

# Hantera mothugg

*En intervjustudie bland ensemblelärare*

Per Fransson

Lärarexamen, grundnivå  
Lärarexamen 270/300/330 hp

Luleå tekniska universitet  
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

# **Hantera mothugg**

*En intervjustudie bland ensemblelärare*

Per Fransson

Luleå tekniska universitet, Institutionen för Musik & Medier

Examensarbete: 15p

Kurskod: A0010P

Handledare Anna-Karin Gullberg

## **Abstrakt**

Syftet med uppsatsen var att studera hur ensemblelärare hanterar situationer där elever motsätter sig att delta i aktiviteten som läraren planerat att undervisa. Studien avgränsas till att undersöka situationer där en elev motsätter sig att medverka i instuderingen av ett musikstycke på grund av dess tillhörande genre. I den teoretiska bakgrunden presenteras forskning som relaterar till relevanta delar i styrdokument, musikens relation till individers identitet samt ensembleundervisningen som lärande situation. En kvalitativ intervjustudie genomförs med fyra ensemblelärare på gymnasienivå med syftet att samla data gällande hur de agerar i denna situation och deras bakomliggande tankeprocess. I resultatet visar det sig att de väljer att inleda ett resonemang med eleven som väljer att inte delta. I detta resonemang försöker läraren oftast få eleven att ändra inställning genom frågeställningar och skildringar. I diskussionen problematiserar jag kring de negativa effekter detta agerande kan medföra gällande ensemblens sociala klimat. Jag föreslår ett förhållningssätt för ensembleläraren där eleverna inkluderas i planeringsarbetet och därmed förebygger att den undersökta problematiska situationen uppstår. Detta förhållningssätt prövas mot mina spekulationer kring möjliga bakomliggande orsaker. Slutsatsen dras att detta förhållningssätt kan vara en god utgångspunkt för ensembleläraren.

Nyckelord: Ensemble, ledarskap, grupprocess, estetiska gymnasieprogrammet, musik och identitet, delaktighet.

## **Abstract**

The purpose of this paper was to study how the ensemble teacher handles situations where students opposes to participate in the activity that the teacher has planned. The study is confined to examine situations where a student object to participate in rehearsing a piece of music because of its associated genre. In the theoretical background, research is presented that relates to the relevant parts of governing documents, music's relationship to an individual's identity and ensemble as a learning environment. A interview study is conducted with four ensemble teachers at the upper secondary school level in order to collect data on how they act in this situation and their underlying thought processes. The result shows that they choose to initiate a discussion with the student who chooses not to participate. In this reasoning, the teacher usually tries getting the student to change attitude through questioning and exemplifying. In the discussion I problematizes the negative impact this action may have upon the ensemble's social climate as a result. I propose an approach for ensemble teachers where students are included in the planning process and thereby prevents the examined problematic situation from arising. This approach is discussed against my speculation about possible underlying causes. It is concluded that this approach can be a good starting point for ensemble teachers.

Keywords: Ensemble, leadership, group process, aesthetic upper secondary school education, music and identity, participation.

# Förord

Jag riktar ett stort varmt tack till min handledare Anna-Karin som (till min lättnad) ställde upp med ett leende på läpparna än fast jag prokrastinerade detta arbete till långt efter att det inledningsvis skulle vara klart. Jag tackar också mina informanter som bidragit med sina värdefulla erfarenheter och tankar, utan er hade denna uppsats inte kunnat genomföras. Tack till mina föräldrar som pushat och stöttat. Tack till mig själv som äntligen “fick tummen ur”. Sist, men absolut inte minst, tackar jag min nyfödde son Leo och hans mor Maria. Mycket tid som jag velat ha med er har gått till mitt läsande och skrivande istället. Att du Maria då ställt upp och aldrig slutat motivera mig har varit ovärderligt. Tack Leo för din fantastiska förmåga att ta och ge energi vilket tvingat mig till att smida medan järnet är varmt!

**Per Fransson** - Gnarp, Januari 2013

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Syfte.....</b>	<b>2</b>
2.1 Forskningsfrågor.....	2
<b>3 Definition av begrepp.....</b>	<b>3</b>
3.1 Genre och musikstil.....	3
3.2 Ensemble.....	3
3.3 Ensemblelärare.....	3
<b>4 Bakgrund.....</b>	<b>4</b>
4.1 Styrdokumentet och dess bakgrund.....	4
4.1.1 Historien bakom i sammanfattande drag.....	4
4.1.2 De moderna styrdokumentet.....	5
4.2 Estetiska programmet.....	6
4.3 Kurs: Ensemble A.....	6
4.4 Musik och identitet.....	7
4.4.1 Min musik - min trygghet.....	7
4.4.2 Genre från skilda utgångspunkter.....	7
4.5 Ensemble som lärande situation.....	8
4.5.1 Att lära i grupp.....	8
4.5.2 Ensemblen - utifrån ett sociokulturellt perspektiv och som grupprocess.....	10
<b>5 Metod.....</b>	<b>12</b>
5.1 Metodval.....	12
5.2 Intervju.....	12
5.3 Urval.....	13
5.4 Genomförande.....	13
5.5 Bearbetning och analys av resultat.....	14
<b>6 Resultat.....</b>	<b>15</b>
6.1 Hur lärarna agerar för att motivera elever till att delta i aktiviteten de inledningsvis motsatt sig.....	15
6.2 Lärarnas tankar kring sitt agerande utifrån styrdokumentet.....	17
6.3 Lärarnas syn på socialt lärande och deltagande i en ensemble.....	19

<b>7 Diskussion.....</b>	<b>22</b>
7.1 Metoddiskussion.....	22
7.2 Resultatdiskussion.....	22
7.3 Förslag på fortsatt forskning inom området.....	25
<b>Referenser.....</b>	<b>26</b>
<b>Bilagor.....</b>	<b>28</b>
Bilaga 1 - Intervjufrågor.....	28
Bilaga 2 - Informationsbrev till intervjupersoner.....	29
Bilaga 3 - Sortering av intervjudata (Exempel).....	30

# 1 Inledning

Efter mina personliga erfarenheter inom den svenska musikutbildningen som elev, lärarstudent, vikarierande ensemblelärare och, i skrivande stund, musiklärare på grundskola har jag upplevt komplexiteten med att interagera, förstå och samarbeta med en oändlig variation utav personligheter. Jag kan ibland beskriva mig själv som något av en "social kameleont" (vilket jag även fått bekräftat av min närmaste umgängeskrets) då jag utvecklat en god förmåga att hjärtligt sympatisera och förstå andra individer med kulturella och sociala olikheter. Frågor som har anknytning till detta har därför ofta intresserat mig. När det blev tid för mig att formulera min frågeställning inför denna kandidatuppsats tänkte jag tillbaka på erfarenheter och potentiella problem jag kunde tänkas stöta på under min kommande yrkeskarriär. Bland de tydligaste minnen som jag reflekterade över var situationer där en elev inte velat delta i en låt och hur detta haft negativ inverkan i varierande grad. Ett målande exempel, om jag tar mig friheten med en anekdot, var under mitt första gymnasieår som studerande på estetiska programmet med musikinriktning. Efter introduktionsveckan skulle vi påbörja ordinarie lektioner enligt schemat så vid första ensemblelektionen meddelades gruppindelningarna och vi placerades i varsina övningslokaler med en ledande ensemblelärare per grupp. Vi klasskamrater känner varandra inte allt för väl efter att bara ha umgåtts en vecka så man kan säga att stämningen är aningen spänd. Jag hade exempelvis aldrig spelat i en ensemble under liknande "seriösa" förutsättningar tidigare vilket var ömsesidigt för många av oss. Efter att läraren presenterat sig är vi nyfikna på vad som blir våran första uppgift. Läraren säger något i stil med: "Såhär i början brukar jag gilla att köra igång med lite dansband, så idag ska vi lira *Jag vill vara din Margareta*". Vissa skrattar lite lätt medan läraren börjar dela ut bladen med ackord och isen tycks vara bruten. Då höjer plötsligt en medlem i gruppen rösten och uttrycker något i stil med följande: "Jag är för fan hårdrockare, jag tänker inte spela nå jävla dansband!". Tystnaden är total och stämningen tryckt. Jag minns att läraren hamnar i en diskussion med eleven men inte vad som sägs, jag var nämligen nervöst insjunken i ackordsbladet med gitarren i ett krampartat grepp och kunde inte lista ut hur jag skulle greppa ackordet Bb.

Läroplanen för gymnasieskolan framhåller att vårt skolväsen ska vila på en demokratisk grund och att undervisningen ska främja tolerans för individers olikheter (Skolverket, 2011<sup>b</sup>, s.5). Hur balanserar läraren mellan att visa tolerans för elevens tyckande och samtidigt undvika negativ inverkan på gruppen? Min undersökning kom således att inrikta sig mot hur lärare hanterar en sådan situation och deras reflektioner kring sitt agerande i hopp om att detta kunde utmytna i utvecklande insikter som gynnar mitt kommande arbete som lärare.

## 2 Syfte

Syftet med denna studie är att studera hur lärare på estetiska gymnasiet i ensemble-verksamhet agerar i situationer där elever motsätter sig att delta i den planerade aktiviteten.

### 2.1 Forskningsfrågor

- Hur agerar lärare för att motivera elever till att delta i aktiviteten denne inledningsvis motsatt sig?
- Är lärarnas agerande förenligt med våra styrdokument?
- Visar dessa elever, enligt lärarnas erfarenheter, tydliga ställningstaganden gällande sin musiksmak?
- Hur reflekterar lärarna kring elevernas deltagande och ensemblens sociala läromiljö?



### 3 Definition av begrepp

Här definierar jag hur begreppen *genre*, *musikstil* och *ensemble* kommer att användas i studien. Jag kommer även klargöra vad jag menar med yrkesrollen *ensemblelärare* i denna uppsats.

#### 3.1 Genre och musikstil

Begreppet *genre* kommer jag använda för att syfta till de olika musikstilar som finns allmänt kategoriserade efter respektive karaktärsdrag i västerländsk pop/rock-kultur. Exempel på några benämningar av dessa genrer jag syftar till är pop, rock, reggae, jazz, blues, hårdrock, dansband, country, Rn'B, hip hop etc. I vetenskapliga sammanhang särskiljer man ofta termerna *genre* och *musikstil*. Med termen musikstil syftar man oftast enbart till det som rör den klingande musiken medan genre även kan innefatta de sociala och kulturella företeelser som förknippas med denna (Bjurström & Lilliestam, 1994, s.212-215; Gullberg, 2002, s.27). Begreppet genre kommer vara mest förekommande i denna studie då jag inte vill utesluta sociala och kulturella faktorer, men vid tillfälle där termen musikstil används syftar jag endast till den klingande musiken.

#### 3.2 Ensemble

Nationalencyklopedins webbsida definierar *ensemble* som en ”samverkande grupp av artister, t.ex. musiker, skådespelare eller dansare” (Nationalencyklopedin, 2013). Då jag i denna studie använder begreppet ensemble syftar jag till vad man rent generellt i musikaliska sammanhang brukar syfta till, dvs. *musicerande i grupp*. Det finns i sin tur olika typer av ensembler inom musikaliska sammanhang tex. stråk-ensemble, blås-ensemble, gitarr-ensemble, pop- och rock-ensemble, jazz-ensemble, blues-ensemble etc. De tre förstnämnda är, som namnen skönjer, grupper som benämns baserade på vilka instrument de spelar. De tre sistnämnda ensembletyperna benämns i relation till vilken musikalisk genre gruppen är ämnad att ägna sig åt. En grupp som exempelvis inriktar sig på att i huvudsak framföra rockmusik kan därför refereras till som en rock-ensemble eller rockgrupp.

