

**FG1296 Självständigt arbete avancerad nivå inom
lärarprogram, 15 högskolepoäng (hp)**

2018

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Annika Falthin

Jacob Rydberg

Ensembleundervisning på kulturskola och folkhögskola

Observationer av två ensemblelärares arbete genom ett
kulturpsykologiskt perspektiv

Sammanfattning

Som snart färdigutbildad gitarr- och ensemblelärare med inriktning mot gymnasiet har jag genomgått många år av ensembleundervisning i flera olika skolformer. Mina första erfarenheter av ämnet fick jag i kulturskolan under barndomen och senare fortsatte ensembleundervisningen på gymnasium och folkhögskola. När jag själv undervisat har det väckts ett intresse för att undersöka om det finns samband mellan elevernas förkunskaper och de musikaliska elementen lärarna väljer att fokusera på i sin undervisning.

Denna studies syfte är att undersöka hur två ensemblelärare verksamma vid kulturskola respektive folkhögskola undervisar genom att undersöka vilka kulturella verktyg, definierade enligt den kulturpsykologiska teorin, de använder i sin undervisning. Frågorna kretsar kring vilka verktygen är, hur de använder dem och vilka kunskaper de distribuerar. Vad har lärarna gemensamt i arbetssätt och finns det något som skiljer dem åt?

Resultatet visar att det finns likheter i sätt att använda och kombinera verktygen och skillnader i vilka kunskaper de distribuerar och vad lärarna riktar in sig på. Förhoppningsvis kan resultatet leda till fördjupad kunskap om hur ensembleundervisning med elever på olika kunskapsnivåer bedrivs, och väcka nya frågor och ingångar till forskning inom området.

Nyckelord: Ensemble, ensembleundervisning, folkhögskola, kulturskola, kulturpsykologisk teori, kulturella verktyg, musikkulturella verktyg

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	2
2. Bakgrund	2
2.1 Teoretiskt perspektiv	2
2.2 Ensemble (afro. Tradition)	11
2.3 Kulturskola och Folkhögskola	13
2.3.1 Kulturskolan	13
2.3.2 Musiklinje på folkhögskola	14
3. Metod	15
3.1 Urval.....	15
3.1.1 Ensemblelärare	16
3.1.2 Ensemblegrupper på folkhögskola	16
3.1.3 Ensemblegrupper på kulturskolan	17
3.2 Observationer	18
3.3 Intervjuer	19
3.4 Etiska överväganden	20
3.5 Analys genom ett kulturpsykologiskt perspektiv.....	21
4. Resultat.....	22
4.1 Observationerna på folkhögskolan.....	22
4.1.1 Grupp ”John Mayer”	23
4.1.2 Grupp ”Marcus King”	27
4.2 Sammanfattning av observationerna på folkhögskolan	32
4.3 Observationerna på Kulturskolan.....	33
4.2.2 Grupp ”Ola Salo”	34
4.2.3 Grupp ”Veronica Maggio”	40
4.4 Sammanfattning av observationerna på kulturskolan	44

4.5 Observerade likheter och skillnader.	46
4.5.1 Likheter och skillnader i arbetet med kulturella verktyg.....	46
4.5.2 Lokala kontexter och musikkulturell inramning på folkhögskola och kulturskola.	49
4.5.3 Synliga kulturpsykologiska undervisningsbegrepp i observationerna.	51
4.6 Sammanfattning av observerade likheter och skillnader.	52
5. Diskussion	54
5.1 Resultatdiskussion.....	54
5.1.2 Resultaten i förhållande till syfte och forskningsfrågor.....	54
5.1.3 Pedagogiska konsekvenser av resultaten.	56
5.2 Metoddiskussion	57
5.3 Vidare forskning	59
Referenslista	60

Inledning

Under min uppväxt har jag undervisats i ensemblespel vid kulturskolan, gymnasiet estetiska program, folkhögskolor och musikhögskola. Det har varit givande år där jag utvecklats på mitt huvudinstrument, och fått lära mig spela tillsammans med andra. Ensemblespel är det roligaste jag vet inom musicerande och något jag ägnat mig åt både i och utanför skolan sedan jag började spela. I slutskedet av musiklärutbildningen vid KMH har jag börjat fundera på vilka kunskaper jag tagit med mig från undervisningen jag genomgått, och hur jag använder dem som musiker. Jag börjar se hur jag under min utbildningsväg fördjupat förståelsen för samspel, och i efterhand reflekterat över hur mina ensemblelärares undervisning varierat och skiftat fokus genom de utbildningsnivåer jag gått igenom.

I mitt examensarbete har jag valt att videoobservera lektioner ledda av två ensemblelärare, på kulturskola respektive folkhögskola, för att undersöka vad de fokuserar på i deras undervisning. Uppsatsen är en kvalitativ studie för att förstå hur ensembleundervisning med elever som kommit olika långt i sitt musicerande bedrivs. Ämnet som undervisas är ensemble men elevernas ålder, förkunskap och erfarenhet varierar.

Utbildningens upplägg och syfte skiljer sig åt inom skolformerna jag undersökt. På kulturskolor i Sverige får barn och ungdomar möjlighet att ägna sig åt estetiska uttryck som måleri, teater och musik. I kulturskolan får barn ofta sin första instrumentundervisning, och högre upp i åldrarna får de även möjlighet att spela tillsammans med andra. Folkhögskolan är en utbildning som riktar sig till elever som är 18 år eller äldre. Skolorna har egna profiler och kursutbud, och många av dem erbjuder musikstudier med olika inriktningar. På många folkhögskolor krävs godkänt antagningsprov för att få studera. Elever som söker sig till dessa utbildningar har ambitioner med sitt musicerande och förhållandevis goda grundkunskaper på sitt instrument.

Möjlighet att studera olika genrer ges på både kulturskola och folkhögskola. Den här undersökningen avgränsas till musik inom afroamerikansk tradition. Den musiktraditionen har jag själv utbildat mig inom, spelar på fritiden och kommer sannolikt undervisa i. Det är också en musiktradition, som i Sverige starkt förankrats inom musik som undervisningsämne.

Jag har valt att undersöka mitt ämne utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv, såsom det presenterats av Bruner (1996/2002). I min analys har jag använt mig av en teoretisk modell som konstruerats av Hultberg (2009) och senare utvecklats av Backman-Bister (2014). Modellerna har konstruerats för att synliggöra musikaliskt lärande genom att belysa användningen av kulturella verktyg i undervisningen. Hur verktygen definieras, vilka de är och hur de kombineras är centralt i min analys. Modellerna av tidigare nämnda forskare är

konstruerade mot bakgrund av Bruners (1996/2002) och Vygotskijs (1923/1995, 1930/1978) teorier som jag presenterar i kapitel 2.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med detta examensarbete är att undersöka och jämföra två ensemblelärares undervisning genom ett kulturpsykologiskt perspektiv. Totalt har fyra ensemblelektioner observerats med video. Två av dem på folkhögskola och två på kulturskola. Materialet har sedan bearbetats och analyserats. Efter besöken har kompletterande intervjuer med pedagogerna om deras arbete och tankar om ämnet genomförts. Musiken som undervisas tillhör afroamerikansk tradition och ensemblernas sättning är: trummor, bas, gitarr, sång och keyboard (endast i folkhögskolegrupperna).

Forskningsfrågorna jag baserar studien på är dessa:

- Med vilka kulturella verktyg arbetar ensemblepedagogerna med grupperna?
- Vad medieras genom verktygen under interaktionen med eleverna, och hur medieras det?
- Vilka likheter och skillnader finns mellan ensembleundervisningen på de båda skolformerna?

Med den här texten vill jag bidra till en ökad förståelse för hur ensembleundervisning bedrivs inom de båda skolformerna, vilka element som är i fokus och finna likheter och skillnader i undervisningen av ämnet i två olika skolformer.

2. Bakgrund

I det här kapitlet redogör jag för den tidigare forskning och vetenskapliga teori jag valt som grund för studien. Väsentliga begrepp från Bruners (1996/2002) kulturpsykologiska teori presenteras, så även Vygotskijs (1923/1995, 1930/1978) kulturhistoriska teorier vilka föregått nämnda teori. Jag presenterar också de teoretiska modeller av Hultberg (2009) och Backman-Bister (2014) som jag tagit hjälp av i min undersökning.

2.1 Teoretiskt perspektiv

Jag har valt det kulturpsykologiska perspektivet eftersom teorin betonar interaktion och kommunikation mellan lärare och elev, och den lokala kontexten undervisningen sker i. Kulturskolan och folkhögskolan kan liknas vid två olika spelplaner där ensembleundervisning utgör spelet. Aktiviteten ensemblespel är det som eleverna ägnar sig åt på båda planer och

lärarna undervisar dem till att utveckla sin förmåga och förståelse inom den. Utmärkande för Bruners (1996/2002) teorier är att undervisning aldrig kan skiljas från den lokala kulturen den bedrivs i, och med sig i detta har han Vygotskijs teori om att en människas historia och kulturella bakgrund också är avgörande för hur undervisningen påverkas och hur den påverkar individen.

Vygotskij¹ (1923/1995) forskade om människans kreativa förmågor och kulturella beteenden, och hade en teori om att vi reproducerar våra erfarenheter från vår omgivning i form av handlingar och beteenden. Reproduktiva handlingar har vi lärt in genom att ta intryck av vår omgivnings sätt att handla och bete sig, och lagrat i minnet (1923/1995, s 11). Reproducering av erfarenheter tar sig inte endast i uttryck i form av handlingar eller beteenden, utan är också vår förmåga att förnimma bilder av tidigare upplevelser och intryck i vårt inre, som bearbetats i vårt minne. I ett skapande sammanhang kan det ta sig i uttryck när vi målar av en bild av något vi sett eller skriver en återgivning av något vi upplevt eller omgivningen vi befinner oss i. Vygotskij (1923/1995) förklarade även detta biologiskt genom att peka på plasticiteten i nervsubstansen och den mänskliga hjärnan. Det vill säga förmågan till förändring och att bevara spåren av förändring, hos hjärnan och nerverna. Om våra hjärnor och nerver påverkas av upprepande stimuli tillräckligt ofta, förändrar de sin struktur och behåller förändringen från den bevarade erfarenheten, vilket främjar en återupprepning av den. Vygotskij liknade denna förmåga hos hjärnan och nerverna till bevarande av förändring efter yttre påverkan av stimuli vid ett hjul som lämnar spår efter sig i mjuk mark. Spåret underlättar framtida rörelse för hjulet (1923/1995, s 12).

En av Vygotskij (Vygotsky, 1930/1978) formulerad teori relevant för min studie, är *lärande inom den närmaste utvecklingszonen*. Med detta begrepp menade Vygotskij kunskaper som barnet är på väg att erövra, men som ännu inte mognat fullt ut (1930/1978, s 86–87). Ett barn i skolåldern kan med lätthet lösa vissa problem som ligger i nivå med redan inlärd kunskaper, andra problem som ligger strax utanför deras befästa kunskaper kan lösas med hjälp av lärares handledning och skolkamrater som redan befäst kunskapen. Att undervisning bedrivs på en kunskapsnivå inom ramen för nämnda zon och sker i en miljö där eleven kan interagera med sin omgivning är enligt Vygotskijs teori en förutsättning för kunskapsutveckling (1978/1930, s 90).

