervjuade, både elever och lärare, var positivt inställda till nivågruppering som undervisningsmetod för ett bättre lärande och för en bättre anpassad arbetsbelastning. En elev, E3, som är i nivå tre menar att hen lär sig mycket bättre i gehörs- och musiklära eftersom nivån är anpassad och gruppen kan lämna de enklare momenten bakom sig snabbare. Samtidigt menar E4, som är i nivå ett, att hen får mer tid att utveckla de kunskaperna som andra redan har, vilket också ses som något positivt. Denna syn stärks ytterligare av båda undervisande lärare som också menar att lärandet ökar då eleverna kan lära i sin egen takt och känner mindre press från andra gruppmedlemmar.

7.2.1 Gruppkillnader mellan nivåer

Under vår datainsamling observerade vi att lärarna ändrade sitt arbetssätt beroende på vilken grupp de undervisade. I nivå tre hade ML1 ett mer öppet diskussionsklimat och lät eleverna själva styra vad de ville veta mer om. Det tog längre tid mellan lärarens frågor och läraren förväntade sig att eleverna hängde med en längre stund och att de ställde frågor när det var något de inte förstod. I nivå ett observerade vi att både ML1 och ML2 hade fokus på att rätta och säkerställa sig om att eleverna förstod innehållet. Lärarna ställde oftare frågor som ”hängar ni med?” och ”förstår ni?” samt att mängden kontrollfrågor, där lärare stämmer av kunskap, blev större ju lägre gruppnivån var.

Figur 1

Stapeldiagram över antalet frågor



Kommentar. Stapeldiagram av antalet frågor ställda från lärare och elever under lektion.

I nivå ett ägnade båda lärarna mer tid åt att vara en del av elevernas lärandeprocess och undervisningen var mindre självständig jämfört med de högre grupperna. De gjorde fler uppgifter ihop och var mer fokuserade på att eleverna skulle få en fungerande studieteknik samt att de skulle hitta ett arbetssätt som fungerade för dem och hålla sig till det. ML1 hade också stora delar av genomgången och arbetade vid borden, med eleverna i nivå ett. Han undervisade eleverna på deras nivå och både föreläste och löste uppgifter ihop med eleverna istället för att stå vid tavlan.

I intervjuerna påpekade både lärare och elever att de olika grupperna får olika mycket tid på undervisningsmomenten. De lägre nivåerna får mer tid medan de högre nivåerna har ett högre tempo och får mer tid att fördjupa sig, menar ML1. E3 menar att det är bra eftersom det gör lärandet mer lustfyllt om alla är på samma nivå och kan hänga med när undervisningen kan gå djupare. Hen tycker att det är skönt att vara i en grupp där hen är bekväm med att fördjupa sig i undervisningsinnehållet.

[...] nu i den nya gruppen så kan vi gå igenom på ett snabbare sätt. Det behöver inte ta lika lång tid och vi har mer tid att fördjupa oss och ställa fler frågor som, om man ställt i en annan grupp, hade dem tänkt: Oj nu svävar vi ut för mycket, men när vi ställer den frågan så är hela gruppen liksom med på det. (Informant E3)

E3 fortsätter med att beskriva att hen inte vill ta tid ifrån någon annan som behöver den tiden mer. I kurser där de inte har nivågruppering menar E3 att hen inte räcker upp handen för att hen är så pass långt fram och jobbar med vad hen kallar ”A-uppgifter”. Hen berättar att: ”Jag kan googla upp det och sen titta på en video hur de gjorde eller frågar min syster när jag kommer hem” (Informant E3). Istället för att få hjälp av läraren i klassrummet beskriver alltså E3 att hen får stå för sitt eget lärande. En annan elev, E4, som är på nivå ett beskriver också att nivågruppering gynnar lärandet och tycker det är bra att de får mycket tid att repetera moment som har gått fortare för andra. E4 menar att det var bra att hen inte fick flytta upp en grupp efter det förra diagnostiska testet skolan hade och medger själv att hen inte fixade det. ”Då fick jag bara göra om det (provet) igen och då var det mycket lättare att komma ihåg alla saker” (Informant E4). Det blir lättare nästa gång hen gör samma test och att det var tydligt, under testet, att hen inte hade befäst de kunskaper som var nödvändiga för arbetsområdet.

ML1 och ML2 säger båda, i intervjuerna, att det är medvetna val som de gör när de planerar lektionerna. ML1 säger att den största skillnaden mellan grupperna är just tiden de får att jobba på de olika momenten på lektionen. En stor skillnad mellan gruppnivåerna

är att de får ta del av olika mycket material på genomgångarna. I de lägre grupperna säger ML1 att han utelämnar delar av arbetsområdet och låter de istället jobba med grunden en längre tid, medan i de högre grupperna går han fortare fram och får med en större helhet av området.

E3 nämner i intervjun att en skillnad mellan gehörs- och musicklära och andra ämnen, som inte är nivågrupperade, är att i andra ämnen hjälper E3 sina klasskamrater i större utsträckning. Hen beskriver att när läraren är upptagen med att hjälpa någon annan, hjälper hen gärna till ifall det är en uppgift hen redan har gjort. När vi frågar om E3 tycker det är bra för lärandet så önskar hen helst fler lärare men säger ändå att hen fördjupar och befäster sina egna kunskaper genom att förklara för andra och att det, på det stora hela, är bra för lärandet.

Under observationerna uppmärksammade vi att antalet ljudande exempel skiljde sig mellan de olika nivåerna. I den lägre gruppen observerade vi färre ljudande moment än i den högre. I intervjuerna berättar både E2 och E3 att de tycker om ämnet eftersom det är en blandning av praktiska och teoretiska delar. E5 berättar att hen lär sig bättre av att koppla samman de teoretiska och praktiska momenten genom ljudande exempel och eget musikutövande. Hen tycker därför det är bra när den undervisande läraren visar på pianot och när hen själv kan överföra det till sitt eget musicerande. Under en lektion observerade vi att en elev, under en genomgång, efterfrågade ljudande exempel för att få en bättre förståelse. E4 beskriver i intervjun om att hen upplever gehörsdelen som svår. Hen berättar om ett program de använder under lektionerna för att öva sitt gehör ”Vi har ju också den här appen som heter typ Earmaster. Där vi hör toner och så ska man gissa, det är som ett spel nästan. Och den förstod jag inte alls först. Men nu kan jag ju höra det mycket enklare” (Informant E4). På de lektioner vi observerade, varierade ML2 sin undervisning genom att blanda spel på pianot i lektionssalen med att spela upp inspelade musikexempel på datorn. ML2 uppmanade även eleverna att använda program som gynnar deras lärande, i detta fall ett notskrivningsprogram där eleverna både kan se och höra vad de skriver in i notsystemen. Under de lektioner vi observerade med ML1 använde han inte några digitala verktyg men förevisade och gjorde övningar på pianot för att koppla det till elevernas gehör.