#### 3.3 Ensemblelärare

I denna studie kommer jag genomgående att använda mig av yrkestiteln *ensemblelärare*. När jag titulerar någon som ensemblelärare syftar jag till en person som i sin arbetssituation leder samt har ett pedagogiskt ansvar för någon typ av musikalisk ensemble. Detta är en yrkesroll som, i kontext till min studie, exempelvis återfinns i gymnasiekurser som *Ensemble A* eller *Estetisk verksamhet* med ensembleinriktade aktiviteter (Skolverket, 2000; Skolverket, u.å.<sup>b</sup>). Jag anser ensembleläraren vara en underkategori till yrket *musiklärare* (Zimmerman Nilsson, 2009, s.5-13). Ensembleläraren är att betraktas som musiklärare men med en specificerad undervisningssituation, nämligen att undervisa en musikalisk ensemble.

## 4 Bakgrund

I bakgrunden kommer jag presentera tidigare forskning och delar av skolverkets styrdokument som är av relevans för min studie. Områden som jag kommer beröra är:

- musikämnet i skolans styrdokument och dess bakgrund
- estetiska programmet och dess ensembleverksamhet
- identitetens relation till musik
- ensemble som lärande situation

### 4.1 Styrdokumentet och dess bakgrund

#### 4.1.1 Historien bakom i sammanfattande drag

Som med många andra aspekter inom vårt samhälle när vi tittar på den historiska utvecklingen börjar vi gärna från antika grekland. Väl kända namn från denna tid är Platon (427-347 f kr) och Aristoteles (384-322 f kr). Deras skrifter gällande pedagogiska tankar och filosofier har lämnat avtryck ända fram till modern tid och finns inbäddade i tankarna bakom våra läroplaner som vi använder idag.

Varkøy (1996) samt Sandberg (2006) skriver, i sammanfattande drag, om musikpedagogikens historia och hur den lett oss till dagens syn på utbildning. Under mitten av 300-talet f kr myntades begreppet *harmonia* (filosofi etablerad av Pythagoras och hans efterföljare Pythagoréerna) som beskriver tanken om en kosmisk kraft som skapar enhetlighet för människolivet och tillvaron i stort. "Verkligheten" ansågs vara denna ordning/skönhet och människans uppgift vore därför att lära sig denna och leva tillsammans med denna harmoni. Musiken ansågs spegla *harmonia* (verkligheten, kosmos, universum) och var därför ämnet för människan att studera för denna kunskap och insikt som skulle vara en förebild för socialt och individuellt leverne.

Platon utvecklar Pythagoréernas syn på det hela och framhåller att musiken både kan ha en positiv inverkan men också negativ.

Därför spelar (...) musiken den största rollen vid uppfostran, eftersom rytm och harmoni tränger djupast in i själen, griper den kraftigast, bringar skönhet och gör den människa som får höra den sköna musiken ädel. Är musiken hemsk blir resultatet det motsatta.

(Platon citerad av Sundberg, 1979, s.77)

Platon menar att beroende på vilken typ av samhällsfunktion man ämnade uppfostra individen till (statlig ledare, soldat, väktare etc.) skulle "rätt typ" av musik användas. Genom att använda olika skalor och tonspråk som ansågs passa den tilltänkta uppgiften skulle alltså personen erhålla önskade kompetenser. Ett exempel vore att använda den Doriska skalan som väcker en känsla av mod och hjältedåd (flitigt nyttjad i dagens musik ämnad för dramatisering av film, musikal etc.) till den unge man som en dag skulle tjäna som modig soldat. Dessa tankegångar utvecklas senare av Aristoteles som menar att musikens kraft att påverka människors moral i pedagogiskt och terapeutiskt syfte ska användas till att *förstärka* känslor som bearbetas. Känslan skulle förstärkas till

den grad att individen fört sig själv "igenom" den och därigenom bearbetat denna. Detta är en motsättning till Platons tankar om att oönskade känslor ska *motverkas* med musiken (Varkøy, 1996). Vid den tid kristendomen tog styre över utbildning och undervisning anammade den Platons tankar kring "god eller ond" musik och använde sig av detta som tydliga moraliska riktlinjer genom att förbjuda det tonbruk den ansåg vara av negativ natur. När kyrkans inflytande senare dalnar och västvärldens klimat blir mer liberal från upplysningstiden (ca 1700-tal) och framåt lyfts tankarna om musikens betydelse för individens harmoni och välmående fram igen. Namn som Friedrich von Schiller (1759-1805) och Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) menar att människan är endast fulländad när musik och annan estetisk konst finns med i dess liv. Goethe trycker även på värdet av att använda musiken för att förstärka andra kunskapsområden som exempelvis matematik och språk (Varkøy, 1996).

Under 1900-talets början växte en tysk ungdomsrörelse fram, Jugendbewegung (översatt: Ungdomsrörelsen) som nyttjade musiken som ett medel att skapa gemenskap över klasskillnaderna. Med musiken skapade de ett socialt lärande antagligen inspirerat efter den samtida inlärningsteoretikern Lev Vygotskij och hans sociokulturella perspektiv på lärande (Hwang & Nilsson, 2006, s.48-51). Deras användande av musik för den sociala utvecklingen har bidragit med ett stort inflytande över hur våra moderna styrdokument framhäver musikens betydelse för individens identitet (Varkøy, 1996). Vid 1960-talets pop-explosion inspirerades svenska ungdomar att bilda en uppsjö av egna smågrupper där de genom egna initiativ lärde sig spela instrument (gitarr, bas, trummor mm) och sjunga. Musik växte sig till att bli ett av ungdomarnas största intressen. Debatten var livlig kring hurvida den konservativa (klassiska) undervisningen skulle bibehållas i skolan eller om musikundervisningen även skulle ge plats åt "ungdomsmusiken" (Sandberg, 2006).

#### **4.1.2 De moderna styrdokumenten**

Från och med att den svenska skolan döptes om från folkskola till grundskola har regeringen reglerat och styrt skolans arbetsformer och fokus genom att sammanställa läroplaner som landets alla skolor ska arbeta efter. Den första nationella läroplanen för grundskolan släpptes 1962, benämns ofta Lgr62. Musikämnet riktades då till att berika elevens liv i och utanför skolan och skapa förutsättningar för personliga musikupplevelser. Musiken skulle användas för att illustrera och fördjupa elevernas förståelse för kulturella traditioner. Nästa läroplan, Lgr69, riktar sig till att vara mer attraktiv för eleven och mindre efter "tradition". Detta påverkades starkt av "pop-explosionen" och debatten den skapade gällande ungdomarnas egen musik i undervisningen. Lgr80 tar fasta på att musiken skall stimulera elevens personliga och sociala utveckling. Den framhåller en öppenhet mot samhället, repertoarbreddning och kreativa arbetsformer. I reformeringen Lpo94 förser man musikämnet med "centrala begrepp" för att motivera ämnet i skolan och framhäva vikten av det och se till att det inte ska betraktas som fritidsinriktat. Ämnet motiveras med andra ord att få finnas kvar i skolan efter viss "stoffträngsel" i skolans värld som debatterades under 1980 och 1990-talet (Varkøy, 1996, s.81-90; Sandberg, 2006, s.37-41).

I de två senaste läroplanerna för gymnasiet, Lpf94 samt Gy2011, finns nu tydliga definitioner att musikämnet ska ge eleverna fördjupade kunskaper om olika genrer ur både tidsmässigt och kulturskiljt perspektiv, vilket där tex. ensemblespel (musicerande i grupp) har en stor roll (Skolverket, 2000, s.89; Skolverket, u.å.<sup>a</sup>).

## 4.2 Estetiska programmet

Estetiska programmet syftar till att ge grundläggande kunskaper inom kultur och estetik samt att ge möjlighet att allsidigt utveckla förmågan till skapande, inlevelse och uttryck. Programmet syftar vidare till att ge eleverna vana vid att möta, uppleva och analysera uttryck inom olika konstarter samt till att förbereda för fortsatta studier och för lärande i arbetslivet inom såväl estetiska som andra verksamhets- områden. (Skolverket, 2000, s.8)

Detta är gymnasieutbildningen för den som har "kultur i ådrorna". På Skolverkets hemsida (Skolverket, 2010) går att läsa hur programmet är indelat i fem olika fördjupningsområden eller inriktningar som eleven söker in på. Inriktningarna som specificerats från nationell nivå är:

- Bild och formgivning
- Dans
- Estetik och media
- Musik
- Teater

Utbildningen ämnar att förbereda eleverna för vidare högskolestudier (högskoleförberedande) och är därmed inte en yrkesutbildning. Målsättningen är i första hand riktad mot fortsatta studier inom det konstnärliga, humanistiska och samhällsvetenskapliga områdena men förutom de fördjupningsämnen som ingår studerar man även basämnena så individen har relativt breda valmöjligheter vad gäller inriktning på fortsatta studier. Programmets mer specifika inriktning handlar om att eleven studerar estetiska uttrycksformer, dess kommunikativa förmåga och relation till människans känsloliv. Detta både ur ett kulturellt och historiskt perspektiv. Vidare nyttjas detta för elevens del till att utveckla sin egen förmåga till kreativitet och kommunikativt skapande. Mer specifikt gällande musikinriktningen, som är mest aktuell för min studie, utvecklar eleverna färdigheter inom musikutövande och tolkning av musik (Utbildningsdepartementet, u.å.).

Denna studie kommer alltså i huvudsak beröra lärare som arbetar med elever inom musikinriktningen i det estetiska programmet där kursen Ensemble A är obligatorisk.

## 4.3 Kurs: Ensemble A

Min personliga erfarenhet är att undervisningen i kursen *Ensemble* består av pedagogiskt handledda repetitioner där ensemblen (gruppen) består av eleverna. Läraren styr ofta val av material men öppnar också möjlighet för eleverna att medverka genom egna förslag och förberedelser. Arbetet utmynnar ofta i en redovisning i form av konserter, studioinspelning eller annan typ av dokumentation.

Kursen skall ge grundläggande instrumentala eller vokala färdigheter i ensemblespel eller sång. Kursen skall också stimulera samspels- och samarbetsförmåga inom en ensemble samt ge grundläggande kunskaper om repertoar och stilarter. Därutöver skall kursen vara inriktad mot olika genrer eller ensembleformer. (Skolverket, 2000, s.89)

Detta är ett citat från ämnesplanen för *Ensemble A*-kursen som är obligatorisk för studerande på estetprogrammet med musikinriktning. Texten ovan är skolverkets sammanfattning av målet för kursen.

Min tolkning är att kursen *Ensemble* riktar sig till att utveckla elevens förmågor kring gruppmusicerande och samarbetsförmåga. Eleven ska även få med sig en grundläggande repertoar och kännedom om olika stilarter (genrer). I texten ser de ut att särskilja *stilarter* och *genrer*, vilket jag personligen väljer att betrakta som synonymer med varandra.

Kursen ska alltså innehålla studerande av olika genrer så hur påverkas lärarens arbete om en elev vägrar att vara med?

## 4.4 Musik och identitet

Undervisningen i ensemblegrupper på gymnasienivå utgår oftast från de västerländska rock- och popgenrerna vilket i de flesta fall har en mycket stark personlig anknytning till eleverna. Dagligen är de omgivna utav musik som finns i media eller ens egna mediaspelare/mobiltelefon som alltid finns i fickan. Hur djupt kan musiken vi lyssnar på rota sig?