Bruner (1996/2002) tar också upp vikten av interaktion i lärandesituationer. Han kritiserar den i västerlandet etablerade undervisningsformen där läraren är allvetande och ”klart och explicit talar om för eller visar okunniga elever något som de inte vet något om” (1996/2002, s 38). Bruner menar, likt Vygotskij, att förmedling av kunskaper och färdigheter kräver interaktion. Han begränsar dock inte interaktionen till att behöva vara alltigenom mänsklig. Lärande

¹ Jag använder konsekvent den svenska stavningen av Vygotskij i texten, även när jag refererar till litteratur av honom som getts ut på engelska där stavningen är Vygotsky.

genom interaktion kan också ske genom ställföreträdande lärare i form av en bok, film, utställning eller en ”interaktiv” dator likväl som en mänsklig lärare. Minimikravet är att det finns en ”lärare” och en ”elev” (1996/2002, s 37). Enligt det Bruner (1996/2002) kallar den *interaktionistiska tesen* är det huvudsakligen genom att interagera med andra som barn lär sig vad kulturen handlar om och hur kulturen ser på världen. Bruner menar att vi människor undervisar varandra även utanför klassrummet, genom att vi överför kulturen till varandra via gester, språk och handlingar. Att införliva en *lärogemenskap* i klassrummet, där deltagarna kan lära av varandra var och en efter varandras förmåga är fördelaktigt, enligt Bruner. I ett ömsesidigt lärande där deltagarna hjälper varandra att lära, kan de mer kunniga eleverna utgöra en ”byggnadsställning” för de mindre kunniga att stödja sig på. Läraren har inte kunskapsmonopol, men behöver trots det inte förlora sin auktoritet. Läraren har mer rollen som en ”dirigent” i denna undervisningsform och tillåter eleverna att också vara lärare (1996/2002, s 39).

För att förstå lärande inom *den närmaste utvecklingszonen* och kunskapsutveckling, anser jag det vara viktigt att förklara begreppen *internalisering* och *externalisering*. Vygotskij (1930/1978) förklarade dessa begrepp genom att påvisa betydelsen av tecken och verktyg och hur vi människor tillägnar oss dem. Med verktyg kan man syfta på ett fysiskt objekt som människan kan använda för att underlätta utförandet av en aktivitet (1930/1978, s 53). Som Vygotskij uttryckte det ”segra över naturen” (1930/1978, s 55: min översättning). Ett sådant verktyg är materiellt. Materiella verktyg står under påverkan av hur människan väljer att använda dem och är därför *externt* orienterade. Användningen av dem leder till påverkan och förändring av objekt i vår omgivning (Vygotskij syftade här på arbetsverktyg) och när vi använder oss av dessa verktyg är det en process utanför oss själva. Ett tecken kan också underlätta för människan att utföra en aktivitet eller förklara något, och blir då också enligt Vygotskij ett verktyg, men ett psykologiskt sådant. Tecken, i form av gester, språk eller skrift är också något vi kan använda för att påverka vår omgivning men det förändrar inte något i form av yttre påverkan på ett objekt. Därför menade Vygotskij att tecken är *internt* orienterade. Begreppen *internalisering* och *externalisering* använder Vygotskij för att förklara processen inom oss människor när vi tillägnar oss och använder oss av psykologiska och materiella verktyg. Vygotskij exemplifierade denna psykologiska process genom en berättelse om ett litet barn och dess mor. Barnet försöker nå ett objekt utom räckhåll i dess närhet och sträcker ut sin hand i luften mot objektet för att försöka nå det, utan resultat. Handen blir hängande i luften pekades mot föremålet. När modern ser detta, tolkar hon barnets rörelse som att barnet vill åt objektet, och rörelsen får en mening i form av moderns respons och reaktion till den. Barnets misslyckade försök att nå ett objekt utvecklas till en gest som kan användas för att kommunicera något. Barnet kan förstå detta när det i minnet kan koppla ihop rörelsen med situationen som utspelade sig, och i sitt inre se hur gesten påverkade, inte objektet, men omgivningen. Ett försök att nå något utvecklas istället till en *internalisering* av en pekande gest hos barnet (1930/1978, s 56).

Vygotskij (1930/1978) fokuserade främst på att belysa internalisering av kunskaper och dess betydelse för barns lärande och utveckling. Bruner (1996) belyser i sin forskning den yttre processen, externalisering av kunskaper och menar att den är av stor vikt för framför allt skolelevers lärande och utveckling. En externalisering av kunskap sker när de implicita tankeprocesserna hos eleverna tar fysisk form i exempelvis skrift, fysiska ting eller handlingar. Bruner (1996/2002) refererar till den franske kulturpsykologen Meyersons idé om betydelsen av att producera *verk*. Meyerson menade, enligt Bruner (1996/2002), att produktionen av dessa *verk* är vad alla kollektiva kulturella aktiviteter strävar mot (1996/2002, s 40–41). I detta exempel kan verk vara konstnärliga verk men även samhällsfunktioner som lagar. Den gemensamma nämnaren för de producerade verken är att de kan bevaras och föras vidare och ”lever sitt eget liv när de väl är producerade” (Ibid).

I skolsammanhang kan externaliserade verk vara av stor betydelse för elever inom en lokal kultur, genom att de skapar en känsla av identitet, stolthet och gemenskap. Verken kan, enligt Bruner (1996/2002), vara betydelsefulla för elever oavsett om de själva deltagit i produktionen av dem eller är utförda av andra på skolan. Det kan vara ett skollags idrottsliga framgångar eller före detta elever som nått framgång inom olika områden (Ibid, s 40).

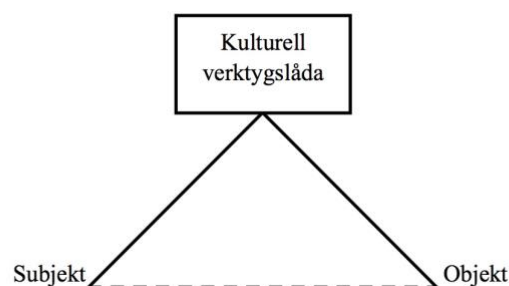
I ett undervisningssammanhang kan externaliseringsprocesser vara betydelsefulla både på ett individuellt- och kollektivt plan, enligt Bruner (1996/2002). Han menar att ett kollektivt verk skapar gemenskap och bevarar gruppsolidariteten (s 40). Det externaliserade blir en dokumentation av mentala ansträngningar när individuella och gemensamma tankeprocesser utkristalliseras i ett handgripligt verk. Dessa verk i olika former gör även tankeverksamheterna bakom dem tillgängliga, genom att de kan bli föremål för diskussion och reflektion (1996/2002, s 41–42).

Verktyg, utifrån Vygotskijns definition, har en *medierande* funktion. De förmedlar något till sin omgivning eller individen. I en lärande kontext, enligt den kulturhistoriska teorin som Vygotskij företräder, sker lärande via dessa verktyg (Hultberg, 2009). Processen i vilken lärande sker genom att reproducera omgivningens handlingar och beteenden och genom internalisering förstå dess innebörd, tas ett steg vidare inom den kulturpsykologiska teori som Bruner (1996/2002) företräder. De medierande verktygen är av stor betydelse för vårt tillägnande av kunskap. Likaså den lokalt situerade kulturen verktygen existerar i. Bruners tes om en *kulturens verktygslåda* innefattande både materiella och psykologiska verktyg som hjälpmedel för oss att fungera i vår kultur, är central i det kulturpsykologiska perspektivet han företräder (1996/2002, s 197).

Bruner (1996/2002) menar att kulturen är något vi delar och bär i våra medvetanden. Vi förmedlar kulturen till varandra i den gemenskap vi lever i, och kulturen är den symbolism som representerar ”verkligheten”. Levnadssättet är konstruerat och organiserat efter den kulturella inramningen, och kulturen bevaras och förs vidare till kommande generationer i en

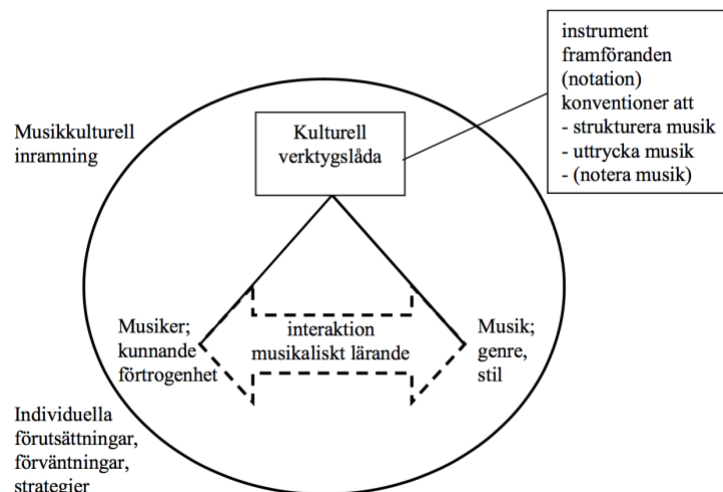
kulturell gemenskap. Bruner liknar därför kulturen vid en ”symbolisk livsform” som vi kollektivt delar i samhället vi lever och växer i, och den formar också våra individuella medvetanden (1996/2002, s 19). Kulturen har en meningsbildande funktion på ett individuellt plan. Individerna tilldelar saker och ting mening i olika kontexter och situationer för att förstå ”vad de handlar om” (Ibid). Enligt detta synsätt är meningarna med olika företeelser situerade i kulturen och det är i sin kontext de har betydelse. På så sätt är kulturens symbolsystem nödvändigt för att vi skall kunna navigera i och strukturera vår omvärld, och det är genom de verktyg den förser oss med vi kan kommunicera den. Denna redogörelse för hur kulturen formar medvetandet blir i ett utbildningssammanhang till tesen att lärandet och tänkandet är lokalt situerat i en kulturell kontext och beroende av de tillgängliga kulturella resurserna (1996/2002, s 20).

Hultberg (2009) har undersökt musikaliskt lärande i fyra olika kontexter, och utifrån dessa utarbetat en modell för att synliggöra hur musikaliskt lärande och kunskapsutveckling sker genom ett kulturpsykologiskt perspektiv. Modellen är konstruerad utifrån Vygotskijs (1930/1978, 1923/1995) och Bruners (1996/2002) teorier. Hultbergs modell utgår från en studie gjord i följande musikaliska lärosituationer: självständigt lärande musiker, gehörsbaserad undervisning för grupper med mellanstadieelever, individuell undervisning i högre musikutbildning och instudering av ny musik som inte representerar någon etablerad musiktradition (2009, s 50). Musicerandet i dessa kontexter är företrädesvis instrumentalt, och kunskapsnivåerna hos musikerna i de fyra kontexterna skiljer sig åt (Ibid, s 50). Som bakgrund för Hultbergs modell, är teorierna om kunskapsöverföring via medierande verktyg av stor betydelse. Modellen är anpassad för att användas vid lokala kontexter där musikaliskt lärande sker, och Hultberg (2009) utgår i sin modell av lärande från Bruners (1996/2002) tankar om kulturella verktyglådor (2009, s 51–52). Det innebär att, till skillnad från Vygotskij (1930/1978), som delade upp verktygen i materiella och psykologiska, att se dem som en samling redskap i en verktyglåda där båda verktygstyperna behöver relateras till varandra (2009, s 51–52, se även ”2.1 Teoretisk bakgrund”, s 6 denna text).



Figur 1: Modell av lärande, Bruners omtolkning av Vygotskijs kulturhistoriska modell. Från Hultberg (2009, s 52)

Musikerna vars lärandeprocess Hultberg (2009) avser synliggöra är en del av ett nutida och kulturellt mångfacetterat samhälle, och har därför erfarenhet av att frivilligt eller ofrivilligt hört musik från många olika stilar redan innan de börjar spela ett instrument. Lärandet som undersöks är alltså förmågan att omsätta de musikaliska erfarenheterna praktiskt i musicerandet. Denna lärandeprocess synliggör Hultberg genom att belysa vilka kulturella verktyg som finns tillgängliga inom musikens område, och hur musikerna tillägnar- och använder sig av verktygen när de lär sig (2009).