7.2.2 Elevers måluppfyllelse

Från våra intervjuer råder det delade åsikter hos lärarna kring huruvida elever kan nå vilket betyg som helst, sett ur sina nivågrupperingar. ML1 menar att eftersom alla skriver samma slutprov i slutet av kursen, innebär det att det egentligen inte spelar någon roll vilken grupp den eleven var placerad i nivåmässigt. Han menar att de behöver mer tid i de lägre grupperna, och kanske har mindre förkunskaper. Samtidigt belyser han att alla elever får samma möjlighet att nå sina mål i kursen eftersom provet i slutet bygger på det centrala innehållet i kursen. ML1 menar också att detta kommuniceras tydligt till eleverna och att han poängterar på lektionerna att det inte spelar någon roll rent betygs- och målmässigt vilken grupp eleven går i. ML2 förmedlar inte en lika självklar bild som ML1. Han menar att det finns möjlighet för alla att nå alla betyg, men det är sällan det händer att elever från nivå ett får det högsta betyget i slutet av kursen. Han förklarar att lärarna tillsammans gör en helhetsbedömning av elevens utveckling och kunskaper. ML2 menar vidare att det är osannolikt att den eleven har visat upp de kunskaper som krävs för att nå de högre betygen om den till exempel har varit i nivå ett under hela kursens gång. Samtliga elever vi intervjuade, oavsett skola, känner att de kan nå vilket betyg som helst. E2 menar att alla får samma förutsättningar från lektionerna, men att förutsättningarna som personen har, förändrar inlärningsprocessen. Hen berättar fortsatt att eftersom hen behöver lite mer tid att repetera kommer det, naturligt, gå lite långsammare jämfört med andra. E2 pratar om betyg och förklarar att hen inte riktigt vet sitt betyg "[...] det jag hört är att jag ligger bra i fas och jag är nöjd med det, för jag tror bara att jag skulle bli stressad ifall jag skulle få veta den där enskilda bokstaven" (Informant E2). E2 vill alltså inte veta exakt hur hen ligger till på grund av betygshets utan nöjer sig med en fingervisning.

E4 som är i nivå ett har som mål att komma upp till nivå tre i slutet av kursen. Hen beskriver att det hade varit tråkigt att stanna i samma grupp och inte "levla" upp. Även ML2 som jobbar på samma skola som E4 går på, pratar om begreppet *gamification* som att vissa elever ser nivågrupperingen som ett spel där slutmålet är att ta sig till den högsta gruppen. Han beskriver att en av riskerna med detta är att lärandet hamnar i andra hand och att själva målet är att gå upp i nivå. Detta medför att vissa elever kan bli tävlingsinriktade och att det då bildas en icke önskvärd kultur. ML2 menar fortsatt att nivågruppering som undervisningsmetod gynnar motivationen. ML1 styrker detta och beskriver att de tidigare har arbetat med indelningar utifrån ambitionsnivå hos eleverna

men att det snarare hämmade motivationen. Han förklarar att eleverna inte är medvetna om vilken nivå de är på utan fokuserar på där de vill vara. Detta gör att indelningarna byggs på uppfattningar om deras kunskaper snarare än faktiska kunskaper.

7.2.3 Elevers tankar kring nivågruppering

Vi frågade även eleverna på skolorna vad de tyckte om nivågruppering i olika ämnen. Ett av svaren vi fick var att E2 tycker nivågruppering passar bra i gehoers- och musiklära eftersom förkunskaperna är så olika jämfört med ämnen som hen haft i tidigare skolformer. Informant E5 berättar att hen inte hade känt sig bekväm med att räkna upp handen om hen var indelad i en grupp där andra hade mer kunskaper. ”Jag tror man vågar utvecklas mer om man får vara med dem som är på samma nivå. För om jag hade fått gå upp till nivå 3. Då hade jag ju liksom känt mig ‘jättelöst’” (Informant E5). Hen beskriver det som en osäkerhet som bildas när E5 misstänker att andra i gruppen har mer förkunskaper.

I intervjuer berättar elever också om i vilka andra ämnen de skulle vilja ha nivågruppering. Där fick vi olika svar men på samma tema. Elever i lägre grupper ville ha nivågruppering i de ämnen de är svaga i så att de inte tar tid från andra och har tid att själva repetera samt befästa kunskaper. Elev E3, som är i den högsta gruppen, menade istället att hen ville ha nivågruppering i de ämnen som hen är stark i, men har samma anledning som de intervjuade från de lägre grupperna; att inte ta tid ifrån andra som behöver den mer. Vi fick flera elevsvar (E2, E3, E4, E5) som tog upp matematik som ett ämne där nivågruppering önskas. Anledningen menar de var för att matematik likt gehoers- och musiklära bygger på förkunskaper som sedan byggs vidare på. För att få djupare kunskap i dessa ämnen behövs det att grunderna sitter. De beskriver även att i andra ämnen arbetar de mer områdesinriktat och att det finns större skillnader mellan de olika arbetsområdena, vilket gör att nivågruppering passar sämre där.

E1 uttryckte också att hen ibland önskar byta grupp men är inte tydlig med varför. Hen beskriver att det ofta går för långsamt för gruppen på vissa moment. E1 menar att hen ibland skulle vilja bli uppflyttad eftersom en högre grupp bättre motsvarar hens kunskaper och att lärandet och trivseln hade ökat i den gruppen. E1 beskriver det som att hen ibland sitter och väntar på att de andra eleverna ska hinna ikapp och därmed förlorar tid.