### 4.4.1 Min musik - min trygghet

Ingen gång i livet är man mer beroende av dessa värden än under den period då man lämnar familjen för att börja stå på egna ben. Saknar man detta kliver man i ordets rätta bemärkelse rakt ut i tomma intet. Min analys har visat på att musiken och religionen i hög grad används som redskap för att skapa just mening, struktur och hopp. (Bossius, 2003, s. 281)

Bossius har undersökt betydelsen av musiken kopplat till genreförknippad religion bland ungdomar. I den period han beskriver som "gränslandskapet mittemellan barndomen och vuxenlivet" framhåller Bossius att dessa antagligen är bland de viktigaste "verktygen" för individen att behålla fotfästet. Detta påstående stärks även av Ruud (1997, sid. 201) som menar att musiken blir en kulturell plattform som hjälper individen i denna komplexa övergång (vilken han refererar till som "rollförvirringen") genom att bidra med avgränsningar och känsla av tillhörighet. Avgränsningen i det här avseendet menas att individen ges en social tillhörighet knuten till exempelvis den genre denne kallar "sin egen". Av Ruuds undersökning framgår det vilken vikt musiken har för individens identitet. Han menar att genom hela vår utveckling och i olika faser av livet, omges vi av musik som befäster sig och får en emotionell betydelse. Därför finns till vissa musikstycken eller genrer starka förbindelser som framkallar associerade känslor (om de så må vara positiva, negativa eller neutrala) när personen konfronteras av en ljudinspelning, ett framträdande eller kanske bara åsynen av dess titel. Man kan säga att musiken med andra ord blir individens egen trygghet, en "comfort-zone" denne kan vända sig till med lätthet från exempelvis sin MP3-spelare eller Smartphone i fickan.

### 4.4.2 Genre från skilda utgångspunkter

När då en genre tas upp under en ensemblelektion som har starka anknytningar till en elev kan han/hon mycket väl ha mycket mer djupgående kunskaper om den än läraren. Läraren har antagligen först och främst en pedagogisk utgångspunkt varför stycket ska användas i undervisningen medan eleven har en mer emotionell relation till musiken. Här kan vi alltså ana en

öm punkt där läraren kan behöva träda varligt fram. Situationen där läraren fokuserar på de delar som bär störst pedagogisk vikt i ensembleundervisningen kan eventuellt uppfattas av den djupare insatta eleven som felaktigt bruk av genren eller rent utav missvisande instruktioner. Ett hypotetiskt exempel vore om läraren inkorporerar mer avancerad rytm-läsning i samband med instuderingen av funkgenren. Den mer insatta eleven kan då tycka detta vara ett felaktigt "bruk av genren" eftersom funken grundar sig på improvisation och "feeling", att därför inte notläsning har något med funk att göra.

Johansson (1996) beskriver hur *kontextberoende* inläring utav en musikstil innebär att eleven "inifrån" tar till sig och bekantar sig med stilen. Johansson menar att då eleven vistas i likasinnat umgänge, tar del av diverse anekdoter om stilens förebilder och allmänt intresserar sig för genrens beståndsdelar, lär sig musiken från "insidan". För eleven som inte har någon starkare relation till genren blir det ett *icke kontextberoende* sammanhang där förståelsen för stilens byggstenar blir mer "ytlig". Man kan förstå att eleven som är "inne i kontexten" med den genre som ska studeras bör vara mer innerligt motiverad att studera denna än den elev som inte är det.

## 4.5 Ensemble som lärande situation

Att studera med en pop/rock-ensemble innebär en speciell social situation. Denna situation kan man anse vara ganska unik om man jämför med majoriteten av andra lärande situationer i svenska skolor. I denna rubrik tittar vi lite närmare på vad tidigare relevant forskning antyder om detta.

### 4.5.1 Att lära i grupp

#### Allmän forskning om gruppprocesser

Hammar Chiriac (2003) framhåller i sin studie om 'gruppprocesser i utbildningen' Ivan D. Steiners teorier som en viktig grund gällande konkretiseringen av gruppens arbete och produktivitet. Nedan sammanfattar jag Chiriacs (2003) tankar kring Steiners teori.

Steiner anser att gruppens prestation bestäms av tre faktorer:

- A. uppgiftens krav
- B. resurserna i gruppen
- C. gruppprocesserna

*Uppgiftens krav* delas då in i tre egna underkategorier:

- i. Är kraven *delbara* eller *sammanhållna*? - Om uppgiften enkelt kan delas upp i mindre uppgifter och fördelas i gruppen (*delbara*) eller inte (*sammanhållna*).
- ii. Är kraven *maximerande* eller *optimerande*? - Om uppgiften fokuserar mot kvantitet och högt tempo (*maximerande*) eller anpassas till en förutbestämd standard, kvalitet (*optimerande*).
- iii. Hur kombinerar gruppen sin *satsning*, *kraft* och *ansträngning*?

*Resurserna i gruppen* kan innebära relevant kunskap, begåvning, färdighet eller verktyg som gruppens medlemmar innehar. För att gruppen ska maximera sin prestation vid lösande av uppgiften måste deras resurser fördelas på effektivaste sätt.

*Grupprocesserna* innebär hur effektivt/ineffektivt medlemmarna handlar i sitt samarbete eller enskilda arbete för att slutföra uppgiften. Här inkluderas dels positiva processer samt icke produktiva handlingar som kan uppstå vid exempelvis frustration, differentierad motivation och missförstånd.

Vidare förklarar Hammar Chiriac (2003) att Steiner har, utifrån olika kombinationer av dessa tre faktorer (*uppgiftens krav, resurserna i gruppen och grupprocesserna*), identifierat **fem olika typer** av uppgifter:

- **Additiv** - En summa av gruppens varje medlems prestation vid ett och samma tillfälle. Hela gruppens prestation behövs. Uppgiften är *sammanhållen* och *maximerande*. Exempel: Dragkamp.
- **Disjunktiv** - Gruppen måste sälla bort felaktiga svar och enas om en produkt. Gruppen behöver inte samarbeta, den starkaste medlemmen löser problemet. Uppgiften är *sammanhållen, maximerande* eller *optimerande*. Exempel: Problemlösning.
- **Konjunktiv** - Alla i gruppen måste klara uppgiften. Gruppen presterar inte bättre än den svagaste medlemmen. Uppgiften är oftast *optimerande* och *sammanhållna* men kan också vara *maximerande* och *delbara*. Exempel: Bergsbestigning.
- **Kompensatorisk** - Alla medlemmars uppfattningar vägs samman och genomsnittet av dessa blir resultatet, ett gemensamt svar. Uppgiften är ofta *sammanhållen* och *optimerande*. Exempel: Framröstning av Lucia.
- **Komplementär** - Varje medlem i gruppen utför sin del av uppgiften och resultatet blir summan av allas arbete. Uppgiften är *delbar* och *optimerande*. Exempel: Skrivande av antologi.

### **Allmän forskning om sociokulturellt lärandeperspektiv**

Säljö (2000) beskriver hur lärande ur ett sociokulturellt perspektiv betonar kulturens, det sociala sammanhangets och samspelets betydelse för kunskapsutveckling. När olika individer kommunicerar med varandra sker en lärandeprocess, ett kunskapsutbyte. Kommunikationen är nödvändigtvis inte enbart verbal utan kan också innebära observationer av exempelvis beteende eller kroppspråk. Perspektivet fokuserar på samspelet mellan kollektiv och individ och hur detta påverkar lärandet. Perspektivet bygger i huvudsak på utvecklingsteoretikern Lev Vygotskijs teorier. Ett av Vygotskijs (1978) centrala koncept vad gäller lärande är att kunskapsutvecklingen stimuleras optimalt när vi ställs inför situationer som ligger just ovanför våra nuvarande kunskaper. När individen exempelvis kommer i kontakt med ett problem som den har potential att frambringa en lösning till med hjälp av social interaktion. Vygotskij benämner detta *den proximala utvecklingszonen* (zone of proximal development) ibland översatt till *närmsta utvecklingszonen*. I skolsammanhang vore detta avståndet mellan vad du kan åstadkomma på egen hand med dina nuvarande kunskaper, och din potentiella nivå att lösa problem med assistans av lärare eller samarbete med mer kunskapligt utvecklade elever.

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined

through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotskij, 1978, s.86)

Vygotskij (1978) beskriver vidare metaforiskt att kunskapen i detta fall kan liknas vid ett frö hos individen som behöver stöttning för att växa och mogna.

Skolverkets publikation *Greppa språket* (Skolverket, 2011<sup>a</sup>) framhåller det sociokulturella pedagogiska perspektivet som ett framgångsrikt sätt att arbeta med språk i skolan. När barnen interagerar med varandra i gruppen sker ett kunskapsutbyte vid en fördelaktig nivå mellan de mer kunniga och mindre erfarna barnen. Enligt Vygotskijs teori vore detta ett lärande för den mindre erfarna eleven inom dennes proximala utvecklingszon. Publikationens syfte är riktat mot språkutveckling för nyanlända svenskar men jag drar tydliga paralleller till språket **musik** som studeras i en ensemble.

#### **4.5.2 Ensemblen - utifrån ett sociokulturellt perspektiv och som grupprocess**

Green (2002) och Gullberg (2002) beskriver hur klimatet ofta ser ut i en pop/rock-ensemble där kunskaper överförs mellan medlemmarna. Detta sker ofta i vanliga konversationer om deras gemensamma intresse, musik, där olika koncept som ackord, skalor eller liknande inte sällan nämns. Den ene kan exempelvis nämna något i stil med att "jag lärde mig en ny skala igår som funkar till det här ackordet", antingen medvetet eller inte så har den personen delat med sig av sina kunskaper till övriga som lyssnar.

(...)peer-directed learning and group learning form central components of popular music informal learning practices. They involve the early formation of bands, the exchange of elementary musical buildingblocks such as chords and scales, the creation and refinement of compositional and improvisatory ideas through group negotiation, observation of other musicians playing during performances and rehearsals, the giving and receiving of advice on technique and information about theory, and talking about music in general. (Green, 2002, s.83)

Det är viktigt att understryka vissa skillnader i detta sociala lärande beroende på utifall ensemblen är verksam i en informell (exempelvis som fritids-sysselsättning) eller formell (exempelvis studier i en skolmiljö) kontext. Det som nämnts ovan beskriver mer påtagligt processen inom en informellt verksam ensemble, utan ledning av lärare, där samtliga gruppmedlemmar har mer utav en inre frivilligt driven motivation för sitt deltagande (Gullberg, 2002). Gullberg (2002) undersöker i sin avhandling skillnader i lärandet mellan dessa två kategorier (informella och formella ensembler) där då den formella kontexten är mest relevant för min studie. Gullberg framhåller lärarens "onaturliga" roll i en pop/rock-ensemble, men så ser ensembleundervisningen ut idag på våra skolor. Ur ett historiskt och traditionellt perspektiv där dessa genrer bygger på revolt och upproriska ställningstaganden så passar knappast en pedagogisk auktoritet in i bilden. Musikgrupps-situationen i en institutionell kontext saknar de normer och sociala regler som i huvudsak utgör interaktionen mellan medlemmar i en traditionell pop/rock-ensemble. Gullberg sammanfattar att dessa formella grupper ytterst sällan eller aldrig kan fungera som "riktiga" pop/rock-grupper utan får kanske istället existera som ett forum för att "leka rockgrupp" (Gullberg, 2002, s.54-60).