Figur 2: Hultbergs kulturpsykologiska modell av musikaliskt lärande genom musicerande (2009, s 56)

Modellen ovan visar de, enligt Hultberg (2009), väsentliga kulturella verktygen i den kulturella verktygslådan för kontexten och det musikaliska lärandet som sker hos en eller flera individer. Musikern är lärandesubjektet och musiken lärandeobjektet (se figur 1, s 8 denna text). Lärandet sker i musikerns interaktion med musiken och i den sammanbinder musikern den uppsättning kulturella verktyg den har till hands. Instrument, framföranden, notation och konventioner vad gäller struktur och uttryck i musiken är verktyg som musikern har att förhålla sig till, sammankopplade och relaterade till varandra i den kulturella verktygslåda som tillhör kontexten. I detta fall musik.

Ett exempel på en sammanbindning av kulturella verktyg som Hultberg (2009) tar upp är musikerns egna framförande på instrumentet. Instrumentet är i sig själv ett kulturellt verktyg som är nödvändigt för framförandet, och framförandet är en handling som kan reflekteras *i* när den utförs, och reflekteras *över* innan och efter den utförts och på så vis ett kulturellt verktyg att använda vid inläring.

Andra musikers framföranden är också viktiga kulturella verktyg, då de kan fungera förebildande (Hultberg 2009, s 55). Musiker använder både framföranden från andra fysiskt närvarande individer, t ex lärare eller medmusiker och inspelningar av musikers framföranden som kulturella verktyg. Hultberg (2009) benämner lärandeprocessen kring dessa framföranden som *kunskapsdistribution genom kulturella representanter* (Ibid, s 52). Detta resonemang kan härledas till Vygotskijs tankar om *den närmaste utvecklingszonen* och lånad erfarenhet (Vygotskij 1934/1981, 1930/1995, referens av Hultberg, s 52). Musicerande som sker i interaktion mellan kulturellt mer erfarna musiker som hjälper den mindre erfarnes lärande, kan jämföras med lärande inom den närmaste utvecklingszonen. Vygotskij exemplifierade teorin om lånad erfarenhet med att vi genom att läsa vad andra skrivit kan få tillgång till deras erfarenheter. I en musikalisk kontext menar Hultberg (2009) att inspelningar av andras musik eller noterad musik, kan fungera på samma sätt (Ibid, s 52). Detta anser jag även kan härledas till Bruners (1996/2002) resonemang om tankeverksamheter bakom externaliserade verk som görs tillgängliga för diskussion och reflektion (Ibid, s 41–42). Teorin om kunskapsdistribution genom kulturella representanter i form av mer erfarna musiker eller noter och inspelningar är relevant för denna text eftersom ensembleundervisning sker tillsammans med musiker på olika nivå och en lärare. Vid gehörsbaserad undervisning kan inspelningar även vara en utgångspunkt för både elever och lärare vid instudering och undervisning av musiken. Det gäller även noterad musik, vilket dock förekommer mer sällan än inspelningar i undervisningen jag observerat.

I interaktionen mellan musikern och musiken är konventioner att strukturera och uttrycka musik ett väsentligt kulturellt verktyg att använda. Konventioner kan definieras som traditionella kunskaper och tillvägagångssätt, så väl etablerade inom en kultur att de tas för givna och är underförstådda bland de som deltar i kulturen (2009, s 53). Inom musik finns etablerade konventioner att förhålla sig till i olika genrer och stilar vad gäller uttryck och strukturering av musiken. Konventionerna tydliggörs enligt Hultberg (2009) genom harmoniska, melodiska och rytmiska gester i musiken. Om ett framförande i sitt uttryck betonar dessa element på ett tydligt sätt, följer de konventionerna inom den stil eller genre musiken tillhör. Att följa konventioner inom musik underlättar igenkännandet både hos de som lyssnar till och spelar musiken. Att förhålla sig till konventioner innebär inte alltid att följa dem. Musiker flyttar gränser inom de etablerade konventionerna och kan även bryta dem (Ibid, s 56-57).

Hultberg (2009) menar att konventioner har en central betydelse för musikaliskt lärande. Konventionerna att uttrycka och strukturera musik skiljer sig åt beroende på vilken musiktradition eller stil de är förankrade i, och denna förankring benämner Hultberg (2009) som *musikkulturell kontext*. Denna kontext beskriver Hultberg (2009) som en inramande förutsättning för musikaliskt lärande, och den behöver inte avses vara i fysisk form, men kan vara det. Musiker kan idag lära sig musik från olika tider och geografiska områden, oavsett var lärosituationen är belägen. Huvudsakligen existerar den musikkulturella kontexten på ett

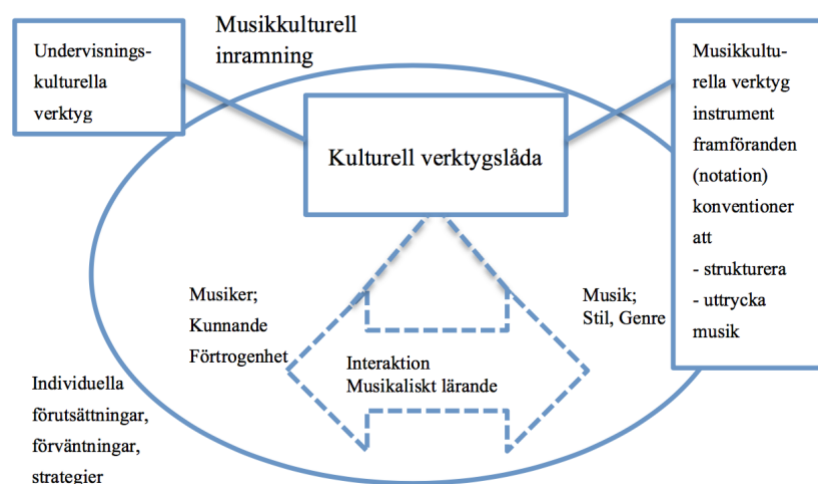
virtuellt plan hos de lärande musikerna, i form av deras föreställningar om den i medvetandet (2009, s 57). Dessa individuella föreställningar och uppfattningar om konventioner att strukturera och uttrycka musik inom den aktuella tradition som studeras är det Hultberg (2009) i modellen benämner som *musikkulturell inramning* (se figur 2 s 9, denna text). Enligt Hultberg (2009) bestäms denna inramning av ”musikens föreställningar av musiktraditionen och underförstått handlingsutrymme i den” (2009, s 57), och är således i hög grad individuellt formad utifrån musikerns förtrogenhet med och uppfattning om musiken. Handlingsutrymmet inom musiken, i förhållande till de etablerade konventionerna, kan bli större i takt med att förtrogenheten med musiken utvecklas. I och med det, är den musikkulturella inramningen föränderlig.

I en ensemblemusicerande kontext kan förhållandet till konventionerna ge konsekvenser om de skiljer sig åt individuellt musiker emellan. I sådant fall menar Hultberg (2009) att musiker behöver ”öppna sina förståelsehorisonter när det gäller den aktuella musikstilen” gentemot varandra. Då kan de bestämma hur framförandet av musiken skall yttra sig (Ibid, s 57–58). Denna teori är relevant för min text då det vid ensemblelektioner existerar ett samspel vad gäller uppfattning av konventioner mellan eleverna och från läraren till eleverna. Backman-Bister (2014) förklarar relationen mellan den musikkulturella inramningen, den lokala situationen och elevens lärande på ett sätt jag tycker är nödvändigt att ta upp, för att förstå begreppet. Allt lärande sker inom individens egen musikkulturella inramning av den lokala situationen. Elevens förtrogenhet med musiktraditionen ifråga, och uppfattningen om vad som är väsentligt för lärandet i den lokala situationen utgör den musikkulturella inramningen. I och med detta menar Backman-Bister (2014), att modellen kan synliggöra vikten av att individers musikkulturella inramningar, i en lärosituation, överlappar varandra helt eller delvis. Detta för att ett musikkulturellt möte mellan individer skall kunna uppstå, och för att det mellan lärare och elev skall kunna ske ett lärande (2014, s 59–60).

För att sammanfatta begreppet musikkulturell inramning, förklarar Hultberg (2009) att den innebär att musiker utvecklar sitt kunnande i en virtuell kontext formad efter deras individuella föreställningar och förväntningar, oavsett var den lokala situationen är belägen eller hur den är beskaffad (s 58). Erfarenheter från tidigare musikundervisning och andra pedagogiska situationer kan, enligt Hultberg (2009), ha inverkan på musikens individuella föreställningar om lärande och förhållning till musiken som lärandeobjekt. I modellen motsvaras detta av ”förutsättningar, förväntningar och strategier” (se figur 2, s 9 denna text).

Eftersom att min undersökning sker i en ensemblemusicerande kontext, måste flera individers musikkulturella inramningar överlappa varandra och delas av lärarna i någon mån för att ett musikkulturellt möte och lärande skall kunna äga rum. Deras föreställningar av den musikkulturella kontexten, vad gäller förankring i tradition och stil, ramar in den lokala situationen, liksom deras tidigare erfarenhet från musik som lärandeobjekt eller pedagogiska situationer kopplade till musik i form av förutsättningar, förväntningar och strategier.

Backman-Bister (2014), har som forskningsfråga vilka strategier musklärare använder för att anpassa sin undervisning till elevers olika individuella förutsättningar vid ensemblemusicerande i helklass. Studien är utförd i tre olika skolor med elevgrupper där kunskapsnivån inom ämnet varierar. Observationerna är gjorda under musikundervisning med en klass i årskurs nio och undervisning med två gymnasieklasser i kursen estetisk verksamhet. Till skillnad från två av grupperna i mitt arbete, har inga av de observerade eleverna genomgått antagningsprov till sin utbildning. För att belysa lärarnas undervisning genom ett kulturpsykologiskt perspektiv har Backman-Bister (2014) vidareutvecklat Hultbergs teoretiska modell, där de kulturella verktygen som musklärare använder i sin undervisning inkluderats under benämningen *Undervisningskulturella verktyg* (se figur 3, s 13 denna text). Skillnaden mellan de musikkulturella- och undervisningskulturella verktygen definierar Backman-Bister (2014) med att de förstnämnda är relaterade till konventioner i musiktraditionen och är verktyg för den musikaliska utvecklingen, och de andra är har sin hemvist i undervisningstraditionens konventioner. Dessa verktyg främjar social och pedagogisk utveckling och kan vara sådant som är synligt i lärarnas inramning av lektionerna, såsom lektionsritualer för att skapa lugn, trygghet, ordning och reda (s 60). Vissa av verktygen kan tillhöra båda kategorierna och alltså definieras som *musikkulturella undervisningsverktyg* (Ibid). Begreppet används för att visa hur musikkulturella verktyg används av lärarna i undervisningssyfte, och jag använder det i min analys av resultatet.



Figur 3: Backman-Bisters (2014, s 139) vidareutveckling av Hultbergs (2009) modell

Backman-Bister (2014) studerar i sin undersökning lärarnas kombination av både musikkulturella- och kulturella verktyg i allmänhet. Elevernas användande och kombination av nämnda verktyg är i några av studiens fall, en del av lärarnas undervisning. Backman-Bister har valt att ta hänsyn till det, för att förstå lärarens strategi (2014, s 102). Genom att

studera hur lärarna (och i vissa fall eleverna) använder de tillgängliga kulturella verktygen och kombinerar dem, har Backman-Bister funnit de strategier musiklärarna använder för att anpassa undervisningen till elevernas olika förutsättningar. Detta är relevant för min studie, då jag valt att observera främst lärarens men även elevernas användning och kombination av de kulturella verktygen.