7.3 Kommunikation och socialt klimat

På skolorna vi besökt har kommunikationen mellan elev och lärare samt elever emellan en betydande roll för det sociala klimatet. I intervjuerna med samtliga elever beskriver de att de trivs i de tilldelade grupperna. ML1 beskriver att musikundervisningen främjar det sociala samspelet på estetiska programmet, som är en kulturell utbildning. ML1 menar att lärarna får en närmre relation till sina elever jämfört med andra utbildningar. Relationen till eleverna gör att lärarna investerar mer tid för att eleverna ska lyckas. ML1 menar att musikämnet skiljer sig gentemot andra ämnen i skolan. I matematik och svenska kan det vara enklare att läsa sig till svaren på egen hand jämfört med de musikaliska ämnena som kräver mer förklaring av läraren enligt ML1. Vid observation på ML2s lektioner märks det att han är väldigt engagerad i lärandeprocessen och är noga med att prata med alla elever i klassrummet för att försäkra sig om att eleverna förstår. ML2 belyser att det sociala klimatet är viktigt för klasserna och gruppsammansättningen. Han förklarar att det skiljer sig mycket i klassernas attityd och stämning från år till år baserat på hur gruppdynamiken i klassen ser ut. ML1 understryker vikten av att följa upp elever och stämma av så att de hamnar rätt och får samma förutsättningar. Han menar att det är en god förutsättning på det estetiska programmet när lärare kan kommunicera kring elevers mående och prestation, eftersom klasserna och grupperna är mindre jämfört med andra utbildningar och program på skolan.

7.3.1 Identifikation med nivå

ML2 menar att skolan inte bör använda nivågruppering hela tiden utan att även tillämpa undervisning som inte är nivågrupperad. Han fortsätter med att det är viktigt att se över hur lektionsupplägg och moment genomförs, i såväl nivågrupperad som inte nivågrupperad undervisning. Detta för att undvika att elever identifierar sig med sitt betyg eller nivå samt upplever någon grupp som bra eller dålig. ML2 berättar att i tidigare gemensamma projekt på skolan, där det har använts nivågruppering, har det upplevts att de som har ett högt betyg blir behandlade bättre av klasskamrater än de som har ett lägre betyg. Han menar att klyftorna elever emellan i vissa årskurser inte märks alls, medan det i andra årskurser kan vara väldigt tydligt beroende på hur den sociala miljön är i klassen, samt hur eleverna pratar sinsemellan. ML2 berättar vidare att i just gehörs- och musikleära fungerar nivågruppering väldigt bra och det tas emot väl av eleverna, vilket också styrks

från flera elever. E4 tycker att det är skönt när alla är på en liknande nivå och att varje moment kan repeteras flera gånger. E2, E3 och E5 är placerade i olika nivågrupperingar men är överens om att nivågruppering är bra för det sociala klimatet. De beskriver att de små grupperna gör de möjligt att ställa fler frågor och menar att läraren hade varit mer otillgänglig om grupperna varit större. E3 berättar att hen är medveten om att hen har mycket kunskaper i ämnet och är därför placerad i den högsta gruppen.

Jag visar ett engagemang, ställer många frågor, visar att jag kan och tränar på det jag ska. Då ser lärarna att: hen vill mycket och har hög ambition, så vi sätter hen i en högre grupp. Så det tycker jag att jag har kunnat påverka. (Informant E3)

E3 menar att hen är tydlig med att visa läraren varför hen ska vara i den högsta nivågruppen och att eleverna kan påverka sin placering i nivågrupperna genom att visa intresse och ambition i ämnet. ML2 förklarar att synen på hur elever identifierar sig med den nivå de är på, beror på hur den sociala miljön fungerar i klassen. Det kan också vara svårt att byta mellan grupperna. E1, som går på en annan skola än E4 och E5, menar att hen har svårt att byta grupp. En av anledningarna är att elevens kompis är i samma grupp. ML1 beskriver att relationsbygget elever och lärare sinsemellan är ett sätt för att stärka den sociala miljön och tryggheten hos elever. Han fortsätter med att konstatera att mobbning och kränkande behandling förekommer, men att skolan jobbar aktivt för att förhindra det. ML1 menar att han sällan upplever en dålig miljö i klassrummet eller i korridoren på skolan.

7.3.2 Jämförelse mellan grupper

De flesta elever vi intervjuat upplever ingen negativ jargong mellan de olika nivåerna i gehörs- och musiklära. E5 berättade däremot att det förekom jämförelser mellan grupper i början av terminen. Hen berättar att någon var på väldigt hög nivå redan i årskurs ett och blev tidigt placerad i den högsta gruppen. Då uttryckte andra elever att de önskade att de kommit i en högre grupp. Samtliga elever vi intervjuat berättar att jämförelsen mellan grupperna försvinner en tid in på terminen. E4 som går i årskurs ett och är i nivå ett upplever inte någon jämförelse mellan grupperna. En av anledningarna till det tror hen är för att många är på nivå ett när de börjar på skolan.

Så det känns inte som att det är någon shame mot dem som har det. Det är snarare lite coolt att om någon ba: wow ni gick upp i tvåan vad häftigt! Eller typ oj du kom upp i nivå tre det är ju helt sjukt. Det är snarare åt det hållet. (Informant E4)

E4 menar att elever är på olika nivåer och att det inte är någonting konstigt med det. Både ML1 och ML2 menar att de inte märkt av att elever jämför sig mellan grupperna utanför klassrummen. ML1 berättar vidare att han ofta ser elever från olika nivåer sitta och arbeta tillsammans med uppgifter utanför lektionerna. ML2 menar att han inte upplevt jämförelse elever emellan kopplat till gehörs- och musiklära men att det däremot är mer laddat när det kommer till ensemble. Han upplever att musicerandet på sitt instrument är mer kopplat till identitet än vad gehörs- och musiklära är. Det ter sig dock olika hur eleverna uppfattar om det är uttalat vilken nivågrupp de är i. E5 berättar att det är tydligt vilken grupp som är på vilken nivå, medan E2 menar att det aldrig talats om en högre eller lägre grupp. E3 berättar dock att, även om det inte är uttalat vilken grupp som är vilken, förstår eleverna att en del är längre komna i vissa moment. Det visar sig när eleverna diskuterar vilka moment de olika grupperna gjort på lektionerna och att en del grupper repeterar vissa moment längre än andra. Observationerna visar också att en del av de lägre grupperna blev färdiga med uppgifter i olika tempon på lektionerna. Eleverna vill i vissa fall inte dela med sig av sina svar och diskuterar vem som kommit längst inom vissa moment. På andra lektioner visas motsatsen, att eleverna istället hjälper varandra och tar del av varandras svar samt diskuterar med varandra för att öka förståelsen.