Johansson (2005) beskriver i sin bok *Ensembleledning* sina tankar kring grupprocesserna i en ensemble. Han beskriver skillnaden mellan instrumentell och socioemotionell kommunikation i en



ensemble. Instrumentell kommunikation är verbal och där använder man sig exempelvis av musikaliska termer eller liknande. Den socioemotionella kommunikationen sker genom kroppsspråk och är ett mer allmänt utbyte av känslor mellan personerna i gruppen, en mer abstrakt kommunikation som inte alltid är medveten. Dessa två typer av kommunikation sker parallellt med varandra mellan gruppmedlemmarna och ensembleledaren under deras arbete. Hur den kommunikationen ter sig påverkar gruppens mentala klimat till antingen positiv eller negativ effekt beroende på exempelvis ifall vissa medlemmar får känslan av att vara inkluderade eller åsidosatta inom gruppen. Johansson framhåller ledarens centrala och avgörande inverkan på denna process och att gruppens mentala klimat ofta kan stå eller falla beroende på hur den leds. Ensembleledaren förmedlar sina värderingar och normer till ensemblen vilket kraftigt påverkar dess effektivitet och känslomässiga tillstånd. Vidare framhåller Johansson (2005) vikten av en demokratisk ledare för att främja en välmående grupp där alla känner sig inkluderade, delaktiga och värdefulla i processen.

## 5 Metod

För att besvara mitt syfte och frågeställningarna i undersökningen behövde jag göra ett metodval. Undersökningsformer jag övervägde var intervju, enkät eller observation hämtat från Kvale (1997).

### 5.1 Metodval

Observation som metod ansåg jag inte vara effektiv, främst eftersom jag inte kan vara försäkrad om att situationen jag vill undersöka kommer uppstå just under mina observationstillfällen. Vägningen blev därför mellan en enkät- eller intervjuundersökning. En kvantitativ enkätundersökning skulle lämpa sig bäst om jag hade intresserat mig för ett statistiskt svar på min fråga: 'Hur agerar lärare?' Styrkan med att få en större mängd informanter i undersökningen vore att fler representerade olika typer av ageranden vilket skulle stärka validiteten i påståendet att undersökningen ger svar på lärarnas beteende i allmänhet. Men på grund av frågeställningens natur och nuvarande "tillstånd" känner jag att enkätformatet inte vore tillfredsställande. Detta eftersom det blir problematiskt eller omöjligt att fastställa kategorier av beteenden innan sådana upptäckts. Jag har inte hittat tidigare forskning där detta undersökts så det naturliga "forskningsflödet" anser jag därför vara att genomföra kvalitativt inriktade intervjuer som ämnar att djupdyka i utvalda lärares handlingsmönster och tankegångar. Detta kan därefter eventuellt användas för att jämföra och urskilja gemensamheter/skillnader mellan dessa som sedan eventuellt kan kategoriseras och användas i en enkätundersökning för vidare forskning. (Kvale, 1997; Trost, 1997).

### 5.2 Intervju

Som underlag för min planering av intervjuerna har jag förlitat mig främst på Trost (1997) men även Kvale (1997) och Patel & Davidsson (2003).

Trost (1997) diskuterar valmöjligheterna i uppläggningsen av en intervjustudie som flertalet variationmöjligheter vad gäller kvalitativt kontra kvantitativt, standardisering och strukturering. Sammanfattningsvis framhåller Trost att vid kvalitativa intervjuer ämnade för forskning strävar man ofta efter en hög grad av strukturering och lägre grad standardisering. Utifrån Trosts rekommendationer tolkade jag att studiens frågor skulle formuleras för att tydligt rama in vad jag ville att den intervjuade ska svara på (hög strukturering) men anpassa intervju-situationen efter personen som intervjuas (låg standardisering). Detta ansåg jag ligga helt i linje med mitt syfte som ämnar att besvara frågor angående lärarnas tankar och beteende vilket är svårt att förutse. Jag ansåg att struktureringen inte fick bli för hög med tex. begränsade svarsalternativ. Detta eftersom jag inte hade några kategorier att luta mig mot, som jag diskuterat ovan, och därför saknade underlag för att fastställa lämpliga alternativ för lärarens svar.

## 5.3 Urval

Att studien riktar sig mot gymnasiet grundar sig i att jag personligen erfarit den typ av jargong och mentalitet, som undersökningen baseras på, just i denna åldersgrupp. Då mitt intresse ligger hos lärarnas agerande och tankegångar kommer intervjupersonerna vara verksamma lärare på gymnasienivå, närmare bestämt i ensembleverksamheten. Valet av undersökspersoner gjordes i första hand bland verksamma lärare jag personligen visste jobbade som ensemblelärare. Dessa intervjupersoner har jag kommit i kontakt med under min egen utbildning. Jag valde att ha representanter med dels längre yrkeserfarenhet (minst 8 år) samt relativt nyblivna lärare för att se om deras svar kunde ge några intressanta skillnader som kan kopplas till deras erfarenheter.

Jag har inriktat mig på att intervjua fyra ensemblelärare. Detta antal är baserat utifrån min handledares rekommendationer samt Trost (1997) som framhåller att ett för stort antal bör undvikas. Pågrund av en för omfattande datamängd kan materialet bli övermäktigt vid tolkningsfasen och göra att viktiga detaljer missas (Trost, 1997, s. 110). Eftersom intervjustudier dessutom är ett område jag inte har några tidigare erfarenheter av anser jag det vara ett klokt strategiskt val att göra färre men noggrannare genomtänkta intervjuer. I mitt urval fanns både kvinnliga och manliga lärare för att inte utesluta någon genusgrupp, men tyvärr avböjde de kvinnor som tillfrågades.

## 5.4 Genomförande

Intervjuerna förbereddes med intervjufrågor som utformades enligt riktlinjerna som diskuterats under avsnitt '5.2 Intervju' (se bilaga 1). Detta dokument användes likt en intervjuguide med strukturen:

- **Huvudfråga 1**
    - Följdfråga 1
    - Följdfråga 2
- etc.

Dessa frågor var strukturerat formulerade men följdes inte ordagrant och ibland uteblev då de anpassades efter intervjusituationen och vad som sagts innan. Med andra ord var intervjuerna lågt standardiserade (Trost, 1997).

Därefter kontaktade jag tilltänkta informanter per telefon för att fråga om de kunde tänkas delta i min undersökning. I de fall där de ställt sig positiva bad jag om deras e-postadress för att sedermera skicka ett kort informationsbrev gällande intervjun med bland annat förtydliganden hur deras uttalanden kommer användas och försäkran om att deras deltagande kommer vara anonymt (se bilaga 2). I samband med detta bokade vi också tid för intervjun. På grund av praktiska och ekonomiska omständigheter valde jag att genomföra samtliga intervjuer med hjälp av elektroniska videosamtal<sup>1</sup> som spelades in.

Efter att ha intervjuat mina informanter en första gång och transkriberat samt analyserat dessa data insåg jag i samråd med min handledare att resultatet var i tunnaste laget. Jag beslutade därför att komplettera med ytterligare två frågor (se bilaga 1) med syftet att synliggöra deras bakomliggande tankeprocesser gällande ensembleundervisningen. Jag beslutade att komplettera och därmed förtydliga mitt syfte med en fjärde forskningsfråga: *Hur reflekterar lärarna kring elevernas*

---

<sup>1</sup> Benämns ibland som video-chatt eller internet-samtal. Vid mina intervjuer användes tjänsten Skype™.

*deltagande och ensemblens sociala läromiljö?* Efter att ha transkriberat kompletteringsintervjuerna gjordes en slutgiltig analys och resultatsammanställning.

## 5.5 Bearbetning och analys av resultat

Vid sammanställningen och analysen av mina intervjuer transkriberades de först i enlighet med Trosts (1997) rekommendationer. För att underlätta analyseringen och få datan så överskådlig som möjligt, kopierades lärarnas svar till ett rutnät där de sorterades efter frågorna som ställdes under intervjun (se bilaga 3). Eftersom jag då även filtrerade bort sådant som sagts utan att ha relevans i undersökningen blev datan mer visuellt överskådlig när lärarnas svar skulle analyseras. Min utgångspunkt var att med hjälp av den insamlade datan se om jag kunde svara på mina frågeställningar. Jag infogar mina forskningsfrågor för återkoppling:

- Hur agerar lärare för att motivera elever till att delta i aktiviteten denne inledningsvis motsatt sig?
- Är lärarnas agerande förenligt med våra styrdokument?
- Visar dessa elever, enligt lärarnas erfarenheter, tydliga ställningstaganden gällande sin musiksmak?
- Hur reflekterar lärarna kring elevernas deltagande och ensemblens sociala läromiljö?

Eftersom intervjufrågorna utformades utifrån mina forskningsfrågor ville jag tydligt återkoppla till dessa i resultatredovisningen. Jag underrubricerade därför min resultatsammanställning med utgångspunkt från forskningsfrågorna. Första frågan formulerades relativt enkelt om till rubrik och kom således att lyda: *Hur läraren agerar för att motivera elever till att delta i aktiviteten de inledningsvis motsatt sig.* Under denna sammanfattade jag varje lärares yttranden som relaterade till frågeställningen för att sedan göra en jämförande analys mellan informanterna. Denna jämförande analys valde jag att redovisa i direkt anslutning efter redovisningen av lärarnas uttalanden. På så vis kunde jag strukturera besvara min första frågeställning innan nästa behandlas. Nästa forskningsfråga behandlades likt den första och rubricerades: *Lärarnas tankar kring sitt agerande utifrån styrdokumentet.* Resultatet relaterat till tredje forskningsfrågan visade sig vara tunt. Därför beslutade jag att redovisa detta under första rubriken vilken jag anser ha störst relevans för denna fråga av mina resultatrubriker. Den fjärde forskningsfrågan redovisas under rubrik: *Lärarnas syn på socialt lärande och deltagande i en ensemble* och bearbetas samt analyseras i likhet med de två första frågorna.

## 6 Resultat

De intervjuade var fyra manliga lärare i åldrarna:

- 40 år - Lärare 1
- 34 år - Lärare 2
- 29 år - Lärare 3
- 32 år - Lärare 4

(Intervjupersonerna kommer härnäst benämnas enligt ovan)

Lärare 1 och 2 har varit verksamma med ensembleundervisning på gymnasienivå ca åtta år vardera medan Lärare 3 och 4 varit verksamma drygt ett år. Lärare 2, 3 och 4 har musikhögskoleutbildning i Sverige med gymnasiebehörighet. Lärare 1 har studerat folkhögskola med musikinriktning i 2 år.

### 6.1 Hur lärarna agerar för att motivera elever till att delta i aktiviteten de inledningsvis motsatt sig

**Lärare 1** kan inte minnas några specifika tillfällen där en elev har helt vägrat att delta. Dock finns det ett antal tillfällen där elever visat missnöje över låtval. Detta tar sig i uttryck med en generell håglöshet och motvilja. För att motivera dessa elever har läraren valt att resonera individuellt med dem.

Man måste ju förklara att ni är ju faktiskt en grupp. Och kanske ge en morot att nästa gång kanske vi kan spela något som du gillar. Kanske något som du får välja.

**Lärare 2** säger att ingen elev någonsin fysiskt vägrat delta. Däremot har elever tydligt visat i sitt kroppsspråk och brist på engagemang att “den här låten är inte egentligen någonting jag tänker lägga ner någon möda på” (intervju, Lärare 2). Vid dessa situationer väljer läraren inledningsvis att sätta sig in i varför eleven reagerar som den gör och hitta en anledning. Detta anser läraren ofta leda till att man får förklara för eleven vad tanken bakom aktiviteten (låten) är. Läraren tycker också att det är viktigt att eleven förstår att den ingår som en del i en grupp/ensemble och som individ har funktionen att komplettera gruppen, inte tvärtom.

Vad gäller elever som på ett tydligt sätt speglar sin personlighet genom genre-specifik klädstil eller liknande tycker läraren att dessa utmärker sig mest under sitt första år på gymnasiet. Mentaliteten att “vara trogen sin stil” ger med sig medan de mognar under sina gymnasiestudier.

**Lärare 3** upplever sig ha varit med om elever som motsatt sig lektionsmaterialet.

Som jag ser det har dom väl inte sagt att: “jag vill inte spela den här låten för den tillhör en viss genre”, utan snarare: “den här låten vill jag inte spela för den är skitdålig”.