Backman-Bister (2014) redogör i sitt resultat för de tre olika lärarnas arbetssätt genom att benämna dem som *kulturella praktiker* och definierar utifrån de tre olika lokala kontexterna de äger rum i: ”Replokalens praktik”, ”Handledande praktik” och ”Ensembleledande praktik”. Alla tre kontexterna som undervisningen äger rum i är, enligt Backman-Bister (2014) en gemensam kontext i form av musikundervisning, men varje kontext är i sig nödvändig att definiera då de alla innehar ”egna spelregler som påverkar handlingsutrymmet i desamma” (Ibid, s 138). Detta går i linje med den kulturpsykologiska teorin om lokalt situerat lärande. Eftersom en av textens syften är att undersöka skillnader och likheter mellan ensembleundervisning i två olika skolformer, är det relevant att redogöra för några av Backman-Bisters (2014) observationer av lärarnas arbetssätt. Det centrala för mig från hennes studie är de växlande lärarroller som framgår inom de tre praktikerna.

Två lärarroller väsentliga för min text som Backman-Bister (2014) definierat är: läraren som handledare och läraren som handledande medmusiker. Definitionen av förstnämnda lärarroll är att stötta och ge eleverna råd medan de musicerar i grupp, eller jobbar med en uppgift, så att de kan nå sitt mål. De exempel som tas upp i studien präglas också av vägledning genom svårigheter av läraren. Interaktionen mellan lärare och elever är central, och reflektion och diskussion kring elevernas framförande för dem närmare målet. I ett sådant exempel blir deras framföranden, i grupp och individuellt ett musikkulturellt verktyg som sätts i ljuset och används av både läraren och eleverna. Tydliga ramar kring uppgiften som delas av både lärare och elev är en viktig förutsättning för handledningen (2014, s 115, och 140). Sistnämnda lärarroll kännetecknas av att coacha eleverna likt föregående exempel, och samtidigt delta i ensemblespelet. Undervisningen sker samtidigt som spelandet i form av verbala kommentarer i stunden eller musikaliska gester. Lärarens framförande kan också vara instruerande, genom att det ger något att förhålla sig till och förevisar hur musiken ska klinga (2014, s 130, 131, 115, och 116). Rollen som handledande medmusiker kan också utvecklas till att läraren fungerar som en kapellmästare som dirigerar och leder gruppen från sitt instrument i ensemblen (Ibid, s 141).

2.2 Ensemble (afro. tradition)

Slår man upp ordet ensemble är en definition av ordet ”samverkande grupp, musiker el. skådespelare” (svenska.se, 2017), och den definitionen syftar jag till när jag skriver om ensemble i texten. Ordet härstammar från franskans *ensemble*, vilket betyder tillsammans på svenska (svenska.se, 2017).

En grupp människor som spelar tillsammans kan också kallas band. Så omnämns de ofta i dagligt tal. Johansson (2005) skriver i boken *Ensembleledning* om att vara en del av en grupp. De flesta människor har erfarenheter av att tillhöra en eller flera grupper. Exempelvis kan det vara familj, arbetsgrupp, föreningar eller kompiskretsar. Johansson skriver att vi lär mycket om oss själva genom att tillhöra och samspela i en grupp. I boken refererar han till grupppsykologins definition av begreppet genom att hänvisa till Norman E. Amundson (1989). Han definierar en grupp som två eller flera individer som:

- Samspelar med varandra
- Är ömsesidigt beroende av varandra
- Uppfattar sig själva och uppfattas av andra som tillhörande gruppen
- Delar normer som rör frågor av gemensamt intresse och ingår i ett system av roller som är beroende av varandra
- Påverkar varandra
- Upplever gruppen som belönande
- Strävar mot gemensamma mål

Johansson menar att band som spelar tillsammans uppfyller alla dessa punkter. Han skriver vidare att ensemblegrupper inom skolan också passar in under dessa definitioner (2005, s 16).

Afroamerikansk musiktradition är ett samlande begrepp som syftar till västerländsk jazz- och populärmusik från 1900-talets början till idag. Benämningen knyter an historiskt till slavhandeln som bedrevs av USA under många hundra år, då människor från Afrika skeppades till USA för att utnyttjas som slavar. I detta skedde ett möte mellan afrikansk och europeisk kultur. Kjellberg (1999/2007) beskriver mötet som komplext, då det sträcker sig över ett hundratal år, men att praktiskt taget all jazz och populärmusik de senaste hundra åren uppvisar spår av nämnda musikaliska interaktion med rötter i kolonialismen. Det finns inga säkra svar på vilka element som behållits från de afrikanska rötterna i musiken, och i vilken omfattning de bibehållits. Kjellberg (1999/2007) tar upp influenser i rytmiken i form av en stark grundpuls som genomsyrar både samspelet och musikernas inre pulskänsla i jazz- och populärmusik från 1900-talet och framåt. Rytmiken härleds dock inte direkt till det trumspel som praktiseras i Västafrika söder om Sahara, varifrån många av slaverna skeppades, utan tros vara en produkt av att trumspel förbjöds av slavägarna men att de i viss mån tillät slaverna rytmisera med hjälp av handklapp och fotstamp när de sjöng och dansade (1999/2007, s 747, 748).

De observerade ensemblegrupperna i studien spelar musik som ingår i det samlade begreppet *afroamerikansk musiktradition*. De deltagande lärarna har på musikhögskola utbildats inom

den traditionen. Låtarna som spelades i folkhögskolegrupperna var inom genren blues och versionerna de utgått från sträckte sig från 1900-talet till 2000-tal. Kulturskolegrupperna spelade låtar inom populärmusik som getts ut på 1990- och 2000-talet.

2.3 Kulturskola och Folkhögskola

Det här avsnittet innehåller information om de två skolformer där ensembleundervisning observerats. I korthet presenterar jag deras uppkomst, historik och verksamhet idag.

2.3.1 Kulturskolan

Det vi idag känner som kulturskolan, har sitt ursprung i kommunala musikskolan som startades i några få kommuner i Sverige på 1940-talet. Skolan växte sedan i omfattning till att finnas representerad i nästan varje svensk kommun. Målet med kommunala musikskolan var att ge ungdomar möjlighet att lära sig musicera oavsett ekonomisk, kulturell eller social bakgrund. Den möjligheten hade tidigare varit begränsad till privatundervisning för de som hade råd, kyrkan, militärmusiken eller läroverken i Sverige. Under slutet av 1980-talet tillkom andra estetiska verksamheter som bild och form, drama och dans (Kulturskolerådet, 2017a).

Kulturskolerådet samlar årligen in uppgifter från kommuner med kulturskoleverksamhet, och den senaste från år 2016 uppgav att det då bedrevs kulturskoleverksamhet i 283 av landets 290 kommuner (Kulturskolerådet, 2017b). Idén är att erbjuda undervisning inom musik eller annan estetisk verksamhet för barn och ungdomar till ett överkomligt pris. Kulturskolorna tar vanligen in en års- eller terminsavgift för undervisning som både innefattar instrumentlektioner och gruppundervisning. Utöver det finansieras verksamheten av kommunerna de finns i, och styrs också av kommunala beslut. Skolorna är inte en sammanhållen verksamhet och kan därför ta olika riktningar i verksamheten beroende på hur kommunen beslutar om skolans lokala roll. Undervisning sker vanligen efter skoltid (Kulturskolerådet, 2017a).

Kulturskolan erbjuder vanligen en enskild instrumentlektion per vecka och en lektion i ensemblespel/vecka. Det finns möjlighet till undervisning på nästintill alla instrument som är vanligt förekommande inom västerländsk konst- och populärmusik. Musikundervisningen på kulturskolan riktar sig till barn och ungdomar, företrädesvis från nio års ålder och uppåt, och det är här den grundläggande praktiska och teoretiska kunskapen på instrumentet läggs hos eleverna. Målet kan sägas vara att ge eleverna möjlighet att utveckla ett personligt lustfyllt utövande av musik oavsett om deras mål är att bli professionella eller fortsätta som amatörmusiker (Kulturskolerådet, 2017a).

2.3.2 Musiklinje på folkhögskola

Folkhögskolan bottenar i den nordiska folkbildningsrörelsen och Sverige fick sina första folkhögskolor år 1868. Folkhögskolan i Sveriges tillkomst kom sig av att jordbrukarna, en samhällsklass på uppåtstående, behövde en skola som kunde ge dem samhälls- och kommunalkunskap, mötesvana och föreningsteknik. Detta p.g.a. det maktskifte som skedde i landets kommuner i och med lagändringen då ståndsriksdagen med adel, präster, borgare och bönder avskaffades 1866. Det gav kommunerna ett ökat självstyre och bönderna ett större inflytande, och då behövde de utbildning för att föra bygden och jordbruket framåt. Därför startades de första folkhögskolorna på landsbygden, och en stor del av dem är verksamma än idag. Bondsönerna var de första att få studera på folkhögskola, men i takt med att samhället och bygderna utvecklades, bereddes fler av bygdens invånare plats på skolan. Exempelvis pigor, drängar, statare och tjänstehjon. Med industrialiseringen kom också många bygder och orter att bestå av en ny samhällsklass: arbetarna. Folkhögskolan fyllde alltså en viktig roll som utbildningsorgan för områdena de var belägna i, och därför kom landstingen att tidigt fylla funktionen som huvudman för folkhögskolorna (folkhogskola.nu, 2017a). Många folkhögskolor förses än idag med resurser från kommunernas landsting. Idag har 42 av Sveriges 154 folkhögskolor region eller landsting som huvudmän. Folkrörelser som nykterhetsrörelsen, arbetarrörelsen och frikyrkorörelsen växte fram under 1800-talet och kom att starta egna folkhögskolor, som fyllde en viktig samhällsfunktion i bygden och samlade sina medlemmar. Än idag finns folkhögskolor vars huvudmän har rötter i dessa rörelser (Ibid).

Idag är folkhögskolor en vuxenutbildning som riktar sig till elever från 18 år och uppåt. Varje folkhögskola styr själv över vilka kurser de erbjuder, och huvudmannen har möjligheter att sätta sin egen prägel på verksamheten. Folkhögskolorna arbetar efter egen verksamhetsplan och är inte bundna till centralt styrda läroplaner (folkhogskola.nu, 2017b). Skolorna finansieras genom statsbidrag och landsting och för att få det krävs uppfyllelse av krav som riksdagen beslutat. Enligt *Förordning (2015:218) om statsbidrag till folkbildning* måste minst femton procent av skolans verksamhet utgöras av allmänna kurser avsedda för de som saknar grundskole- eller gymnasiekompetens (Sveriges Riksdag, 2017a).

Folkhögskolan är i Sverige tydligt profilerad som utbildningsinstitution för kulturell verksamhet. Att studera musik på folkhögskola är vanligt bland unga musiker med ambitioner. Vissa skolor är mer ansedda än andra, och har höga krav på musikalisk nivå från de som antas. Musiklinjerna ses av många musiker som en förberedande skola för att söka högre utbildningar, som musiker- eller musiklejarutbildning på musikhögskola. Det kan också vara en språngbräda för att förkovra sig inför en frilanskarriär efter avslutad utbildning. Musiklinjerna är ett- eller tvååriga, och har företrädesvis musikämnen på schemat. En skola kan erbjuda flera musiklinjer med olika genreprofil, som t ex jazz, klassisk, afro eller folkmusik.