7.3.3 Klimatet i klassrummet

E4 berättar att anledningen till att nivågruppering funkar bra i gehörs- och musiklära är eftersom ämnet är stort och innehåller många olika delar. Samtidigt beskriver E5 att det är skönt när förståelsen för musiken befasts och teoretiska begrepp faller på plats eftersom hen då kan börja applicera det i sitt eget musicerande. På en av lektionerna vi observerade försöker ML2 normalisera att eleverna ska våga prova nya arbetssätt genom att förklara att det finns olika sätt att lösa uppgifterna. Han säger vid ett tillfälle ”testa istället för att göra” (Informant ML2). Han menar att det inte är att göra klart uppgiften och att den blir korrekt som är målet, utan att testa olika arbetssätt och lära sig om processen som är det viktiga. ML1 gör på ett liknande sätt och säger ”våga göra fel det rättar vi till snabbt” (Informant ML1). Han berättar att osäkerheten inte ska hämma dem i sitt arbete med

uppgifter. ML1 är också tydlig med att det är bättre att prova sig fram eller fråga, än att vara tyst och inte göra uppgiften.

Vi observerade att E4 satt med sina vänner och diskuterade olika moment när läraren hjälpte någon annan. Kamrathjälpen bidrar till en mer tillgänglig klassrumsatmosfär när läraren inte måste vara tillgänglig för alla frågor berättar E5. E3 menar att stämningen i klassrummet mår bra av gruppindelningen och att eleverna vågar ta hjälp av varandra och fråga läraren på ett annat sätt jämfört med helklassundervisning. Hen menar dock att ett problem med indelningen är att eleverna inte alltid är med sina klasskamrater och att det kan upplevas som tråkigt. E2 lyfter det positiva perspektivet med att grupperna blir som en egen klass under gehörs- och musiklektionen samt att eleverna har andra gruppssammanhang efter lektionen, vilket bidrar till variation.

8. Diskussion

I följande kapitel diskuteras studiens resultat i förhållande till tidigare litteratur och forskning. Med hermeneutiken som ansats har våra diskussioner dels haft fokus på de uppfattningar och fenomen som vi har upptäckt i och med vår datainsamling samt hur vi kan sätta dessa i ett större perspektiv.

8.1 Organisering av nivågruppering

I resultatet framgår olika sätt att organisera indelning av grupper. ML2 organiserar direkt vid terminsstart medan det, för ML1, sker först efter en termin. I litteraturen kan vi se kritiska aspekter till indelning av grupper då Persson och Persson (2012) menar att bedömningen som lärare gör av elever ofta är svagt grundade. Detta stämmer överens med resultatet som pekar på ett bristande underlag vid den indelning som läraren gör genom ett test, direkt vid terminsstart. Selander (1993) belyser vikten av att hålla grupperna intakta över läsåret och menar att såväl elevers rutiner, som de sociala aspekterna, påverkas av indelningen. Litteratur och resultat visar på likheter i denna problematik genom att elever, på ena skolan, kan byta grupp under terminens gång. Problematiken visas även genom att ML2 upplever att det schematekniska, i relation till elevernas gruppbyte, tar mycket tid. Däremot ser vi att de grupper som delas in först efter en termin, av ML1, hålls mer intakta och därmed inte verkar medföra lika stor arbetsbörda för läraren. Boo (2014) menar att undervisningen riskerar bli lidande när lärare lägger mycket tid på diagnostisering och indelning. I denna studie kan vi se kopplingar till att lärarens arbetsbörda ökar på grund av indelning och på så vis även skulle kunna påverka undervisningen. Organisering av nivåindelning tenderar alltså att påverka lärares arbetsbelastning samtidigt som den även är svagt grundad när den görs i ett tidigt stadium.

I resultatet framgår det att ML1, utanför arbetstid, ger stödlektioner till elever från olika nivåer som behöver mer tid och stöttning. Detta sker delvis på grund av att lärarens önskemål om fler och mindre grupper inte, enligt ledningen, är ekonomiskt hållbart. I intervjun framkommer det att läraren ger eleverna denna stöttning för att hjälpa eleverna att nå sitt betyg. Samtidigt visar tidigare forskning att det finns risker för att lärares arbetsbelastning ökar. Vi drar återigen paralleller till vad gruppindelningar baseras på och

ser att en mer noggrann gruppindelning eventuellt hade kunnat utesluta elevers behov av stödlektioner. Sammanfattningsvis ser vi att nivågruppering som metod används för att ge elever stöttning på den nivå de befinner sig. Trots detta, skapas ytterligare gruppindelningar som dessutom undervisas utanför arbetstid. Litteraturen tyder på att det krävs en skicklighet och medvetenhet hos lärare, vid såväl undervisning som organisering av grupper. Detta för att undvika en ökad arbetsbelastning på grund av anpassningar utöver nivågruppering.