Eleverna har aldrig resonerat utifrån att de inte vill spela en viss genre utan istället uttryckt att de inte gillar låten. Läraren beskrev en situation där en blues-låt skulle introduceras för ensemblen. En av eleverna uttryckte att den inte ville spela en sådan "dålig låt". Eftersom temat för lektionen redan innan hade specificerats att handla om Blues, så valde läraren en annan blues-låt till ensemblen. Då motsatte sig samma elev även denna låt. När läraren då föreslog en modernare låt (av artisten Lady Gaga) blev eleven mer positivt inställd. Läraren kunde se tydliga tecken på den här elevens musiksmak när den musicerade. Eleven påvisade en rockig stil men detta syntes inte i klädstilen eller personligheten utan i hur han/hon uttryckte sig med sitt instrument.

**Lärare 4** har inte varit med om någon elev som totalt vägrat delta. Vissa elever kan däremot visa missnöje och uttrycka sig i stil med "den här låten är så djävulst dålig" (intervju, Lärare 4). Vid sådana tillfällen tycker läraren man först bör resonera med eleven varför han/hon tycker så. Läraren tycker sig erfara att dessa elever ofta kan visa sig vara osäkra på sina färdigheter kring den berörda genren och därför vara en anledning till deras ovilja.

Ofta tycker jag mig se att dessa då är mer osäkra elever och att det inte är låten i sig utan de är rädda för att göra bort sig och skämma ut sig inför sina kamrater.

Vid dessa tillfällen anser läraren att man bör uppmuntra och motivera eleven genom att resonera med honom eller henne. Läraren påvisar exempelvis elevens ansvar i ensemblen och vikten av att han/hon ställer upp för gruppen. Läraren kan även välja att ta upp exempel för eleven där andra i ensemblen skulle vägra delta i en genre som han/hon tycker mycket om. Detta kan leda till en insikt hos eleven att den bör behandla andra efter hur han/hon själv vill bli behandlad. Vissa gånger lyfter läraren fram vad det innebär att vara professionell musiker, nämligen att ställa upp oberoende utav din relation till materialet som ska bearbetas, då du ändå förväntas prestera ditt bästa.

Lärare 4 tar upp ett exempel där elever som identifierar sig med en musikstil/genre var betydligt mer påtagligt under deras första gymnasieår för att sedan kraftigt avta till deras tredje år. Läraren framhåller att han anser det vara lättare att hitta en utgångspunkt till att motivera en sådan elev som tydligt visar sitt intresseområde.

De som är väldigt starkt genremässigt influerade vad gäller klädsel och utseende, brukar ändå vara de enklaste att diskutera med för de gillar ju ändå musik. Man har en gemensam utgångspunkt. Då kan det vara svårare med de som inte har någon tydlig relation till musik, och kanske inte alls tänker hålla på med musik.

## **Sammanfattande analys**

Samtliga lärare har erfarenheter av elever som visat motvilja till visst lektionsmaterial men ingen som uttryckt att detta skulle bero på grund av en specifik genre. Lärare 3 och 4 framhåller att en elev resonerar ofta att låten(musikstycket) är vad de motsätter sig, inte dess tillhörande genre. Att **resonera** med eleven är lärarnas gemensamma metod för att tackla dessa situationer. I deras sätt att resonera med eleven kan vi utläsa följande kategorier:

- **Motivera** - läraren försöker motivera eleven varför aktiviteten är viktig för hans/hennes utveckling.

- **En i gruppen** - läraren försöker få eleven förstå att man är en del av gruppen och har ett ansvar att bära.
- **Ställ upp för andra** - läraren påpekar för eleven att om du inte ställer upp nu kan du inte räkna med att andra i ensemblen ska ställa upp för dig när du är beroende av dem.

Enligt Lärare 2 och 4 är denna typ av situation mer vanlig under det första gymnasieåret och avtar medans eleverna mognar under sina musikstudier.

## 6.2 Lärarnas tankar kring sitt agerande utifrån styrdokumentet

**Lärare 1** skulle inte ge ett icke-godkänt betyg till en elev som totalvägrar att delta i en viss genre. Om detta endast påverkar något enstaka tillfälle under året anser läraren att kriterierna enligt skolreformen från 1994 (Skolverket, 2000) inte är utformade på ett sådant sätt att elevens betyg skulle påverkas.

(...)om det är så att han sköter sig på resterande tid. Den här låten kanske bara är över två-tre lektioner på ett helt läsår vilket inte är så stor del.

**Lärare 2** tycker sig ha stöd i styrdokumentet för sitt agerande. Läraren framhåller att enligt skolreform 2011 för gymnasiet (Skolverket, 2011<sup>b</sup>) ska eleven utveckla sin genrekännedom. Eftersom hans planering syftar till detta genom studier av olika genrer kan han referera till styrdokumentet vid samtal med eleven. Läraren anpassar gärna sin planering om situationer uppstår där eleven visar missnöje över materialet och försöker om möjligt bemöta elevens eventuella önskemål om materialval.

Lärare 2 skulle inte ge den här eleven ett icke-godkänt betyg så länge den i övrigt visar ett gott samarbete med ensemblen.

(...)när man jobbar kring processen i själva instuderingen, hur man jobbar i ensemblen, hur man liksom jobbar med helheten i ensemblen, kanske inte bara exklusivt mitt instrument... den tar man ganska hårt på när det just gäller ensemblespel och alltså samspel. Så då tycker jag att är man då inte deltagande i en viss - under en viss genre eller viss - när man kör ett visst projekt, då är man ju inte med i grupp-processen.

**Lärare 3** har aldrig refererat till styrdokumentet vid den specifika situationen. Att vid intervjutillfället knyta sitt agerande till styrdokumentet visade att läraren tyckte sig ha stöd i texten.

Asså jag tror mitt agerande stämmer väldigt bra överens med styrdokumentet eftersom man ska pröva på olika genrer, det går att motivera med styrdokumentet som jag ser det.

Lärare 3 tycker inte att han kan baserat på styrdokumentets formuleringar ge eleven som motsätter sig vissa genrer ett icke-godkänt betyg.

Inte bara för att den vägrar att delta i vissa genrer men då liksom... då skulle jag vilja ha någon form av motivering av eleven varför. För det kan ju vara så att i slutändan kanske eleven inte behärskar den genren och tycker det blir jobbigt att spela den för det blir väldigt pinsamt att spela någonting som han eller hon känner att hon inte får uttrycket i och upplever att han/hon gör en dålig prestation och så.

**Lärare 4** resonerar inte utifrån styrdokumentet i mötet med eleven än om han vid intervjutillfället kan se sig ha stöd för en genreblandad undervisning.

De ska ju lära sig olika genrer, de ska få en musikalisk bredd. Musikalisk bredd kan man ju tolka väldigt mycket hur man vill se det.

Lärare 4 skulle inte ge eleven som motsätter sig en genre ett icke-godkänt betyg eftersom styrdokumentet inte nämner att eleven ska kunna specifika genrer.

Nä jag skulle inte ge IG till den eleven. För enligt vad som står i styrdokumentet är det ju inte så bundet. Det står ju inte uttryckligen att man inte eleven blues tex. så uppnår inte eleven godkänt.

Visar det sig däremot att eleven skulle begränsa sig till en enda genre och vägra ta till sig någon annan, då kan eleven inte uppnå kunskapskriteriet gällande musikalisk bredd.

### **Sammanfattande analys**

Om en elev skulle vägra spela en viss genre så anser samtliga lärare att detta enskilt i sig inte kan leda till att eleven blir underkänd. De anser att eftersom styrdokumentet endast nämner att eleven ska ha en viss kunskapsbredd utan att specificera exakta genrer så kan detta, teoretiskt sett, inte påverka elevens betyg. Lärarna kan däremot tycka att styrdokumentet ger dem stöd att **motivera** en genre-varierad undervisning för sina elever. Ingen av intervjupersonerna citerade styrdokumentet ordagrant vilket kan antyda om att dessa inte är grundligt befästa. Min personliga reflektion är att den nya reformen troligtvis kommer behöva några år på sig innan den etablerat och fäst sig, så fram tills dess kommer lärare att mer eller mindre stå med en fot i båda. I detta fall är detta inget som skapar friktion då jag ändå anser deras resonemang vara helt i linje med både Skolverkets definition av kunskapskraven i kursen Ensemble A (Skolverket, 2000) samt centralt innehåll och kunskapskrav i kursen Ensemble 1 (Skolverket, u.å.<sup>a</sup>).



### 6.3 Lärarnas syn på socialt lärande och deltagande i en ensemble

**Lärare 1** beskriver socialt lärande i en ensemble som “ett socialt samspel” (intervju, Lärare 1). Han förtydligar också att detta inte har något med skolmiljö att göra utan är något som sker i gruppen.

Det tycker jag inte läraren har så mycket med att göra. Jag tänker mig mer ett rockband eller grupp som drar igång och spelar.

Vad gäller lärarens definition av en elevs deltagande framhåller Lärare 1 att någon som inte gjort sin hemläxa, att lära sig sin del på sitt instrument och och därmed visar sitt ointresse för att delta i gruppen anser läraren vara en icke deltagande elev. Ansvar för att alla är deltagande i ensemblen tycker Lärare 1 ligger ytterst hos ledaren (läraren) men i viss mån delas ansvaret bland alla i gruppen.

**Lärare 2** resonerar kring socialt lärande i en ensemble som sådant att kravet på att ta ett eget ansvar gör att man lär sig om just detta. Vidare lyfter han även att vissa kunskapsmässigt mer utvecklade elever kan föra vidare kunskap till andra i gruppen.

De duktiga eleverna förstår det här, de lär sig sin pryl på sin bas tex. som de sen vidareförmedlar till andra.

Lärare 2 nämner också att det finns viktiga förmågor kring detta, som att kunna förmedla konstruktiv kritik utan att förnärma den tilltalade, vilket denna sociala situation ger möjlighet till. En icke delaktig ensemble-medlem beskriver Lärare 2 på liknande sätt som Lärare 1, nämligen någon som inte tagit sitt ansvar att öva in sin del på instrumentet. Det finns även situationer där elever av skäl som trötthet är allmänt energilösa och därför inte fullt delaktiga. Vem som bär ansvar för att alla i en ensemble är delaktiga tycker läraren tillfaller samtliga än om eventuellt ett slags huvudansvar ligger hos ledaren som bör möjliggöra att samtliga får en delaktig uppgift. Från elevens sida bör du visa dig aktivt intresserad att föra ensemblen framåt, om inte verbalt så genom ditt agerande. Passivitet anser läraren vara icke delaktigt beteende.

**Lärare 3** tycker att socialt lärande är när gruppen hjälps åt att lösa en uppgift genom att dela med sig av sina kunskaper. Han tar en typisk uppgift för ensemble som exempel, nämligen att gruppen ska lära sig framföra en ny låt tillsammans. Han som lärare kanske är den som ger gruppen uppgiften men sedan är det inte alltid de vänder sig till honom som lärare för att få instruktioner om hur exempelvis ett visst ackord ska greppas. Han tar exemplet att av två gitarrister kanske den ene instruerar den andre som ännu saknade kunskapen vilket ofta sker spontant. Detta är något som Lärare 3 lämnar utrymme för om än inte medvetet. Läraren observerar ofta hur eleverna interagerar med varandra och beslutar utifrån detta vart han har sin funktion att fylla. Detta beskriver läraren som ett naturligt beteende för honom och inte en medveten process än om detta är något han minns togs upp under lärarutbildningen.