3. Metod

Metodkapitlet innehåller redogörelser för mitt urval av deltagare i studien och presentation av metod. Kapitlet ger läsaren information om varför jag valt att observera undervisning med medverkande lärare och ensemblegrupper. Jag beskriver också etiska överväganden, hur jag planerat studien, datorprogram jag använt, mitt tillvägagångssätt och motiverar de val jag gjort.

3.1 Urval

Innan genomförandet av undersökningen skickade jag ut mail till ett antal skolor med musikprofil såsom: kulturskolor, musikgymnasier, musikklasser, folkhögskolor, där det undervisades i ensemble. Målet var att välja ut två lärare som undervisar elever som kommit olika långt i sitt musicerande och med olika erfarenheter av ämnet. Primärt ville jag observera två grupper med yngre elever som inte spelat och undervisats så länge, och två grupper med äldre elever som musicerade på högre nivå än de föregående, och undervisats mer. I mailet beskrev jag mitt ärende; att besöka två lektioner med två olika grupper, filma dem och göra en ca trettio minuter lång intervju med lärarna om deras bakgrund och arbete. Jag beskrev även mitt examensarbete och de frågeställningar jag valt att utgå ifrån. De två medverkande lärarna valde jag ut därför att skolformerna de undervisar på uppfyller de önskingar jag hade för studien. Grupperna på kulturskolan består av yngre elever än de på folkhögskolan, de har spelat sina instrument kortare tid, och är inte lika undervisade som folkhögskoleeleverna. Därav bedömde jag att de två lärarnas undervisning utgör en god grund för en jämförande studie.

Lärare och skolor jag skickat förfrågan till var både obekanta och bekanta för mig. De två utvalda lärarna har jag träffat genom min utbildning, men jag har låtit det personliga stå åt sidan i min undersökning och strävat efter att ha ett objektiva synsätt vid genomförandet. En fördel med min bekantskap med lärarna, är min kännedom om att de båda är utbildade ensemblelärare, vilket jag tror kan bidra till intressanta samtal vid intervjuerna och skapa intressanta observationer eftersom ”de vet vad de gör”. Det är också intressant för studien att observera två lärare med likvärdig utbildning undervisa elever med olika goda förkunskaper.

Bekvämlighetsorsaker som avstånd till de berörda lärarnas arbetsplatser, har också vägts in i urvalet. Eftersom detta är en kvalitativ studie med syfte att skapa djupare förståelse för fenomenet ensembleundervisning med elever som har olika goda förkunskaper, kändes det rimligt att begränsa urvalet till två lärare och fyra grupper. Analysarbetet av materialet kan i fall av fler informanter annars bli för tidskrävande, då det innebär mycket material (Patel & Davidsson, 1991/2011, s 105, s 120).

3.1.1 Ensemblelärare

De två lärare vars undervisning jag observerat och intervjuat är: folkhögskoleläraren jag omnämner som Mats och kulturskoleläraren omnämnd som Jonas. Mats och Jonas har genomgått jazz-inriktade folkhögskoleutbildningar på två respektive tre år. De har båda gitarr som huvudinstrument och examen från musikhögskola som instrument- och ensemblepedagoger inriktade på afroamerikansk tradition.

Mats har jobbat som ensemblelärare på folkhögskola i tretton år. Han har även undervisat i ensemble på musikhögskola det senaste året. På skolan där Mats jobbar finns det två musiklinjer där nivån mellan utbildningarna skiljer sig åt. Grupperna Mats undervisade vid mitt besök studerar på en linje där eleverna musicerar på hög nivå och dagligen studerar sitt huvudinstrument i strävan att utvecklas. De är också förtrogna med afrotraditionen, vilken är utbildningens profil. Den andra linjen har inte en lika tydlig profil förankrad i genre eller tradition, och eleverna studerar musik som ämne, snarare än ett huvudinstrument. Därav sker ensembleundervisningen under andra former och med enklare repertoar. Eleverna spelar olika instrument under olika låtar, och eleverna har olika musikalisk bakgrund vad gäller genrer de skolats inom. Mats har tidigare undervisat på båda linjerna men undervisar nu endast på linjen med afro-profil. Således har Mats erfarenhet av att undervisa elever med både starka och svagare förkunskaper på sitt instrument och inom ensemblespel. Mats undervisar även i gitarr och teori på folkhögskolan, och frilansar som musiker.

Jonas har jobbat som ensemblelärare på kulturskola i fem år. Där har han även gitarr och baselever enskilt. Jonas undervisar också på en grundskola och har skrivit en gitarrbok för nybörjare. Eleverna på grundskolan går i årskurs 6 och han undervisar dem i ensemblespel. Där har vissa elever inga förkunskaper överhuvudtaget, och grunderna på instrumenten går igenom innan de kan börja spela tillsammans. Jonas har även en metodikkurs med lärarstudenter på en musikhögskola och frilansar som musiker i mindre omfattning. Förkunskaperna hos eleverna Jonas undervisar varierar. Kulturskolans äldre elever har kommit en bit i spelandet, tagit många lektioner och har ambitioner, medan andra är nybörjare. Trots den skiftande nivån, har alla elever i ensemblerna på kulturskolan förkunskaper på sitt instrument.

3.1.2 Ensemblegrupper på folkhögskola

Folkhögskolegrupperna bestod av elever som studerar på en musiklinje som är inriktad på ensemblespel av musik i afroamerikansk tradition. Båda ensemblerna har sättningen trummor, elbas, elgitarr, keyboard och sång och utgörs av fem elever (en på varje instrument). Jag har valt att namnge grupperna efter artister vars låtar de spelade för att kunna skilja dem åt i texten.

Eleverna i första gruppen, ”John Mayer”, är i åldrarna 18 till 24 år och har, med ett undantag, gått estetiska programmet med musikinriktning på gymnasiet. En elev har gått ett år på musikhögskola och ett år på folkhögskola med musikinriktning. En annan av eleverna hade också ett års tidigare utbildning från en musiklinje på folkhögskola.

Eleverna i den andra gruppen ”Marcus King”, är från 19 till 26 år gamla och har alla gått estetiska programmet med inriktning musik på gymnasiet. Tre av dem har mellan ett till fyra års tidigare musikutbildning från andra folkhögskolor.

Alla tio elever har genomfört ett godkänt antagningsprov inför jury för att beredas plats på folkhögskolan och de har mångårig erfarenhet av att spela sitt instrument. I och med att eleverna på utbildningen, med ett undantag, har genomgått tidigare utbildning i form av musikgymnasium och tidigare folkhögskolestudier, har de kännedom om musikteori som harmonilära och notkunskap och mångårig erfarenhet av ensembleundervisning. Båda grupperna har spelat tillsammans sedan de påbörjade utbildningen, höstterminen 2017. Åtta av eleverna är män och två är kvinnor.

3.1.3 Ensemblegrupper på kulturskolan

Båda grupperna jag observerat är elever vid samma kulturskola. Grupperna spelar musik inom afroamerikansk tradition, främst pop/rock-genren. Jag har valt att namnge dem efter de artister vars låtar de spelade för att kunna skilja dem åt i texten. Den första gruppen ”Ola Salo” har sättningen två gitarrer, trummor, elbas och en sångare. Alla eleverna är femton år gamla, fyra pojkar och en flicka. Samtliga tar lektioner vid kulturskolan i instrument eller sång, en del av dem gör det dock på ett annat instrument än det de trakterar i ensemblen. Trumslagaren är elev på cello och har inte tagit en enda trumlektion, som exempel. Den samlade erfarenheten av instrument- eller sånglektioner varierar från ett till sex år. Ensemblen har varit aktiv i fyra år, men alla elever har inte varit med från början. En hade spelat i ensemblen i ett år, en annan i en månad.

Den andra gruppen ”Veronica Maggio” har sättningen: två gitarrer, bas, trummor och sång. Trummorna trakteras av läraren Jonas. Eleverna i gruppen är fyra femtonåriga flickor som har spelat ihop i ett till ett och ett halvt år. Basisten och gitarristen har tagit lektioner vid kulturskolan på sina instrument i ett respektive ett och ett halvt år och sångerskan har tagit sånglektioner i fem år.

I gruppen ”Ola Salo” är merparten av eleverna, för sin ålder, relativt erfarna av att spela både sitt instrument och i band, men några av dem närmare nybörjarfasen. Gruppen ”Veronica Maggio” har kortare erfarenhet av att spela ihop som band och sångerskan är mer erfaren på sitt instrument än de andra. De olika gruppernas vana, rutin och erfarenhet avspeglar sig i musiken, och det kan sägas att ”Ola Salo” är på en lite högre nivå än ”Veronica Maggio” vad

gäller skicklighet och rutin. Dessutom är förstnämnda grupp representerad av elever på varje instrument och kräver inget inhopp från lärare, till skillnad från den andra gruppen.

3.2 Observationer

Det filmade materialet som ligger till grund för min studie är filmupptagningar från två ensemblelektioner på en folkhögskola med en grupp vardera och två ensemblelektioner med två olika grupper vid en kulturskola. Jag har filmat med dator, från ett hörn i rummet. Jag har valt att placera datorn och mig själv på ett ställe där jag inte tar för mycket av elevernas uppmärksamhet, och samtidigt kunnat spegla deras och lärarens interaktion och lektionsförloppet. Det var tvunget att bli så att jag själv var med i rummet för att kunna starta och stoppa filmningen och kontrollera att allt fungerade.

Lektionerna är filmade med programmen *Photobooth* och *iMovie*. Det filmade och antecknade materialet har jag sedan analyserat, och uppmärksammat situationer där läraren arbetar med kulturella verktyg, och hur det gestaltar sig. Lärarens användning av verktygen, vilka verktyg det gäller, hur de används och vad som medieras genom dem är det jag strävat efter att spela in. Videoobservationerna från folkhögskolan är tagna från en ensemblelektion med vardera grupp på 1 timme och 30 minuter. Videoobservationerna från kulturskolan är tagna från en lektion med vardera grupp på 1 timme.

Det filmade materialet omfattar inte hela lektioner. Detta på grund av att jag under grupp ”John Mayer” erfor att programmet *Photobooth* kan haverera om det körs för lång tid åt gången. Därför valde jag att filma klipp på ca tio minuter i stöten under lektionen med grupp ”Marcus King” och vid observationerna på kulturskolan. Med detta i åtanke, har jag gjort ett urval att analysera de klipp som innehåller sådant som är relevant utifrån min teoretiska bakgrund, syfte och forskningsfrågor. Det filmade materialet uppgår till 2 timmar, 23 minuter och 51 sekunder. I arbetet med denna text har 2 timmar och 4 minuter av detta material analyserats.

Ambitionen var att få med hela gruppen och läraren i bild för att vid analysen kunna uppmärksamma hur läraren interagerar och kommunicerar med gruppen, samt gruppens kommunikation inbördes. Det har tyvärr inte varit möjligt att observera exakt alla i grupperna samtidigt, eftersom jag endast använt en kamera placerad vid en fast punkt (med undantag för små förflyttningar). Därför har jag i första hand fokuserat på lärarna under hela lektionstillfället eftersom studiens huvudfokus varit att uppmärksamma deras undervisning. För att behålla läraren i fokus, var jag ibland tvungen att flytta datorn när lärarna flyttade sig i rummet. Ljudupptagningen fungerade bra under filmprocessen, oavsett förflyttning. Genom detta har jag lyckats fånga ljud från interaktion mellan läraren och elever som inte syns i bild. En komplikation som uppstod med ljudet under analysen av videomaterialet är att det vid några tillfällen inte går att återge ordagrant vad som sägs när enskilda elever spelar med hög

volym, samtidigt som läraren instruerar en elev individuellt. Jag har kunnat uppfatta och återge viss innebörd av lärarens interaktion med eleven genom att observera kroppsspråk och genom att några av orden som sägs mellan lärare och elev hörts på filmen vid dessa tillfällen.