8.2 Lärande

Från observationerna framgår det att lärarna byter undervisningssätt, beroende på vilken nivå gruppen har. Lektionsuppläggen är ofta annorlunda men även deras sätt att hjälpa och bemöta eleverna förändras. De lärare vi observerade bytte funktion i sin lärarroll för att anpassa sig efter gruppen. I de lägre grupperna antogs en rättande roll, där lärarna tog större ansvar för att alla hängde med och ställde fler frågor för att se om eleverna hade förstått materialet. Medan lärarna, i de högre grupperna, antog en fördjupande roll där eleverna fick fler perspektiv, som till exempel ljudande musikexempel såväl som mer djupgående teoretiska förklaringar. Detta skifte i undervisningssätt bygger på deras egna tankar om vad gruppen i helhet behöver samt vad det är som prioriteras vid indelning av grupperna. ML1 har ett större fokus på studietakt och värdesätter att de lägsta grupperna ska få tillräckligt med tid för att klara av uppgifter men har mer likt innehåll mellan gruppnivåerna. ML2 har däremot färdigheter som sitt största fokus. De lägre grupperna stannar på en kunskapsnivå tills de är färdiga med området, sen får de flytta upp efter ett prov. ML1 beskriver att han kan gå djupare med den högre gruppen och att han avgränsar innehållet i den lägre gruppen, så att de får mer tid till att befästa mer grundläggande kunskaper. Detta arbetssätt, tolkar vi är, det Bruce et al. (2016) beskriver som den specialpedagogiska kompetens som alla lärare behöver besitta. En markör för den kompetensen är att lärare utgår ifrån den svagaste i gruppen och bygger sina anpassningar efter det. Detta kan vara en anledning till varför båda lärare menar på att nivågruppering som metod underlättar anpassningar i undervisningen. Med en indelning efter nivå skapar lärare grupper där den svagaste i varje grupp har ett mindre avstånd, kunskapsmässigt, till den starkaste och då blir också anpassningarna mer relevanta för hela gruppen.

En konsekvens av lärarnas anpassningar är hur stor del av arbetsområdet eleverna får ta del av. I våra observationer såg vi att de lägre grupperna fick färre fördjupningsmöjligheter samt att inslag av musikutövning blev färre och, på vissa lektioner, saknades helt. Persson och Persson (2012) menar att lärare ställer lägre krav på elever i lägre grupper, vilket också visades i våra observationer. I intervjuerna menar lärarna att det är ett medvetet val att avgränsa och hålla ner studietakten men vi frågar oss om eleverna får samma möjligheter att klara av arbetsområdet samt varför de ljudande exemplen faller bort från undervisningen. Vårt resultat visar att en risk med att avgränsa för mycket är att eleverna går miste om ämnets olika infallsvinklar. Det kan bidra till att eleverna inte utmanas tillräckligt och därför inte engagerar sig på lektionerna. I vidare utsträckning kan vi dra paralleller till Poulsens (1995) definition på inlärd hjälplöshet samt den drivande faktor Bakk och Grunewald (2004) beskriver kan ligga till grund för det. De finns en risk att förväntningar som sätts på eleven blir lägre i lägre grupper och möjligheten att klara uppgifter blir sämre i och med att möjligheter till olika sätt att fördjupa sina kunskaper begränsas. Vår uppfattning är att nivågruppering kan bidra till en ökad risk för inlärd hjälplöshet.

Genom uppgifter som utmanar, istället för hindrar, blir gruppen som mest motiverad (Pink, 2010). Om lärare fokuserar på möjligheter och individualisering hos sina elever upplever vi att det finns en möjlighet att nivågrupperingens negativa sidor minskar. I och med att fokus hamnar på problemlösning och utveckling istället för stress, prestation och resultat. Det är även något lärarna i vår studie poängterar; att eleverna ska våga testa sig fram och om det blir fel går det alltid att rätta till. Att testa sig fram menar vi fungerar bra i gehörs- och musicklära eftersom fokuset ligger på förståelse för hur musikens teoretiska delar hänger ihop med det praktiska. I kursen får elever tid att göra samma uppgift som presenteras på olika sätt, snarare än uppgifter som rättas och sedan lämnas, vilket bidrar till att eleven får en djupare förståelse för ämnet.

I resultatet framgår det att lärarna upplever att nivågruppering har en positiv påverkan på elevernas betyg. ML1 menar att han kan se en förbättring, kunskapsmässigt, i samtliga nivåer i och med införandet av nivågrupperad undervisning. Detta trots att litteraturen säger något annat. I tidigare forskning beskrivs det att lärares användning av nivågruppering saknar grunder och har negativa effekter på såväl elevens kunskapsutveckling som på det sociala klimatet. Samtidigt visar forskning att nivågruppering har positiva effekter för de starka eleverna och negativa effekter för de svaga. Elever med låga studieresultat går miste om ett kunskapsutbyte med andra elever

medan elever med höga studieresultat istället motiveras av homogena grupper. Engström (1996) menar att elever med lika förutsättningar gynnas av att arbeta och diskutera ihop men menar samtidigt att det är utvecklande att lära ut samt att få förklara för någon med inte lika goda förutsättningar. Detta styrks av E3 som uppfattar att kunskaperna befästs ytterligare av att få förklara för en annan elev. Vår uppfattning är att nivågruppering innebär färre tillfällen för sådana moment. Skillnader, kunskapsmässigt, inom gruppen blir mindre och en risk kan vara att eleverna inte kan lära ut till varandra i samma utsträckning som i helklass.

Skolverket (2011) menar att lärare ska ta till så många olika metoder som möjligt för att hitta rätt väg för eleverna, lärandemässigt. Vi menar att det kan vara svårt att följa detta om lärare avgränsar inte bara arbetsområden utan också arbetssätt. Samtidigt blir det lättare för lärare och elever att hålla diskussioner på en mer lämpad nivå för gruppen då den är mer homogen. Från vårt resultat kan vi se att eleverna är positiva till nivågruppering och vill generellt ha det i ämnen där de menar att kursen bygger på kunskaper som sedan byggs på mer och mer. Vi kan också se tendenser till att elever som är starka i ämnen vill ha nivågruppering för att de vill kunna fördjupa sig medan elever som är svaga i ämnen vill ha nivågruppering för att de ska kunna befästa kunskaperna ordentligt. I båda fall är det tidsaspekten som eleverna lyfter. De är generellt måna om sina kamrater och menar att de inte vill hämma inläringen hos någon annan.