(...)man har blivit så matad med många lärarnormer och värderingar att - med elevdemokrati och att processen är viktigt i sig och sådär. Men det är inget som jag medvetet väljer på en lektion att: "Jaha nu uppstod det en sånär situation! Nu ska jag ta ett steg tillbaka och låta elevdemokratin sköta sitt". Det är inte så utan - men sen är jag så som person, sedan jag föddes har jag alltid varit den som är tyst och väntar ett tag och ser vad som händer och kollar vart jag kan bidra med mig själv och göra bättre.

Lärare 3 beskriver att för att anses delaktig i ensemblen så påverkar man den på ett mentalt eller fysiskt sätt. Han resonerar att som lärare anser han sig vara delaktig i ensemblen eftersom interaktionen med gruppen påverkar dem. Detta gäller då för alla som interagerar med ensemblen och påverkar deras process, enligt Lärare 3.

**Lärare 4** sammanfattar sina tankar kring socialt lärande som "Lärande via interaktion" (intervju, Lärare 4) och menar att ensemble situationen är av vikt för att träna sina sociala förmågor gällande interaktion med andra musiker. Läraren lyfter ett exempel att du musikaliskt kan lära dig vissa saker på egen hand i exempelvis hemmet, men att spela med andra och utveckla förmågan att "få det att svänga tillsammans" (intervju, Lärare 4) kräver ett samspel.

Lärare 4 beskriver att viktigt för att vara delaktig i en ensemble är "viljan att spela" (intervju, Lärare 4). Den som inte har viljan att delta anser läraren inte vara delaktig. Detta kan ge upphov till beteende som exempelvis att ensemblemedlemmen inte är förberedd till lektionerna vilket medför en skadlig nivå-skillnad mellan eleverna.

(...)det gäller ju att man försöker hålla sig på någorlunda samma nivå för att kunna vara-känna sig delaktig inombords.

Läraren beskriver hur omotiverade elever kan ha en skadlig effekt på ensemblen då attityd och beteende påverkar gruppen. Lärare 4 framhåller då lärarens ansvar att bemöta de bakomliggande orsakerna till detta beteende då detta ofta kan orsakas av bristande hemförhållanden eller liknande. Vidare resonerar Lärare 4 att det övervägande ansvaret ligger hos läraren att samtliga är deltagande i ensemblen, detta genom att se till så varje ensemblemedlem har en givande och delaktig uppgift i gruppen.

Uppskattningsvis 77% läraren och 23% eleven skulle jag säga. För det mesta gäller ju att läraren hela tiden utvärderar låtarna materialet vad folk får göra i låten(...) (...)man ger dem de bästa förutsättningarna och att man försätter att göra detta hela tiden. Om man är duktig på detta som lärare så har man lagt en väldig stabil och bra grund(...)

## **Sammanfattande analys**

Samtliga lärare vittnar om att ett lärande sker när medlemmarna interagerar med varandra i gruppen. De beskriver praktiska exempel som rimmar bra med Vygotskijs teori om lärande inom en

proximal utvecklingszon där mer kunskapsmässigt framskridna elever delar med sig till andra i gruppen.

Lärare 1, 2 och 4 är ense om att elever som hamnar i någon form av utanförskap på grund av exempelvis differentierat deltagande jämfört med övriga i ensemblen inte kan anses vara önskvärt delaktiga i att lösa gruppens uppgift. Gruppens uppgift i ensemblespel är oftast att lära sig framföra ett musikstycke (en låt). Enligt Steiners teorier (Hammar Chiriac, 2003) kring gruppers produktivitet skulle denna uppgift kunna klassificeras som en *komplementär uppgift*. Hur väl en komplementär uppgift uppnåts bestäms av hela gruppens sammanlagda prestation så målet blir att varje medlem bör kunna genomföra sitt musicerande så väl som möjligt. Därför ligger det i allas intresse att samtliga ensemblemedlemmar har ambitionen att prestera sitt yttersta för ett kvalitativt resultat. Informanterna anser alla att läraren bär det yttersta ansvaret för att samtliga blir delaktiga i ensemblen, dock inte utan elevansvar. Som Johansson (2005) också framhåller är detta lärarens ansvar, men jag kan finna stöd i kursplanen för Ensemble A kursen att även förvänta sig en insats från eleven då den beskriver att eleven ska utveckla samarbetsförmåga inom en ensemble (Skolverket, 2000).

## 7 Diskussion

### 7.1 Metoddiskussion

Studien påbörjades under läsåret 2010-2011 vilket skulle bli mitt sista år på Musikhögskolan i Piteå. Den avslutades tyvärr inte under denna period och blev "lagd på is" under det kommande året. Detta innebar att när jag tog upp mitt arbete igen hösten 2012 hade jag syftet formulerat och ca 50% av nuvarande stoff under Bakgrundsavsnittet skrivet, vilket jag fick sätta mig in i med nya ögon. En effekt av detta blev att min helhetskänsla för sammanhanget påverkades negativt. Jag anser exempelvis att min bristfälliga strukturering av intervjuerna är en direkt följd av detta. Efter att ha analyserat första intervjuomgången fick jag känslan av att min data inte mer än skrapade på ytan av vad jag ville studera. Jag saknade insikt i informanternas bakomliggande tankeprocess för sitt agerande. Därför beslutade jag i samråd med min handledare att komplettera mina intervjuer med ett par frågor. Med dessa kompletterande frågor hade jag därmed ambitionen att komma djupare in på lärarnas tankeprocesser i klassrummet som sedan förhoppningsvis skulle kunna ge en insikt och eventuellt kopplas till deras agerande.

Som jag diskuterar ovan har det tidsmässigt "utsträckta" arbetet haft en negativ påverkan på min känsla av studiens sammanhang. Däremot har erfarenheten av att jobba som musiklärare under 1,5 år givit mig insikter och ambitioner som enligt min åsikt har gagnat arbetets kvalitet jag inte kunnat finna vid arbetets tilltänkta avslutningsdatum. Att reformen Gy2011 också sattes under denna period distanserade min utgångspunkt från vad denna uppsats förväntas innehålla år 2013, vilket självfallet blivit problematiskt och påverkat sammanhangskänslan. I och med detta är det också otvetydigt utifrån vilken av reformerna Lpf94 eller Gy2011 som informanterna svarat på mina frågor. Dock anser jag detta inte kunna påverka studien i allt för hög grad då vad som undersökts i huvudsak är ensemblelärarnas agerande i verkliga situationer. Eftersom samtliga lärare i stort sett uteslutande vid intervjutillfället endast arbetat under perioden då Lpf94 varit rådande fanns troligtvis ytterst få, eller inga, tillförlitliga reflektioner utifrån Gy2011 att förlita sig på.

### 7.2 Resultatdiskussion

#### Ensemblelärarnas agerande

Syftet med denna studie var att få insikt i hur ensemblelärare med blandad mängd erfarenhet agerar och reflekterar kring detta agerande i situationer där en elev väljer att inte delta i den tilltänkta ensembleuppgiften. Lärarna visar sig använda verbal kommunikation med eleven för att få denne att ändra uppfattning och **motiveras** till att ändå delta. Läraren ger sig in i att resonera med eleven med målet att denne ska *komma till insikt* om att gruppen (och resultatet av uppgiften som ålagts den) påverkas negativt på grund av ens bristande delaktighet.

Detta anser jag antyda ett slags *skuldbeläggande* på eleven som jag tror kan ge motsatt effekt än önskad om eleven känner sig anklagad. Denna "raka" och negativt klingande formulering kan jag tänka mig att informanterna egentligen inte vill ställa sig bakom då jag tror detta blir en *omedveten effekt* av deras agerande som egentligen grundar sig i välviljan att få alla i ensemblen delaktiga och därmed sträva mot ett så gott resultat av gruppens mål med uppgiften som möjligt (Hammar

Chiriac, 2003). Om vi knyter an till Johanssons (2005) resonemang, som bland annat antyder att ledaren av en ensemble bär det yttersta ansvaret att samtliga i ensemblen blir delaktiga, så kan vi dra en slutsats att lärarna försöker bära just detta ansvar genom sitt agerande. På ytan kan vi alltså utifrån detta resonemang påstå att informanternas agerande är riktigt. Däremot måste vi beakta vad Johansson (2005) vidare framhåller gällande hur läraren förmedlar värderingar och normer och vilken effekt dennes agerande har på det sociala klimatet i ensemblen. En känslomässigt positiv grupp, är en välmående grupp. Detta är en förutsättning för effektiva gruppprocesser vilket enligt Steiners teorier (Hammar Chiriac, 2003) är en av faktorerna ledaren bör eftersträva för att åstadkomma en produktiv grupp. När då ensembleläraren i detta fall försöker bearbeta en dysfunktion i gruppen bör denne sträva mot att skapa eller bibehålla ett positivt klimat. Att då "konfrontera" eleven, på det sätt som informanterna beskriver, medför en risk att eleven kan känna sig anklagad vilket antagligen skulle påverka klimatet negativt. Det bör förtydligas att enligt mina tolkningar av intervjuerna tror jag lärarna sällan eller aldrig "konfronterar" eleven aggressivt vid dessa situationer, vilket jag anser vore det *skadligaste* agerandet sett utifrån påverkan på klimatet i gruppen. Men än om detta sker utan aggressiva tendenser kan vi aldrig utesluta att vissa individer tolkar och tar vid sig även den svagaste antydning om anklagelse. Därför anser jag att denna typ av "konfrontation" bör om möjligt undvikas. Kan detta undvikas? I det hypotetiska fallet som denna studie grundar sig, nämligen att en elev inte vill delta i **en** specifik genre, anser jag svaret vara: Ja. Jag själv samt mina informanter har tidigare i denna studie påpekat att enligt kursplanen för ensembleämnet ska eleven bredda sina kunskaper om olika genrer. Dock specificeras inte *vilka* genrer eleven ska kunna så dessa bör därför kunna anpassas i situationer där musikstilen är orsaken utan att kollidera med vad Skolverket efterfrågar med kursen. Detta kan alltså som isolerad händelse inte motivera läraren till att underkänna eleven i kursen.

### **Verklighetsförankring och förslag på metod**

Mina intervjuer med ensemblelärarna visar på att denna specifika situation som undersökts, där det tydligt framkommit att en genre är orsaken, sällan kommit upp. Liknande situationer där låten (musikstycket) påstås vara orsak är oftare förekommande. Att detta indirekt eventuellt kan bero på dess genre men istället uttrycks från eleven som "en skitlåt" går inte att utläsa från mina studier, men är en påtaglig möjlighet. Lärare 3 beskriver en sådan situation och hur han väljer att ha materialet (låten) för lektionen "öppen" medan han föreslår andra låtar som ensemblen kan spela istället. Ett sådant agerande anser jag vara mer demokratiskt förankrat och signalerar att läraren värdesätter och lyssnar till ensemblens medlemmar som Johansson (2005) framhåller vara en viktig förmåga hos ensemblens ledare. De kommer antagligen känna sig mer delaktiga och därför mer villiga att investera sin uppmärksamhet och energi i uppgiften. Om det är möjligt i lärarens undervisningssituation vore detta agerande i många fall att föredra (framför "konfrontation") för att undvika negativ påverkan på gruppens sociala klimat. Verkligheten ter sig ju dock som sådan att läraren oftast har bakomliggande pedagogiska reflektioner kring sitt val av material, exempelvis att man följer en successiv ökning av svårighetsgrad. Detta försvårar möjligheterna att spontant byta bort materialet. Det skulle krävas att läraren har omfattande erfarenhet och en "materialbank" med alternativa låtar att plocka ifrån. Istället kan jag tänka mig att läraren ser till att inkludera hela ensemblen redan i planeringsarbetet. Om planeringen av den musik som ska studeras sker i samråd med samtliga medlemmar innan arbetet påbörjas, anser jag att läraren skapar goda förutsättningar för ett demokratiskt klimat där alla i ensemblen kan känna sig delaktiga. På detta sätt eliminerar läraren den problematiska situation mitt syfte beskriver.