Jag har under observationerna strävat efter att göra mig så osynlig som möjligt, för att inte störa eleverna eller påverka deras lärande och deltagande i lektionen av min närvaro. Jag bestämde mig också för att inte hjälpa till eller lägga mig i lektionerna, eftersom målet med studien är att undersöka ordinarie lärares undervisning. Jag har med mig att det valet gjorts tidigare i studier av musikundervisning som videoobserverats av Backman-Bister (2014, s 97) och Falthin (2015, s 82). Därför har jag anammat det förhållningssättet. Det var en utmaning att bara observera och inte kommentera något eller interagera vid ett av fallen på kulturskolan, eftersom jag undervisat en av grupperna tidigare, under en praktik. Att båda lärarna förberett eleverna på min närvaro var fördelaktigt, och jag upplevde att eleverna snabbt vände sig och inte stördes av den, även om det självklart påverkade dem i någon mån att jag som utomstående befann mig i rummet. Jag har vägt in att deras beteende kan komma att påverkas av mitt filmande. Rollen jag tagit är en icke-deltagande, men för grupperna känd observatör (Patel & Davidsson, 1991/2011, s 98). Grupperna var medvetna om och förberedda på att jag var där med vetskapen om att min roll var att observera men inte delta. De accepterade min närvaro och visste att jag befinner mig utanför det som händer i stunden (1991/2011, s 100). Det är deras lektion där de och läraren har sina tilldelade och klart definierade roller.

3.3 Intervjuer

Jag har gjort en intervju med vardera deltagande lärare för att få en djupare förståelse för deras tankar och inställning till ensembleundervisning och deras bakgrund. Jag har ställt frågor om hur det är att arbeta på skolorna de jobbar på och de har berättat om arbetsmetoder, visioner, mål och syften med deras undervisning. Detta för att få en helhetsbild av deras upplevelse om hur det är att undervisa vid dessa olika skolformer. Jag har utgått från samma frågeformulär i båda intervjuerna, med skillnaderna att jag gått in på enskilda observerade fall från lektioner för att höra berörda lärares uppfattning om dem. Jag har anpassat frågorna till att handla om ensembleundervisning för elever på skolformen den intervjuade läraren jobbar på. Detta eftersom eleverna är på olika nivå av musikaliskt kunnande. Jag har också vid tillfällen spunnit vidare på lärarnas svar vid vissa frågor, när jag funnit det intressant att höra dem utveckla något. Intervjun med folkhögskoleläraren blev ca 30 minuter lång och intervjun med kulturskoleläraren blev ca 45 minuter lång. Intervjuerna spelades in med datorprogrammet *Garageband*. Jag spelade in intervjuerna för att kunna lyssna uppmärksamt på intervjusvaren och fokusera på personen, något som varit svårare om jag antecknade svaren i realtid. Jag ville också kunna gå tillbaka och lyssna på inspelningar när jag transkriberade intervjuerna, eftersom jag ville göra en rättvis återgivning av det som sades (Trost, 1993/2010, s 74–75).

Jag har gjort en kvalitativ studie med intervjuer och observationer som underlag för analysen. Fenomenet jag studerar är ensembleundervisning i två olika kontexter och fenomenet varierar i relation till dessa kontexter (1991/2011, s 109). Genom att använda mig av både videoobservationer av, och intervjuer med lärarna, kan jag få flera perspektiv på deras handlande, händelser och också en större bakgrundsförståelse av fenomenet ensembleundervisning i två kontexter. Patel & Davidsson (1991/2011) skriver om begreppet *triangulering* som ett arbetssätt att tillämpa vid kvalitativa studier där man jobbar med olika former av data. Det innebär att man i analysen av materialet väger samman informationen från det insamlade materialet, och genom det kan få en rikare analys. Jag har tillämpat det tillvägagångssättet genom att ställa frågor om situationer jag observerat där lärarna ger instruktioner till eleverna. Detta för att få lärarnas bild av situationen och på så sätt få mer material att utgå ifrån i min analys och tolkning av resultatet. Då har jag både mitt och deras perspektiv kring en händelse.

3.4 Etiska överväganden

Med videoobservation som metod har jag ett ansvar att tydligt informera de deltagande informanterna (lärare och elever) om hur materialet skall användas och studiens syfte. Detta har gjorts genom att skicka ett mail till lärarna där syfte och materialanvändning förklaras. De är medvetna om att bara jag kommer att titta på materialet, att namn och andra personuppgifter inte kommer att publiceras i text. Deras riktiga namn används inte, och heller inte uppgifter om deras arbetsplats som kan röja deras personliga identitet. Det valet har jag gjort för att läsarna av texten skall kunna förhålla sig objektivt till studien, vilket skulle kunna vara problematiskt om de känner till eller har en relation till de medverkande. Valet gjordes även med bakgrund av en tidigare avhandling om musikundervisning av Holgersson (2011) som arbetade på samma sätt med fingering av deltagande lärares namn. Han gjorde detta i händelse av om resultat från undersökningen kan riskera att missgynna den medverkande läraren på något sätt (2011, s 79). Det vill också jag undvika, och väljer därför att fingera namnen på deltagande lärare. När lärarna i citat nämner en elevs namn, är även de fingerade. Eleverna är anonymiserade i övriga fall.

Vetenskapsrådets publikation *God forskningssed* (2017c) samlar etiska krav och rekommendationer inom forskningsarbete och relevant juridik. Jag har läst igenom denna för att undersöka vad som gäller juridiskt och etiskt, då man bör ta hänsyn till etiska codex och lagar när man bedriver forskning som involverar människor. *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor* är juridiskt bindande vid forskning ”som bedrivs genom vetenskapligt experimentellt eller teoretiskt arbete för att inhämta ny kunskap och utvecklingsarbete på vetenskaplig grund” med huvudman i form av statlig myndighet eller en juridisk eller fysisk person i vars arbete forskningen utförs (Sveriges Riksdag, 2017b). Lagen omfattar dock inte forskning inom ramen för högskoleutbildning på grund- eller avancerad nivå. Därför har inte jag behövt göra något etiskt övervägande baserat på juridik. Dock har

lagen mycket gemensamt med etiska codex inom forskning i dess utformning vad gäller samtycke och information, och är därför relevant att ta del av inför min undersökning.

För mig är det viktigt att informanterna i undersökningen samtycker med att delta, och på intet sätt riskerar att komma till skada eller bli utsatta för kränkningar av integriteten. Om samtycke säger *Vetenskapsrådet* att människor som medverkar i forskning skall informeras, helst både skriftligt och muntligt, om planen och syftet med forskningen, metoder som används, eventuella risker och följder, att deltagandet är frivilligt och att de närsomhelst kan avbryta sin medverkan (*Vetenskapsrådet*, 2017b). Min undersökning medför inga risker vad gäller deltagandes hälsa eller fysik, men kan komma att medföra risker gällande integritet. Exempelvis om någon annan än jag, min handledare och examinator skulle få tillgång till det filmade materialet eller få reda på deltagarnas identitet utan deras godkännande. Därför har jag från start varit tydlig med att informera om att alla deltagarna är anonyma och att jag ansvarar för materialet inte kommer i orätta händer. De observerade eleverna har både informerats en gång av sin lärare, och av mig på plats om hur jag kommer använda materialet, syftet med arbetet och fått löfte om anonymitet i texten.

Eftersom barn medverkar i undersökningen har jag behövt ta reda på om samtycke från vårdnadshavare krävs för att filma. För denna studie krävs det inte, då alla medverkande barn fyllt femton år. *Vetenskapsrådet* hänvisar till lagen om etikprövning (2003:460) som säger att vid forskning som faller under lagen där barn som fyllt femton år medverkar som informerats och inser vad forskningen innebär för deras del, kan samtycka utan målsmans tillåtelse. Dock bör man väga in att det kan vara problematiskt, då barns förmåga att bedöma risker och överblicka konsekvenser kan vara begränsad. Barn har också lättare att påverkas av omgivningen (*Vetenskapsrådet*, 2017a).

3.5 Analys genom ett kulturpsykologiskt perspektiv

Genom att undersöka vilka kulturella verktyg som är centrala för lärarna i deras undervisning, och hur de använder dem i interaktion med eleverna, har jag hittat ett sätt att belysa det karaktäristiska i deras undervisning. Hur de använder och kombinerar verktygen för att lära ut är mitt fokus. Detta med Hultbergs (2009) och Backman-Bisters (2014) teoretiska modeller och definitioner av musikkulturella verktyg i undervisningen som utgångspunkt. Exempel på musikkulturella verktyg som observeras är: framföranden, konventioner att uttrycka och strukturera musik och instrument (se figur 2, s 9 i denna text). Jag observerar även kulturella verktyg av mer psykologisk natur som gester och tecken i instruktioner från lärare till elever. Sådana verktyg härrör från Vygotskijs (1930/1978, 1923/1995) och Bruners (1996/2002) teorier om medierande- respektive kulturella verktyg.

Eftersom lärarnas undervisning analyseras genom ett kulturpsykologiskt perspektiv, har jag också observerat om Bruners (1996/2002) teorier om betydelsen av interaktion och

utvecklande av en lärogemenskap i undervisningssituationer går att finna i materialet. I analysen har jag även tagit med mig Vygotskijs (1930/1978) teori om lärande inom *den närmaste utvecklingszonen* och lånad erfarenhet.

Genom att använda dessa teorier och modeller som hjälpmedel för analysen, har jag slutligen undersökt om jag kan finna skillnader eller likheter mellan lärarnas undervisning. Jag vill undersöka om det finns samband mellan elevernas förkunskaper och hur undervisningen bedrivs, i form av musikaliskt fokus och instruktioner.

4. Resultat

Detta kapitel redogör för de observationer jag gjort under lektionerna med ensemblegrupperna på folkhögskolan respektive kulturskolan. De olika skolformerna har en inledande text där jag redogör för under vilka former ensembleundervisningen bedrivs. Detta för att ge en mer detaljerad förståelse för läsaren under vilka förutsättningar lärarna undervisar på de observerade lektionerna.

I första delen återger jag lektionerna i text, och betonar de händelser där läraren instruerar eleverna, för att ge exempel på hur lärarens interaktion med eleverna och användningen av de kulturella verktygen gestaltar sig. Jag har betonat ett urval av händelser, där användning av kulturella verktyg förekommer. Vilka kulturella verktyg som används, vad som medieras och hur det medieras till eleverna förklaras löpande. I slutet av varje del sammanfattas resultaten från observationerna på vardera skolform. Därefter följer en jämförelse undervisningen vid båda skolformer där skillnader och likheter i mina observationer, analyserade genom ett kulturpsykologiskt perspektiv tas upp.

4.1 Observationerna på folkhögskolan

Grupperna på folkhögskolan jobbar med genre-block i ensemblen de har med Mats. Det innebär att de jobbar intensivt med en viss genre i ett antal veckor, för att sedan avsluta med en konsert där grupperna framträder med låtarna de jobbat med under blocket. Mats ger ensembleerna en spellista var med låtar han valt ut. De två grupperna jobbar inte med samma låtar, eftersom Mats ambition är att det skall bli en varierad konsert och att ensembleerna upplever att de får något skraddarsytt just för dem. Mats har tankar och mål med låtarna han väljer. Grupperna skall få jobba med moment som är typiska för genren i fokus, och kunna ta sig an låten från ett analytiskt perspektiv. ”Shit, det här låter så, p.g.a. det här. För att få det att låta såhär i den här genren måste jag göra på det här sättet” är Mats beskrivning av det analytiska tankesättet han vill väcka hos eleverna. Kärnan i låtval och undervisningen, är att eleverna främst skall utvecklas i samspel, men även i individuell skicklighet och musikerskap.