8.3 Kommunikation och socialt klimat

Höga respektive låga förväntningar på elever i olika nivågrupperingar riskerar att medföra negativa effekter gällande trivsel menar Persson och Persson (2012). Sammanfattningsvis menar författarna att elever i grupper med högre nivå tenderar att misslyckas till följd av de höga förväntningar som sätts i och med nivågrupperingen. I de lägre grupperna förlorar snarare eleverna intresset och motivationen, på grund av viljan att byta till en grupp med högre nivå. Risker författarna belyser gällande att elever kan må dåligt till följd av nivågruppering är en viktig aspekt att ha i åtanke som lärare. Däremot kan vi se skillnader gentemot det författarna beskriver. Informanterna i vår studie är mestadels positivt inställda till nivågruppering. Flera elever säger i intervjuer att nivågruppering snarare höjer motivationen än hämmar den. ML2 baserar sin uppfattning av elevernas motivation på samtal med både lärare och elever på skolan han arbetar på. Självförtroendet blir högre när eleverna klarar uppgifterna i de olika nivåerna. Detta för att det finns en möjlighet att

göra uppgifter i den takt som fungerar bäst för eleven. Självbestämmandet och delaktigheten är faktorer som bidrar till självförtroende och flexibilitet hos elever i undervisningen. Skulle elever känna att de är placerade i fel grupp och att deras arbetsbelastning blir för tung, eller att tempot blir för snabbt eller långsamt, förklarar lärarna att de är öppna för en dialog kring byte av grupp. Eleverna har möjlighet att påverka vilken grupp de är placerade i, genom nivåprov, vid terminsslut, eller vid samtal med undervisande lärare. En del elevers motivation ökar när de vet att möjligheten att ta sig vidare till en grupp med högre tempo och större omfattning på undervisningen finns. Det höjer motivationen genom att eleverna får möjlighet att delta utifrån egen potential och förmåga. Samtidigt ställer vi oss frågande huruvida elever påverkas av gruppbyten. Vårt resultat visar att ett flertal elever strävar efter att byta till en högre grupp medan andra elever känner sig rätt placerade och inte har några önskemål kring att byta grupp. Ur ett elevperspektiv ser vi att en del elever lägger stor vikt vid att vara i samma grupp som sina vänner i gehörs- och musiklära. En negativ pedagogisk konsekvens av detta menar vi kan vara att elever motiverar sin tillhörighet i gruppen baserat på sociala aspekter.

Ett annat sätt för att elever ska bli motiverade är genom gamification förklarar ML2. En möjlig risk, menar vi, är att elever fokuserar på kortsiktiga resultat istället för lärandeprocessen. Det är också viktigt att tänka på att inte alla elever föredrar att se på undervisningen genom gamification. Vi kan se av vårt resultat att lärarnas undervisning syftar till att hjälpa elever på den nivå de är på, så att de kan arbeta i det tempo som passar dem. Skolverket (2020) skriver att lärare ska förespråka ett sunt klimat som bygger på elevernas självkänsla. Vi menar, i relation till elevers mående, att nivågruppering kan vara en bra undervisningsmetod för att möta elevers olika förutsättningar och samtidigt bidra till att de ska uppleva en trygg lärmiljö.

Lärarna beskriver samspelet mellan elever och lärare, och dess betydelse för arbetsmiljön. De berättar även att trivseln är viktigt för att undervisningen ska fungera. ML1 belyser vikten av att bygga relationer elever och lärare emellan, för att stärka den sociala miljön. ML2 poängterar att den sociala miljön kan skilja sig mycket mellan olika årskurser. Vår uppfattning är att lärare måste ha strategier för att bemöta dessa skiljaktigheter. Ett sätt kan vara att behandla gruppens kollektiva klimat. Johansson (2005) beskriver det stödjande och försvarsinriktade klimatet inom grupper. I resultatet kan vi se ett stödjande klimat i grupper där eleverna hjälper varandra med uppgifter, vilket leder till att gruppens miljö stärks. Eleverna tar vara på varandras styrkor och ser dem

som tillgångar när läraren inte är tillgänglig. Vi observerade även tendenser till ett försvarsinriktat klimat, i lägre grupper, där eleverna jämförde sig med varandra och gärna inte visade svaren på uppgifter sinsemellan. För att undvika ett försvarsinriktat klimat kan läraren arbeta med gruppens dynamik och förespråka ett stödjande klimat där gruppdynamiken blir mer accepterande och hjälpsamt. Detta för att öka möjligheten för samarbete inom gruppen så att eleverna vidare kan utveckla ett arbetssätt där de når både goda studieresultat och inte är rädda för att ta hjälp av varandra.

Att blanda nivågrupperad undervisning med icke nivågrupperad undervisning är viktigt menar ML2. Han menar att det kan få negativa konsekvenser om elever börjar identifiera sig med sitt betyg eller nivå. När han beskriver dessa risker, relaterar ML2 till ämnet ensemble och menar att ensemblespel är mer kopplat till prestation än gehörs- och teorikunskaper. ML2 upplever gehörs- och musikleära som en mer trygg och stimulerande miljö för eleverna där prestationen inte är lika påtaglig. Säfström (2006) och McGillicuddy (2020) problematiserar i sina studier att nivågruppering kan bidra till att en grupp jämför sig med en annan grupp och fokuserar på vad den andra gruppen gör sämre för att höja den egna statusen. Imsen (1997) och Baker (2018) beskriver även att klyftor skapas mellan grupperna vilket kan leda till ryktesspridning. Jämförelsen mellan grupper och ryktesspridningen menar vi kan vara en fara vid nivågruppering. De tidigare forskarnas resonemang går att relatera till ML2s utsaga gällande att nivågrupperingar inte fungerar i alla ämnen hela tiden. Om det nivågrupperats i alla ämnen är ML2s uppfattning att det kan medföra negativa roller, mellan elever, kopplat till deras prestationer. Risken är att dessa roller och uppfattningar stigmatiseras, vilket leder till att elever mår dåligt och känner mer stress.