### Spekulationer gällande bakomliggande orsaker

Denna studie är inte tillräckligt omfattande för att skönja vilka orsaker som kan ligga bakom den problemställning som undersöks. Min ursprungliga hypotes var att eventuellt genreljalitet kunde vara en logisk orsak, varför detta också togs med i mina forskningsfrågor. Studien har inte påvisat några sådana tendenser. Måhända en mer omfattande studie fortfarande kan påvisa detta men mina åsikter har nu utvecklats under arbetets gång vilket jag tänker diskutera här.

Vid tiden för formuleringen av min problemställning hade jag bilden framför mig av mina egna erfarenheter. Dessa präglades av att eleven som var ovillig att delta tydligt visade, med sin klädstil, attityd och sitt musikaliska uttryck, på en stark genreljalitet. Detta kopplade jag till en sorts identifikation med musiken vilket därför blev det första forskningsområdet jag studerade. Att musik och identitet har en stark förbindelse bekräftas av Bossius (2003), Ruud (1997) och Johansson (1996) på ett sådant sätt att man kan förstå att detta inte bara gäller den extremthängivne musikalskaren utan har stor påverkan på alla individer. Undersökningen är inriktad mot elever som går på gymnasienivå vilket är den tid då många kan bli tvungna att, eller av egen fri vilja, flytta hemifrån för att kunna studera på ett estetiskt program. En tid som präglas av nya intryck, anpassning och osäkerhet driver säkerligen personen till att hålla fast vid något tryggt och konstant som sin ”egna” musik (Bossius, 2003). Med denna bakgrund är det förståeligt att eleven som konfronteras av ännu en främmande situation (som exempelvis en totalt främmande genre) kan av rädsla att blotta sina svagheter försöka undvika situationen. Min hypotes har nu utvecklats till att betrakta bakomliggande orsaken till elevens motvilja utifrån två kategorier.

<b>Ytlig orsak</b>	En <i>ytligt liggande</i> orsak som är relativt flyktig. Eleven exempelvis <i>känner inte för</i> att arbeta med en viss genre. Kan <i>för stunden</i> ha en differentierad vilja gentemot ensemblelärarens. En åsikt som lätt kan påverkas/förändras från yttre faktorer som resonemang med läraren.
<b>Djupliggande orsak</b>	En <i>djupt rotad</i> orsak som är svår att påverka. Kan exempelvis bero på en <i>osäkerhet</i> och därmed även rädsla hos eleven att misslyckas.

Att som ensemblelärare hantera eleven med en djupliggande orsak är antagligen av dessa två kategorier den mer krävande. För att adressera elevens osäkerhet måste läraren försäkra en trygghet av något slag för denne. Jag anser att tidigare föreslagna förhållningssätt, att prioritera gruppens sociala klimat, kan bidra till skapandet av en trygg miljö för samtliga i gruppen. Så sammanfattningsvis anser jag det nämnda förhållningssättet vara för ensembleläraren en god utgångspunkt för att, på ett förebyggande sätt, hantera elevens motvilja.

### **7.3 Förslag på fortsatt forskning inom området**

Under avsnitt '5.1 Metodval' diskuterar jag hur intervjuerna av lärarna eventuellt kunde leda till olika kategorier av ageranden i den undersökta situationen. Jag har inte kunnat utläsa sådana kategorier i min mindre studie, för detta anser jag att ett större antal intervjuer skulle behövas. I en sådan större intervjustudie bör stor vikt läggas vid differentierade erfarenheter hos informanterna så som utbildning, arbetssituation, geografisk placering etc. Detta för att öka sannolikheten att kontrasterande ageranden kommer skildras. När dessa kategorier av ageranden sedan fastställts kan en kvantitativ enkät-studie genomföras för att svara på studiens frågeställning: Hur agerar ensemblelärare?

Efter att studien nu är genomförd känner jag personligen däremot ett växande intresse för de bakomliggande orsakerna och hur dessa på bästa sätt hanteras av ensembleläraren. Kategorierna av möjliga orsaker jag presenterar är baserade på mina spekulationer och bör verifieras mot tidigare forskning. En studie skulle kunna ägna sig åt att undersöka och specificera vilka underliggande orsaker som finns. Resultatet från denna studie (ifall den lyckas specificera dessa kategorier) skulle sedan kunna vara utgångspunkt för en ny studie med syftet att undersöka ensemblelärarens agerande utifrån dessa orsaker.

## Referenser

Bjurström, E. & Lilliestam, L. (1994). Stilens markörer. *Ungdomskultur i Sverige*. Johan Fornäs, Ulf Boëthius, Michael Forsman, Hillevi Ganetz och Bo Reimer (red.): (s. 203-232). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.

Bossius, T. (2003). *Med framtiden i backspegeln: black metal- och transkulturen : ungdomar, musik och religion i en senmodern värld*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*.

Abingdon, Oxon: Ashgate Publishing Group. Available from, <http://site.ebrary.com.proxy.lib.ltu.se/lib/lulea/docDetail.action?docID=10211340>

Gullberg, A. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.

Hammar Chiriac, E. (2003). *Grupprocesser i utbildning: en studie av grupperns dynamik vid problembaserat lärande*. Diss. Linköping : Linköpings Universitet.

Hwang, P. & Nilsson, B. (2006). *Utvecklingspsykologi*. Falköping: Natur och Kultur.

Johansson, K. (1996). Kan man undervisa i att spela rockmusik?. *Rockmusik och skola*. Sture Brändström (red.): (s. 32-42). Piteå: Musikhögskolan i Piteå.

Johansson, L. (2005). *Ensembleledning - ledarskap i mindre musikgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin (2013, 17 Januari). *Ensemble* [www dokument]. URL <http://www.ne.se/ensemble/162977>

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Sandberg, R. (2006). *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Ulf P. Lundgren (red.) Stockholm: Vetenskapsrådet.

Skolverket. (u.å.<sup>a</sup>). *Ämne - Musik*. Hämtad Februari 12, 2012, från

[http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSENS01#anchor\\_MUSENS01](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSENS01#anchor_MUSENS01)



Skolverket. (u.å.<sup>b</sup>). *Ämne – Estetisk verksamhet*. Hämtad Januari 17, 2013, från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=ESV>

Skolverket. (2000). *Estetiska programmet - Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Hämtad Oktober 15, 2011, från [http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D117](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D117)

Skolverket. (2010). *Fakta om estetiska programmet*. Hämtad Oktober 15, 2011, från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/nationella-program/estetiska-programmet/fakta-om-estetiska-programmet-1.117212>

Skolverket. (2011<sup>a</sup>). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Hämtad November 23, 2012, från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2573](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2573)

Skolverket. (2011<sup>b</sup>). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sundberg, O. K. (1979). Musiske perspektiver i Platons dialog Lovene. *Studia Musicologica Norvegica, Nr 5*. Finn Benestad (red.) Oslo: Universitetet i Oslo.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (u.å.). *Examensmål för estetiska programmet*. Hämtad Oktober 15, 2011, från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.109345!Menu/article/attachment/Examensm%25E51%2520ES.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.109345!Menu/article/attachment/Examensm%25E51%2520ES.pdf)

Varkøy, Ø. (1996). *Varför musik? - En musikpedagogisk historia*. Malmö: RUNA FÖRLAG AB

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

# Bilagor

## Bilaga 1 - Intervjufrågor

### Intervjufrågor till ensemble-lärare

- Kön
- Ålder
- Vad har du för utbildningsbakgrund?
- Hur många år har du jobbat på gymnasienivå med ämnet ensemble?
- **Har du varit med om att någon elev vägrat spela en låt på grund av att den tillhör en viss genre?**
  - Hur agerade du/skulle du agera?
  - Vet du om ditt agerande stämmer överens med styrdokumentet?
  - Vet du om eleven identifierade sig med någon speciell genre?
- **Skulle du ge ett icke-godkänt betyg till någon elev som vägrar delta i vissa genrer?**
  - Varför/Varför inte?

### Kompletterande frågor

Sociokulturellt pers. och gruppprocess

- **Hur skulle du beskriva *socialt lärande* i ensembleverksamhet?**
- **Vad innebär: "att vara delaktig i en ensemble" för dig?**
  - Beskriv en situation där någon inte är delaktig.
  - Beskriv en situation där alla är delaktiga.
  - Vems ansvar tycker du det är att alla blir delaktiga?
  - Hur vet du att alla är delaktiga?

## Bilaga 2 - Informationsbrev till intervjupersoner

### Information om intervjustudien

Studien är riktad mot ensemble-lärare verksamma på gymnasienivå. Syftet är att undersöka hur lärare på estetiska gymnasiet i ämnet ensemble bemöter situationer där elevers *musikaliska identitet* hamnar i konflikt med den planerade undervisningen. Observera att det inte finns några rätta eller felaktiga svar, fokus kommer ligga på den intervjuades erfarenheter och tankegångar utifrån frågorna.

Intervjun kommer spelas in och sedan transkriberas. Informationen kommer att behandlas helt anonymt, inga namn eller andra igenkänningstecken förutom kön och ålder kommer anknytas till dina kommentarer. Text från den transkriberade intervjun kan komma att citeras i rapporten dock anonymt.