Eleverna kan få välja en låt till vissa av blocken. Om de får välja alla låtar själva blir det oftast ingen bredd på det, menar Mats. Risken finns att det endast blir låtar de själva gillar och tycker är kul, och då kan vissa pedagogiska poänger som man vill ha med i blocket gå förlorade, tycker han.

Ensemblerna får lära sig låtarna de tilldelas på egen hand. Hur de gör det är upp till dem. Var och en tar ansvar för att lära sig sin stämman, och om de vill skriva ner låten på noter eller göra en kompskiss får de välja själva. Huvudsaken är att de lär sig låten och kan spela den på lektionen, säger Mats. Han vill att eleverna skall komma fram till ett eget arbetssätt som är användbart. Han uttrycker det på följande sätt i intervjun:

Jag tror att det är bra att öva sig i att planka. Ta sig an nytt material och komma fram till ett arbetssätt själv. Nittio procent av mitt jobb som musiker är ju att lära mig material. Hela, hela tiden.

Grupperna har samma block parallellt där Mats har vissa moment han vill gå igenom med dem båda. Hur de jobbar med momenten ser dock olika ut, eftersom grupperna har olika behov och fungerar olika. Vid tiden för mitt besök har grupperna ett bluesblock med fokus på improvisation. Grupperna jobbar med blueslåtar av både äldre och modernare snitt och gör improvisationsövningar. Under blocket används inga noter, utan inläringen sker på gehör. Jag noterar dock att gitarristerna i båda grupperna har skrivit ner enklare kompskisser med form, ackord och anteckningar på vissa låtar som de har framför sig under lektionen.

4.1.1 Grupp ”John Mayer”

Lektionen startar med att eleverna sätter sig vid sina instrument, kopplar in och förbereder sig. Instrumenten och förstärkarna är uppställda i en halvcirkel i rummet, så alla medlemmar av ensemblen kan se varandra. Sångaren och trummisen är riktade mot varandra i varsin ände av rummet, med de andra musikerna vid deras sidor. Mats kopplar också in sin gitarr och sitter som en medlem i bandet i den cirkelliknande formationen. Han välkomnar eleverna och startar lektionen. Keyboardisten är sen, men de bestämmer sig för att börja ändå. Blueslåten ”Come when I call” framförd av John Mayer är första låten som spelas. Mats är med och kompar på sin gitarr under några av låtens solon, men lyssnar främst. När låten är slut ger Mats beröm till gitarristen och feedback bandet.

Mats (till gitarristen): Vi pratade ju om det här, att spela mer som dig själv, än som John Mayer, och det tycker jag verkligen att du gör nu!

Därefter utdelar Mats feedback till hela bandet, men främst till kompmusikerna. Låten har en stark karaktär av shuffle i underdelningen. Mats betonar att i och med att trummisen, trots shuffle-känslan, inte spelar en shuffle-underdelning i kompet, behöver alla hålla koll på underdelningen själva. Mats tycker de är lite ”på” i timingen och menar att de borde prova att

ligga lite mer ”laid back” i förhållande till pulsen. De provar att spela låten igen, ”unset mer laid back!”, på uppmaning av Mats. Efter denna genomspelning får vokalisten personlig feedback.

Mats (till vokalisten): Bättre. Börja med att berätta en historia.

Innebörden av vad Mats menar med denna kommentar är för mig som observatör svår att förstå. Den förefaller vara en komplimang som knyter an till något de pratat om tidigare, och jag tolkar att eleven uppfattar det så. I situation beskriven ovan, berör Mats feedback till bandet deras två olika gemensamma *framföranden* av ett verk. Han riktar också personlig beröm till två enskilda framföranden inom de gemensamma (gitarristen och vokalisten). Liksom att framföranden är ett *musikkulturellt verktyg* i den kulturella verktygslådan, är också *konventioner* att uttrycka och strukturera musik det. I detta fallet inom musikgenren blues. Det är musikernas förhållningssätt till dessa två verktyg i deras framförande som Mats, i den här situationen, undervisar om. Mats förklarar verbalt vad han menar, och använder termer som ”shuffle-underdelning”, ”timing” och ”laid back”, vilket enligt min uppfattning tyder på att han och eleverna har förtrogenhet med musiken inom den aktuella traditionen som lärandeobjekt.

För att förklara förhållningssätt till konventioner för improvisation inom traditionen, använder Mats härnäst sitt eget instrument och framförande för att mediera vad han menar till eleverna. Han kombinerar då två musikkulturella verktyg: instrumentet och det egna framförandet.

Mats (till gruppen): Har ni koll på definitionen av ”blue notes”?

Gitarrist: Plus fyran! (Spelar bluesskalan på gitarren och markerar den fjärde tonen i skalan som han syftar till med begreppet ”plus fyran”)

Mats: Det är en missuppfattning.

Mats berättar att han menar att ”blue notes” snarare är den spänning som uppstår när man varierar mellan dur- och molltersen, genom att bända tonen. Mats spelar detta på gitarren, för att förklara vad han menar och visa hur det låter till gruppen. Han visar också genom ett eget framförande på gitarren, hur man kan skifta mellan dur- och mollpenta när man gör det.

Samtalet om improvisation, leder Mats vidare till att göra improvisationsövningar med gruppen. Mats förklarar betydelsen av rytmer i improvisation, och att den ofta förbises. För att tydliggöra detta instruerar han en improvisationsövning där eleverna bara får använda en ton när de improviserar över en tolv takter lång blues. Trummisen blir instruerad endast använda hi-hat:en i sitt solo.

Trummis (till Mats): Ska den (hi-hat:en) vara öppen eller stängd?

Mats: Sant. Där har du ju två sound.

De kommer överens om att trummisen får välja själv. Mats förklarar att syftet med övningen är att utveckla elevernas rytmiska vokabulär vid improvisation. Trummisen räknar in och alla improviserar ett varsitt solo med en ton. Mats spelar också ett solo, och kompar de andra. Mats ger feedback efter att alla improviserat en gång var.

Mats (efter avslutad övning): Nu spelar ni rytmer som ni annars inte skulle spelat!

Mats utvecklar övningen till att alla nu får använda tre toner och trummisen tre trummor i improvisationen. Trummisen räknar in och ensemblen spelar. Mats deltar i övningen med improvisation enligt uppgiften och komp. När det är trummisens tur att improvisera, tystnar kompet, och han ger då bandet en verbal uppmaning.

Trummis (till ensemblen): Ni får gärna spela lite ackord!

Ensemblen agerar direkt på uppmaningen, och börjar kompa där de är i formen. När alla improviserat tecknar Mats, genom att höja upp ena handen mot trummisen, att slå av, vilket trummisen reagerar på direkt och slår av bandet, som plockat upp att det är dags att avsluta genom trummisens och Mats interaktion. Hör använder Mats ett psykologiskt medierande verktyg i form av en gest för att kommunicera vad han menar.

Mats (till ensemblen): Det kommer små idéer från er som ni borde ta vara på.

Vokalist: Jag var sjukt fokuserad på att inte välja fel toner!

Mats (till vokalist): Nu är det mycket dur-penta, hittar du in i mollpentan också? (förevisar en mollpenta i låtens tonart på gitarren, riktad mot vokalisten).

Mats använder återigen ett eget framförande och gitarren som musikkulturella verktyg för att tydliggöra för vokalisten hur hon kan utveckla improvisationen. Vidare instruerar han en utveckling av övningen: att sjunga en fras, och sedan härma den på instrumentet i improvisationen. Vokalisten reagerar på denna instruktion med en fråga.

Vokalist (till Mats): Vad gör jag?

Mats (till vokalist): Trumma en rytm på knäna, sen sjunger du frasen.

Ensemblen och Mats spelar enligt givna instruktioner. Vokalisten väljer att först klappa rytmer och sedan försöka sjunga en fras med samma rytmer, övriga sjunger fraser för att

sedan spela dem. Basisten sjunger dock inte högt, men tycks sjunga frasen inom sig, då han pausar mellan varje spelad fras. Jag observerar att hela gruppen verkar väldigt fokuserade under denna övning, och tolkar det som att övningen är utmanande för dem. Det följer en kort diskussion och Mats summerar det som hände med ett uttalande, som jag noterar.

Mats (till ensemblen): Det är lätt att hamna i licks² man redan har i kroppen när man sen ska spela tonerna man sjungit. Alla borde egentligen gjort som du därför (vänder sig mot vokalisten).

Mats tar vidare lektionen genom att föreslå att de ska spela en låt istället. Ensemblen spelar ”Let your tears fall, baby” som de har lärt sig genom att planka en inspelning av låten med artisten Big Mama Thornton, där den spelas i ett relativt snabbt tempo. Trummisen uppmanar bandet att ”inte springa iväg” innan han räknar in tempot. Låten spelas, och jag observerar att de får ett litet påslag av energi i och med låtens raska tempo, vilket hörs i framförandet.

Mats: Wow! Skitbra! Jag har typ ingenting att säga. Men, vad tänkte du om tempot? (fråga riktad till trummisen)

Trummis: Vi ökade mycket när vi repade, så vi hamnade i det här: (spelar ett trumkomp i ett överdrivet snabbt tempo).

Mats: Det där är såklart för snabbt, men ni behöver inte vara rädda för att öka litegrann, så man kommer bort från det där förbaskade clicket.

Mats berättar att han själv spelat mycket clickbaserad musik på sistone, och det därför var befriande att höra organisk musik som ”får andas lite”. Han ger också beröm till keyboardisten, som han observerat gjort framsteg i att spela solo med en hand och kompa med den andra. Nästa låt de spelar är ”How Come”, en äldre blueslåt av Big Mama Thornton. Efter genomspelningen, lyssnar de på inspelningen de utgått ifrån och diskuterar det musikaliska uttrycket. Mats uppmanar ensemblen att tänka på att spela så att man uppfattar en skillnad mellan stick och vers och inte ”tappa stompet” i kompet som har en studsig känsla där shuffle-rytmen är framträdande. Det centrala musikkulturella verktyget Mats använder i sin undervisning i den här situationen är ett annat framförande, i form av en inspelning. Han relaterar det han säger till uttrycket i Big Mama Thorntons framförande så att ensemblen kan använda inspelningen som referens. Efter en kort diskussion om gitarrljud avslutas lektionen.

² En term som används inom jazz, blues och popmusik för att beskriva ett kort igenkännligt melodiskt motiv eller en fras. Improviserande musiker har vanligen en repertoar av egenkomponerade- och/eller licks som är lånade av andra musiker. (Oxford Music Online, 2018: min egen översättning).

4.1.2 Grupp ”Marcus King”

Lektionen sker i samma lokal med samma placering av instrumenten som grupp ”John Mayer”. Mats har sin gitarr inkopplad, och sitter på samma plats som föregående lektion. Eleverna provar sina ljudnivåer genom att spela några toner, och justera volym. Trummisen fångar de övrigas uppmärksamhet innan han räknar in, genom att säga ”yeah, alright”, stampa pulsen och gunga med kroppen i tempo. Han tar god tid på sig och känner in tempot med kroppen och markerar en puls på slag två och fyra några takter innan han räknar in: ”en, två, tre (gör ett fill på hihat:en över slag fyra)”. De börjar med låten ”Boone” av Marcus King Band, vars inspelning de plankat sina stämmor från. Det är en blueslåt utgiven för bara några år sedan. Låten börjar med ett intro med bara gitarristen, leadsång och shaker, och växer sedan till en volymstark, ösig låt. Mats ser ut att lyssna koncentrerat och rör huvudet i takt till musiken. När låten börjar närma sig slutet ser inte Mats ut att lyssna lika intresserat, som i låtens första hälft. Låten avslutas och alla elevers blickar vänds mot Mats som att de förväntar sig att han skall säga något. Mats kommenterar ensemblens framförande.