Flera av eleverna i vår studie berättar att nivågrupperingen är bra ur den synpunkten att de vågar ställa fler frågor. Eleverna menar att tryggheten känns större än i helklass. Selander (1993) belyser att en intakt gruppindelning under läsåret bidrar till rutiner där grupptillhörigheten och relationer till både elever och lärare stärks. En intressant aspekt är att elever förmedlar en positiv bild av nivågruppering i intervjuerna och belyser att kommunikationen på lektionen fungerar bra och att den bjuder in till ett öppet klimat. Trots detta visar vissa elever motsatsen under observationerna. En möjlig anledning till detta kan vara att elever trivs bra inom nivågrupperna och vill behålla dem, och framhäver därför positiva aspekter som inte riktigt stämmer överens med vad de egentligen menar. Eleverna vi intervjuat beskriver fördelen med små grupper som att det är enklare att komma till tals.

9. Slutsats och vidare forskning

I vår studie kan vi se ett mestadels positivt resultat gällande nivågruppering som undervisningsmetod. Genom att anpassa undervisningen med homogena grupper, i såväl omfattning som tempo, blir resultatet av nivågrupperingen bättre för både lärare och elever. Lärarna motiverar indelningen av grupper genom att elevernas måluppfyllelse ökar när de får arbeta på det sätt som motsvarar deras förmåga. Detta visar sig i positiva resultat både kunskaps- och trivselmässigt. Eleverna upplever ett tryggare klimat i de mindre grupperna och framhäver den positiva aspekten av repetition och möjlighet till fördjupning. De menar att de positiva aspekterna visar sig i form av studiero och genom den individanpassade undervisningen. I denna studie har vi kunnat konstatera att det finns skillnader mellan litteratur och vårt resultat. Stora delar av tidigare forskning (Baker, 2018; McGillicuddy, 2020; Persson och Persson, 2012; Säfström, 2006) på gruppindelningar, gällande det sociala klimatet, ger en negativ bild av nivågruppering. Detta är anmärkningsvärt då vår data, tvärtom, visar ett positivt och välfungerande socialt klimat. Eleverna menar att de hjälper varandra över nivåerna och upplever att det inte sker någon märkbar negativ jargong utanför klassrummet. Vår studie, som är begränsad i omfattning, kan ses som en fingervisning för vidare forskning. Med fler informanter och med ett bredare urval skulle resultatet blivit mer pålitligt.

Med vår studie kan vi konstatera att både tidigare forskning och de lärare vi intervjuat, är överens om att nivågruppering medför högre arbetsbelastning i form av organisering av grupper. Däremot ser vi skillnader gällande undervisning och planering, eftersom lärarna inte upplever en ökad arbetsbelastning till skillnad från vad tidigare forskning presenterar. Lärarna menar däremot att de positiva aspekterna överväger det extra arbete som de utför. Det går att se skillnader i lärares planering och undervisningssätt mellan nivågrupperingar. Vi observerade att de musikutövande momenten minskar i de lägre grupperna och lärarna tenderar även ställa fler frågor, som kontrollerar elevernas kunskaper. Detta medför att elever riskerar att gå miste om djupare diskussioner samt infallsvinklar till kunskap. I de högre grupperna ställer läraren däremot färre frågor och öppnar istället upp för ett mer elevstyrt och diskussionsinriktat klimat där elever får större möjlighet att fördjupa sig i arbetsområdet.

Eftersom ämnet för denna studie är relevant för vår framtida yrkesroll ser vi gärna vidare forskning inom ämnet nivågruppering, såväl inom gehörs- och musikleära som

inom andra kurser. Ett perspektiv på vidare forskning skulle kunna vara att göra en jämförande studie mellan helklassundervisning och nivågrupperad undervisning för att kunna väga dess positiva och negativa effekter mot varandra. En infallsvinkel på detta skulle kunna vara att undersöka undervisning där gruppindelningar är baserade på antal elever snarare än nivå. Vi ställer oss frågande till om de positiva resultat som visas i denna studie beror på gruppering efter nivå, eller om det enbart är att grupperna är mindre som gör att undervisningen upplevs positiv. Vi föreslår även att vidare forskning görs inom fler musikämnen och skolformer. Vi skulle även vilja se en fortsatt forskning på konsekvenser för elevers studieresultat baserat på nivågrupperad undervisning. Förslagsvis genom en kvantitativ studie med en kontrollgrupp som inte är nivågrupperad. En annan tanke är att göra en djupare studie på ämnet gehoers- och musiklära för att undersöka problematiken av att ämnet består av två olika delar, gehoer och teori.

Referenser

- Baker, N. (2018). *Grouping Students by Ability: Is There a Difference in Academic Achievement*. University of Victoria.
- Bakk, A. & Grunewald, K. (2004). *Omsorgsboken: en bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. (4., [omarb.] uppl.) Liber.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: teaching and social change*. Methuen.
- Bjørndal, C. R. P. (2018). *Det värderande ögat*. Liber.
- Boo, S. (2014). *Lärares arbete med individanpassning: Strategier och dilemman i klassrummet*. [Lic.-avh., Linköpings universitet].
<https://doi.org/10.3384/lic.diva-113344>
- Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (första upplagan). Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: synsätt och förhållningssätt*. (Första upplagan). Gleerup.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber.
- Carlsson, S. (1999). Individualisering, differentiering, nivågruppering...?. *Nämnan*, 4, 97–104.
- Dweck, C. (2015). *Mindset: Du blir vad du tänker*. Natur & Kultur.
- Engström, A. (1996). Differentieringsfrågan tur och retur: nivågruppering på frammarsch. *Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik*, 854(57). Lärarhögskolan Malmö.
- Francia, G., & Edling, S., Olsson, S. (4 oktober 2021). *Fasta nivågrupperingar motverkar likvärdighet*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/fasta-nivagrupperingar-motverkar-likvardighet>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.). Studentlitteratur.
- Imsen, G. (1997). *Lärarens värld: introduktion till allmän didaktik*. Studentlitteratur.