# Bilaga 3 - Sortering av intervjudata (Exempel)

Fråga	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4
<b>Kön?</b>	Man	Man	Man	Man
<b>Ålder?</b>	40år	34år	29år	32år
<b>Vad har du för utbildningsbakgrund?</b>	<p>IP: Ja, jag har ju egentligen bara folkhögskola.</p> <p>IL: Hur många år?</p> <p>IP: Två år.</p> <p>IL: Vilken folkhögskola var det?</p> <p>IP: Mellansjö</p> <p>IL: Och då studerade du ensemble där?</p> <p>IP: Klassisk gitarr och... nå ensemble var det inte. Klassisk gitarr och improvisation kan man väl säga.</p> <p>IL: Började du att jobba då direkt efter det?</p> <p>IP: Nä onej. Det var säkert tio år efteråt.</p> <p>IL: Då har du musicerat eller frilansat däremellan?</p> <p>IP: Ja. Spelat bara som vanligt med band och så. Övrigt på kammarn och förtäret för musikhögskola, men det kom annat emellan.</p>	<p>IP: Det senaste jag läste var 4 ång lärareutbildning musikalärer grundskola/gymnasium med inriktning elbas. Före det läste jag vis Balmis folkhögskola i Juktetnik. Sedan har jag då vanlig grundskola och gymnasium, musikestetogymnasium.</p> <p>IL: Just det, så då har du utbildning upp till gymnasienivå. Det kanske du sa. Men din högskoleutbildning är för gymnasienivå</p> <p>IP: Yes</p> <p>IL: Och då ingår ju till exempel ensemble, ensemble-kursen i det också. Du får undervisa ensemble?</p> <p>IP: Ja. Ensemble, det har jag läst till lika klassmusik också. Jag vet inte om den finns fortfarande men...</p>	<p>IP: Ja jag är ju utbildad musikalärer på gymnasienivå med elitär som spetskompetens.</p> <p>IL: Har du läst ensembleledning av något slag?</p> <p>IP: Ja det har jag gjort.</p> <p>IL: Har du någon musikutbildning innan högskolan?</p> <p>IP: Ja musikkonsert och så... sedan har jag ju under utbildningen också vikariat som ensembleledare och sånt.</p> <p>IL: Men inget mellan gymnasium och högskola?</p> <p>IP: Jo folkhögskola också, musikhögskola.</p>	<p>IP: Högskola, Piteå musikhögskola som musikalärer och sångpedagog är min examen.</p> <p>IL: Du har då läst någon typ av ensembleledning?</p> <p>IP: Ja, jag läste först på Umeå läroverk i 1,5 år till musikalärer. Då var det i stort sett enbart riktat mot ensembleledning så jag känner att jag har läst väldigt mycket sånt.</p> <p>IL: Poängmässigt, motsvarade det tre terminer ensemble-kurser eller läste du också annat?</p> <p>IP: Själva musikalärerutbildningen i Umeå sträckte sig över 1,5 år så på den tiden var det väl 20 poäng per termin, 2008... nå 2004 började jag tror jag. Då var det totalt 60 poäng som jag läste, men naturligtvis var väl inte sällan ensemble men väldigt mycket går att applicera till ensemble och det mest skulle jag säga var riktat mot ensemble.</p> <p>IL: Utbildning innan högskolan?</p> <p>IP: På gymnasiet gick jag samhällskunskap men ingen musik. Sedan var det luppen innan jag läste på Musicians Institute (MI) i Los Angeles.</p>
<b>Hur många år har du jobbat på gymnasienivå med ämnet ensemble?</b>	<p>IP: 7 eller 8 år sammanlagt. Jag har inte undervisat ensemble de två senaste åren.</p>	<p>IP: Jag har ju jobbat i åtta och ett halvt år med... det är nu inne på mitt tredje år så det blir åtta och ett halvt år jag har undervisat ensemble.</p> <p>IP: Ja precis.</p>	<p>IP: Som jag sa så har jag ju vikariatet lite medan jag studerade på musikhögskolan. Sedan efter detta har jag jobbat två terminer som ensembleledare.</p> <p>IL: Så drygt ett år kan man kanske säga?</p> <p>IP: Ja precis.</p>	<p>IP: Jag tog ju examen våren 2010, så höden 2010 började jag jobba. Men då var jag i år 4-6 som jag jobbade med fram till julen, så efter julen började jag jobba på gymnasiet. Så fram till idag. Så ca 1,5 år. Har varit pappaledigt senaste månaderna också.</p>
<b>Har du varit med om att någon elev vägrat spela en låt på grund av att den tillhör en viss genre?</b>	<p>IP: Nä... jag tror inte. De har spelat med. Jag tror inte någon har vägrat, än om de har varit missnöjda så har de ändå spelat med.</p>	<p>IP: Nå asså inte kanske fysiskt vägrat i form att inte ta instrumentet men vägrat så passa med kroppsspråk och med intresse eller vad ska man säga, engagemang. Att i engagemang visa på att den här låten är inte egentligen någonting jag tänker lägga ner nån munda på och med en viss förutbestämning mening säger jag också. Så ja. Så kan jag nog säga att det var.</p> <p>IL: Så om jag förstär dig rätt så, de vägrade inte totalt att spela men, som sagt engagemang var inte på topp helt enkelt?</p> <p>IP: Helt korrekt, så var det.</p>	<p>IP: Ja. Som jag ser det har dom väl inte sagt att jag vill inte spela den här låten för den tillhör en viss genre", utan snarare: "den här låten vill jag inte spela för den är skottålig".</p>	<p>IP: Men, måste tänka... nå inte totalvägrat. Inom det har de ju vägrat ibland och ska absolut inte köra en låt. Men det har ju alltid funnits vägrar runt det så totalstopp har det väl aldrig varit.</p>
<b>Hur agerade du/skulle du agera?</b>	<p>IP: Man måste ju förklara att ni är ju faktiskt en grupp. Och kanske ge en morot att nås då gång kanske vi kan spela något som du gillar. Kanske något som du får välja. Sen är det ju så att det ingår i kursen, gymnasiekursen.</p>	<p>IP: Med våld (ironiskt). Nä men asså, till att börja med får man ju fråga varför man upplever... varför de reagerar som de gör. Det kan ju finnas olika anledningar till det, men det är då det första man frågar i alla fall. Men sedan får man förklara också, förstått att man har en pedagogisk tanke bakom det hela vilket man förklaringsvis oftast har, så får man försöka förklara det också. Men sen tycker jag det är viktigt å tycka på just den biten att man är en del av en helhet så att säga. Om du som basist tycker helt plöjligt att det här är ju en riktigt tråkig låt och uttrycker det så tycker ja inte att de är helt okej alltså, därför att man är en del av en helhet där man faktiskt fyller en funktion mer än just bara dom toner jag spelar. Så då får man prata om syftet omkring det hela. Ofta kommer ju dom här, nu kanske jag hoppas i handlingen lite men oftast kommer ju dom här typen av reaktioner från elever i yngre årskullarna. I trean så har dom fått en så pass stor förståelse för vad det innebär att studera in... att instuderingen av en låt kräver så pass mycket ändå, även fast man tycker att det är en enkel låt eller att det är en dålig låt å att den blir bra först när man har jobbat med den.</p> <p>IL: Så ditt agerande är egentligen då att du resonerar med eleven och försöker få dom att förstå att, liksom så kan du ju inte säga vi måste ju jätta tillsammans?</p> <p>IP: Ja.</p>	<p>sedan har jag presenterat andra låtar, tex. en gammal Blues-låt som vi spelade och när eleven inte ville spela den låten tog vi en annan blues-låt och då ville inte eleven spela den låten heller. Då gav jag en Lady Gaga-låt som försåg och då ville eleven spela den låten. Men som jag ser det så så var det på grund av att Blues är ganska gammalt och gubbigt och pumpas inte i radio, så att på så vis ser jag att det var en genre-mässig ovilja. Men eleven tänkte aldrig utifrån genre utan tyckte bara att det var en dålig låt.</p>	<p>IP: Som vi går tillbaka så för att få med mer historia i det hela så kör man ju lite blues tex. i början och undervisa lite historia i samband med det. Då kan det vara elever som tycker: "den här låten är så djävult dålig". Då får man prata med dem om varför det är så och så vidare. Ofta tycker jag mig se att dessa då är mer osäkra elever och att det inte är låten i sig utan de är rädda för att göra bort sig och skämma ut sig inför sina kamrater. Så då får man försöka peppa dem. Få eleven förstå att det kommer bli bra. Ibland får man frågan från eleven om inte "den här genren" kommer komma någongång. "Ja säkert" svarar man då. "Men tänk vad tråkigt om du ser fram emot den genren och då totalvägrar alla andra i gruppen. Det vore väl tråkigt?" "Nå, nå det är klart." så det går ju alltid att prata runt det.</p> <p>IL: Man kan säga att du resonerar med elev så den förstår att det är en del i gruppen och måste sätta upp nu precis som den förstår sig de andra ställa upp när det kommer en låt som han vill spela?</p> <p>IP: Precis, och man kan ofta leda in dem i snacket om vad det innebär att vara professionell musiker. Då är det inte alla gånger som man får spela precis det man själv vill, utan det är ju ofta som tex. trubadur som säkert många av de kommer ha att göra med på något sätt. Där blir det säkert många låter de inte tycker om och då måste de kunna göra det på ett professionellt sätt och publiken får inte se att du hatar den här låten utöver allt annat. Det måste ändå se ut som att det är den bästa låten du vet om i hela världen. Och hur gör man det då? Ja det kan ju va... jag kan vara ganska duktig på att skämma ut mig inför eleverna och visa exempel där jag inte gillar låten speciellt mycket men ändå kan lyssna på den att kännas ganska rolig. Så kan de känna att de får lite mer insikt hur musikyrkeslivet ser ut och bli mer motiverade.</p>
<b>Vet du om ditt agerande stämmer överens med styrdokumentet?</b>	<p>IP: Nu vet inte jag hur det står i den nya gymnasiekursen.</p> <p>IL: Då tittar vi utifrån reform B4, den som du är mer insatt i.</p> <p>IP: Det var längesen jag läste dem. De brukar man ju läsa när man sätter betyg och det var ju längesen.</p>	<p>IP: Ja men absolut, därför att styrdokumentet ger ju mig en riktning om hur jag ska lägga upp min pedagogiska plan. Så är det ju. Alltså kursmål, betygskriterier å vad ska jag säga innehåll för kursen, den säger ju att man ska ge eleverna, om man pratar ensemble-ämnet, ge eleverna gemenskämedom. Då måste jag ju bredda det hela ja jag kan ju bara teoretiskt bara undervisa värmisulens tid berättat att det finns olika genrer och så kör du bara härdotat hela tiden, men alltså... jag har stöd i kursplan och kursmål som säger att jag kan liksom bredda, men det är ju de jag också måste förklara, och det gör man ju också i inledning av kursen när man visar betygskriterier och allting. Och sedan brukar vi ha ett mitt-termins-samtal med dom för att vi försöker å förankra än en gång att det finns en tanke varför gör vi som vi gör och varför. Jag tycker absolut jag har stöd i de då. Men jag vill ju också säga att om en elev verkligen uttrycker att, alltså jag hatar verkligen att du tar dansbandslåtar hela tiden, om det skulle vara det som var det jag gjorde, så skulle ju jag, har jag nån sorts fingertoppskåmsla så försöker jag ju nästa gång att kanske få med den eleven på läget genom att säga vad tycker du, vad tycker du skulle vara roligt att spela? Jo men jag tycker att det här skulle vara en kanonlåt. Jag har jobbat med det, jamen då kan vi ta det nästa gång. Alltså man... man kan som int... så fort en elev reagerar på det så bara ok nästan kasta den där idén, nu tar vi en låt som alla gillar. Det finns liksom knappt nån sån låt utom.</p>	<p>IP: Oj, nå det vet jag inte (skriktar), i den stunden så... jag känner väl att jag nästan har ett förtroende för att den här sonderingen i 5år på högskola har fått mig på något vis att automatiskt sett göra saker som ofta passar med styrdokumentet. Asså jag tror mitt agerande stämmer väldigt bra överens med styrdokumentet eftersom man ska pröva på olika genrer, det går att motivera med styrdokumentet som jag ser det. Övrigt är den också att vi spelade ändå aldrig Lady Gaga-låten i slutändan, utan det blev en Blues-låt som vi spelade. Men även om vi hade spelat Lady Gaga-låten så hade det också på något vis gått att väva in i styrdokumentet eftersom det finns ju en mer övergripande... det är ju aldrig fel med elevdemokrati så... Nu var ju lektionen så att vi hade kommit överens om att det var Blues vi skulle hålla på med de här lektionerna. I slutändan tyckte nog den här eleven också att det blev ganska roligt. Vad var frågan?</p> <p>IL: Om det stämmer överens med styrdokumentet.</p> <p>IP: Jo men jag tycker faktiskt att det stämde överens med styrdokumentet där.</p>	<p>IP: Alltså själva resoneraudet har jag väl inte... alltså de ska ju bli medvetna helt enkelt, ska de ju bli som musiker. Men just utifrån, man använder sig ju mycket av styrdokumentet då vi säger just resoneraudet så vet jag väl inte exakt ifall det står någonting där. De sa ju lära sig olika genrer, de ska få en musikalisk bredd. Musikalisk bredd kan man ju tolka väldigt mycket hur man vill se det. Sen är det ju så att teorin jag har nu har ju läst ensemble väldigt mycket. Men de som går tvåan nu läser ju enligt det nya, och då läser de ensemble med körning. Och då står det ju lite olika där. Men det är ju... såna saker är någorlunda samma sak ändå. Just att de ska få en musikalisk bredd och kunna musikaliska termer och så vidare. Det får de ju när man diskuterar musiken helt enkelt. Man kan ju säga att ett rakt svar på den frågan är ju att nej, jag tänker inte utifrån styrdokumentet när jag säger mig med dem i ett sånt här samtal och samtal med dem, men skulle jag ordnats så kan jag ju garantera att jag kan lägga in ganska många saker från styrdokumentet. Men rakt svar: Nej, jag tänker inte på styrdokumentet.</p>