- Johansson, L. (2005). *Ensembleledning: ledarskap i mindre musikgrupper*. Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Andra upplagan). Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Studentlitteratur.
- McGillicuddy, D. (2020). 'You feel ashamed that you are not in the higher group' - *Children's psychosocial response to ability grouping in primary school*, 46(3), 553-573. British Education Research Association.
- Nationalencyklopedin. (2022.). Differentiering. I *NE.se*. Hämtad den 20 december 2022, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/differentiering>
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.). Liber.
- Pink, D.H. (2010). *Drivkraft: Den överraskande sanningen om vad som motiverar oss*. Bookhouse.
- Ramberg, J. (2015). *Special education in Swedish upper secondary schools: resources, ability grouping and organization*. Stockholms universitet.
- Robertson, C. (2018). *Skapa optimala förutsättningar för lärande: om undervisningens dynamik*. Natur & Kultur.
- Selander, T. (1993). Differentiering i kurs A. *Nämnan*, 2, 46–48.
- Seligman, M. (1976). *Hjälplöshet: om depression, utveckling och död*. Aldus.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2018). *Inkludering, differentiering och lärararbete*. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR099898>
- Skolverket. (2020). *Elevernas lärande i centrum*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/elevernas-larande-i-centrum>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan: GY11*. Skolverket, https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgy&sv.url=12.6011fe501629fd150a2714f#anchor_2

- Starrin, B. & Svensson, P. (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur.
- Säfström, C. (red.) (2006). *Den mångtydiga skolan: utbildning i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur.
- Trost, Jan. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vinterek, M. (2006). Individualisering i ett skolsammanhang. *Forskning i fokus*. Artikel nr 31.
- Wallby, K. Carlsson, S. & Nyström, P. (2001). *Elevgrupperingar - en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*. Skolverket.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. (2. uppl.). Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguider

Intervjuguide lärare

Beskriv..

Har du lust att berätta lite om det här?

Det lät spännande, kan du utveckla det litegrann?

- **Berätta lite om dig själv...**
 - Vem är du?
 - Vad undervisar du i? Arbetsuppgifter?
 - Vilka är dina tidigare erfarenheter gällande nivågruppering?

- **Berätta om ert arbete med nivågruppering på er skola...**
 - I vilka kurser?
 - Hur ser grupperna ut? Hur många grupper/elever?
 - Berätta hur organiseringen av gruppindelningen går till. (tidpunkt, lagd tid, personal, etc)
 - Har ni tänkt på olika sätt att gruppera? Startpunkt/ambition/betyg?
 - Finns det några riktlinjer/styrdokument från rektor/skolan angående grupperingen?

- **På vilket sätt påverkas lärare av gruppering?**
 - Positiva/ Negativa tankar?
 - Lektionsplaneringar? Disposition? Progression?(Tidsaspekt, schema, stöd)

- **På vilket sätt påverkas elever av denna anpassning**
 - Positiva/ Negativa tankar?
 - Finns några resultat? Utvärdering?
 - Hur vet du vad eleverna kan/behöver byta grupp?
 - Får alla elever möjlighet nå det betyg de vill ha?

- **Trivsel hos eleverna (lärarens uppfattningar/spekulationer)**
 - Hur tror ni eleverna upplever nivågruppering?
 - Hur går "snacket/surret"?
 - Föräldrars insyn, vet de tex. om nivågruppering?
 - Kan föräldrar påverka undervisning/gruppering?

- **Har du några tankar om hur du skulle vilja förändra ert arbete med nivågruppering?**
 - Med tanke på stödlektioner, hade du velat göra om gruppindelningen?

Intervjuguide elev

Beskriv..

Har du lust att berätta lite om det här?

Det lät spännande, kan du utveckla det litegrann?

- **Berätta lite om dig själv...**

- Vem är du?
- Vilket program går du?

- **Berätta lite om kursen gehörs och musikleära?**

- Intressant? Tråkigt? Kul?
- Vad gör att du tycker så?
- Vad gör att du lär dig?

- **Nivågruppering**

- Minns du hur det gick till när ni blev indelade?
- Inträdesprov? Provlektion? osv.

- **Hur upplever du att lektionerna fungerar?**

- På vilket sätt?
- Vad tycker du att din lärare gör bra på GEMU-lektionerna?
- Vad tycker du att din lärare gör mindre bra på GEMU-lektionerna?
- Upplever du att du är placerad i rätt grupp?
- Är de anpassade på något vis?
- Får ni byta grupp?
- Känner du att du har möjlighet att nå det betyg du vill ha?

- **Trivsel**

- Har du några tankar kring grupperingen i GEMU?
- Är du bekväm att räkna upp hand/ ställa frågor?
- Varför känner du så?
- Trivs du i din grupp?
- Hur går "snacket"?

- **Hade du velat att undervisningen skedde på något annat vis?**

- Helklass? Blandade klasser? osv.

Bilaga 2: Observationsschema

Person	Räcka upp handen (streck)	Prat (tid)	Arbete (tid)	Musikutövande (tid)	Utsaga (timestamp)	Utsaga (Tema)
E1						
E2						
E3						
E4						
E5						
E6						
E7						
E8						
E9						
L1						

Bilaga 3: Samtyckesblankett



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

På ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t ex intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i er LUP. Det är Lunds universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets studenter.

Datum: 8/3-2023

Samtycke till medverkan i examensarbete

Tack för att du väljer att delta i vår studie!

Edvin Sydmark, Sanna Olsson & Svante Norlin.
Studenter vid ämneslärarprogrammet i musik, årskurs 5.

Syftet med denna studie är att undersöka nivågruppering i skolan, både hur det upplevs och hur det visar sig i praktiken. Undersökningen kan bidra till utveckling och fortbildning för lärare kring arbetet gällande nivågruppering.

Allt just du blivit tillfrågad att delta i studien beror på att du är elev vid det estetiska programmet på gymnasieskolan Mega musik och läser kursen Gehörs- & musikleära.

Vi kommer observera någon eller några av dina lektioner samt föra anteckningar under dem. Vi kommer även dokumentera detta med hjälp av ljudupptagning.

Det inspelade materialet, observation samt samtyckesformulären kommer att förvaras så att inte obehöriga får tillgång till dem.

Datamaterialet i sin helhet kommer inte att lämnas vidare till några andra. Våra handledare kommer att få tillgång till delar av datamaterialet.

All data redovisas konfidentiellt under fiktiva namn.

Du som deltagare tar hänsyn till konfidentialiteten och avslöjar inte de övriga deltagarnas identiteter för andra. Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är

Studentens underskrift och namnförtydligande

.....

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö:
Maria Becker Gruvstedt

.....

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#), som säger att

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Du som deltagare kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....