Mats: Yeah! Grymt. Skön energi. Den där stackars gitarren tål inte den behandlingen (pekar mot gitarristen som just börjat stämma sin gitarr).

Det följer en kort konversation om gitarrens oförmåga att hålla stämningen, när man spelar musik med det stökiga uttryck som låten har. En stor del av lektionen går till att jobba med uttryck och struktur i framförandet av låten. Mats använder inspelningen de utgått från som kulturellt verktyg att samtala kring, och hitta en utgångspunkt för hur de ska förhålla sig till konventioner som uttryck och struktur av framförandet. Han föreslår att de ska lyssna på originalet och slår på låten på sin mobiltelefon som är inkopplad i PA:t. Gruppen tystnar och lyssnar tillsammans med Mats. Efter lyssningen frågar Mats om de spelar enligt samma form och arr som originalet, keyboardisten säger att de spelar ungefär enligt originalinspelningen, utöver solopartierna. Mats delar med sig av sin syn på låten och får igång ett samtal i rummet.

Mats: Det speciella med den här låten är att det är fullt ställ, typ hela tiden... och det är, heh, typ samma sak hela tiden. Det är ganska utmanande, och det kräver mycket av er... att hålla uppe den energin ända till slutet, utan att liksom.. dippa (gör en gest mot golvet med handen). Ett sätt att, nu vet inte jag hur det låter när Marcus King spelar live, det kanske låter exakt likadant. Eller så kanske man skulle kunna tänka så att, de här två ynka ställena där faktiskt dynamiken går ner litegrann, skulle man kunna utnyttja för att samla energi till att (visar med kroppen hur en hårt slående trummis skulle spela låten samtidigt som han nynnar melodin svagt) gå på det igen, vilket man hör att de gör också. Tänk, de här två ställena, för det är två ställen efter introt, tänk att HÄR har vi våran återhämtnings-station. Testa att gå ner ännu mer i dynamik där, bara (kryper ihop med överkroppen och låtsas vara en trummis som spelar med små rörelser). Håll det kokande, och liksom ladda upp inför nästa refräng (gestikulerar med stora rörelser hur en trummis skulle spela precis innan refrängen i låten) så ni har något att ge där. Förstår ni vad jag menar? Marcus King är ju grym och det är ett skitbra band, men jag, nu är det min personliga åsikt, ni behöver inte hålla med mig. Men jag kan bli trött även på

Marcus Kings version, för att den bara möljer på. Mot slutet så har man ju hört det här riffet ganska många gånger. Så.. tänk på det, så kan ni hålla upp det. Ja? (trummisen räcker upp handen)

Trummisen: Jag tänkte nu, när man lyssnade lite mer noga... man borde ju lösa den här lilla... det är ju samma riff, men det är ju två gitarrer, varav en som spelar licks.

Mats: Precis. På slutet där. Men han kör nog ensam gitarr live, skulle jag gissa.

Trummis: Jaaa, både och, han har en extragitarrist ibland.

Mats: Jooo... men, oavsett om ni tar in en gitarr till eller inte, så tror jag att det är en inställnings-fråga. Hur man kreerar låten.

Mats luftande av tankar och denna diskussion, exemplifierar hur Mats verbalt och med kroppsspråket, synliggör hur de kan strukturera musiken för att få framförandet intressant. De kan låna erfarenheter från musikerna på den befintliga inspelningen, men ändå ha ett handlingsutrymme inom de etablerade konventionerna för framförandet, genom att jobba med dynamik och ljudvolym. Mats håller denna linje när han bemöter en kort diskussion som uppstår mellan trummis och keyboardist där trummisen föreslår att keyboarden kan ta rollen av gitarren som spelar fills på originalinspelningen.

Mats: Alltså, ni spelade ingenting fel. Det ni gjorde var ju skitbra! Jag försöker bara liksom ge er en approach, så att man som lyssnare inte tröttnar. För det kände jag att jag gjorde lite mot slutet. Alltså att (vänder upp armen som att han tittar på klockan). När är låten slut då? Och... det är ju livsfarligt med en sådan här typ av låt. Så det var inte det att ni spelade någonting dåligt, utan att låten har den konstruktionen. Det kräver ganska mycket av er. Det är små element som gör att ni orkar hålla i det.

Mats förslag på handlingsutrymmet inom konventionen är att ensemblen som grupp kan välja att spela mer dynamiskt än originalframförandet. Det är främst meningen att de ska hitta ett framförande som passar dem som grupp. Han ger dem också tipset att inte spela så starkt i repsammanhang som de gör nu, för att både han och de ska orka med att repa låten fler gånger. Innan de spelar låten igen, instruerar Mats med positiv energi.

Mats: Vi tar den en gång till då! Så försöker vi tänka på det här. Tänk på de här återhämtnings-pauserna. Gå ner ännu mer i dynamik, och: koka där! (trummar i luften med händerna). Ladda! Inför nästa maratons-refräng. Det är mitt största tips.

Mats använder sig även denna lektion av gitarren och sitt eget framförande som musikkulturellt undervisningsverktyg. Innan de spelar låten på nytt, gör han det dock på ett annat sätt än tidigare. Han ger förslag till gitarristen att han kan spela mer fills i slutet av låten, och illustrerar det genom att inte spela på gitarren, men visa med rörelser på den hur det

skulle kunna se ut samtidigt som han nynnar på riffet och hur fillsen skulle kunna tänkas låta, i tempo. Trummisen räknar in och låten spelas igen. Mats sitter med gitarren under genomspelingen, och när gitarristen i ensemblen gör fills under versen, gör också Mats det på några ställen för att ge inspiration till hur gitarristen kan frasera. Här använder han sitt eget framförande på gitarren, för att mediera förslag på musikaliskt uttryck. Det är tydligare skillnad i dynamiken mellan låtens delar denna genomspeling. Det tolkar jag som att ensemblen internaliserat det som sagts, och externaliserat en praktisk tillämpning av sina kunskaper. Mats frågar ensemblen vad de tyckte, och keyboardisten säger att hon vill att ett av låtens riff ska spelas tydligare. Gitarristen börjar då fråga om han ska ha högre volym och ett mer diskant ljud. De diskuterar saken och Mats ger sig in i diskussionen. Han frågar varför gitarristen spelar på jazzburk i en såpass rockig låt. Gitarristen informerar att hans ena gitarr är på service, och byter gitarr med Mats.

Diskussionen utgör ett exempel på hur Mats genom att ställa en fråga får eleverna att reflektera över sitt framförande. Eleverna diskuterar främst hur de i sitt användande av instrumenten kan förbättra framförandet genom att justera volym och ljudkaraktär. Gitarrbytet kan också ses som ett sätt att försöka underlätta och påverka elevernas framförande, genom att använda ett kulturellt verktyg som låter annorlunda.

Ett exempel på hur Mats jobbar med strukturen av framförandet, är när basisten lyfter en åsikt om ett parti i låten.

Basisten: Jag tycker liksom att när vi kommer in till B-delen i refrängen, att ettan. Den ska vara som en käftsmäll, men den blir inte det. Av någon anledning (förevisar var i låten han menar genom att spela det på basen).

Mats: Jag tänker att ni landar på ettan, den är liksom såhär: (klappar pulsen och sjunger starten på riffet på ett sätt som tydligt markerar var bandet kommer in). Det är kanske det du menar?

Gitarristen och basisten spelar sina stämmor ihop och övriga lyssnar. Sedan provar hela ensemblen att spela partiet, men verkar inte hitta vad det är som saknas för att det skall låta som önskat. Mats går fram till gitarristen och basisten och instruerar och stöttar. Gitarristen provar på Mats inrådan att spela unisont med basriffet. Basisten visar med hjälp av sitt eget framförande hur riffet spelas för gitarristen, och de spelar det ihop en gång. Mats räknar in och hela ensemblen spelar partiet tillsammans. Mats står i mitten av rummet och lyssnar, går fram till gitarristen och ger ett tips att prova att gå neråt i register på gitarren, medan ensemblen spelar. Gitarristen testar det direkt. Mats tecknar med handen åt trummisen att slå av. Trummisen svarar på uppmaningen. I den här situationen har gitarristen tagit hjälp av basistens framförande för att lära sig, och Mats använder gitarristen och basistens gemensamma framförande för att få en bild av hur de kan gå vidare.

Mats avbryter jobbet med Marcus King-låten, och försäkrar eleverna om att de kommer hitta en lösning. Han säger att föregående genomspelning var bättre vad gäller dynamik. Återstoden av lektionen ägnas åt improvisationsövningar.

Mats: Hörni. Vi har pratat mycket om frasering, men vi ska prata om rytm idag. Att utöka sin rytmiska vokabulär när man improviserar, kan vi öva kring tycker jag. Övningen blir att begränsa sig, och i och med begränsningen, så tvingar det, förhoppningsvis iallafall, fram nya element hos en själv. Så nu tar vi en runda på, till exempel.... Vilken tonart kör ni ”See see baby” i? (ensemblen svarar: G!) Perfekt! Så ska vi improvisera några rundor var, och våran begränsning, nu när vi improviserar, det är att vi bara får spela på en enda ton. En ton (höjer pekfingeret i luften och nickar).

Gitarristen: Sa du inte att det var rytmiskt?

Mats (till gitarrist): Ja, och då tvingar det fram dig att spela en massa olika rytmer. För att få det intressant.

Gitarristen: Aa, ok. Jag trodde det var tvärtemot.

Mats: Ja, det kan man också göra också i och för sig. Det är en annan övning som är lika bra. Från andra hållet.... Man spelar en ton, och så försöker man göra det så intressant och varierat som möjligt (syftar till övningen de skall göra).

Gitarristen: Och man får inte bända?

Mats (till gitarrist): Nej, då spelar du fler toner.

Mats (till gitarrist): Du får kanske möjligtvis använda vibrato.

Keyboardist (till Mats): Oktav?

Mats (till keyboardist): ”Nja, kanske (vänder blicken mot hela ensemblen som skrattar). Men, det här är inte meningen att det ska bli ert bästa solo. Tänk att det här är en övning så att ni inte känner någon press att det ska bli ett bra solo. Det är inte det som är poängen, utan det ska träda fram nya grejer. Trumsolo (vänder blicken mot trummisen): Anders (trummisen i grupp ”John Mayer”) fick spela bara på hi-hat:en. Det var alldeles för mycket variationer i det. Du får spela ditt trumsolo bara på baskaggen.

Trummisen: Yeah! (börjar spela på baskaggen, och de andra skrattar).

Trummisen räknar in, och de turas om att improvisera över ”See see baby” av Freddy King. När sångaren avslutat versen och gitarristen ska börja improvisera, spelar han en fras med två toner. Han ser på Mats och skrattar. Gitarristen förefaller tycka övningen är svår och skrattar högt mellan fraserna han spelar. Sedan är det basistens tur. Han lyckas hålla sig till en ton och ser mycket koncentrerad ut, men slutar tvärt att spela och signalerar med ögonkontakt till

trummisen att ta över som solist. Trummisen spelar sitt solo på baskaggen. Mats och keyboardisten kompar, övriga i ensemblen tar en paus i spelet och lyssnar. Trummisen gör en tydlig överlämning till keyboardisten att börja spela. Keyboardisten får upp ett samspel med ensemblen i solot, och varierar med att spela samma ton i olika oktaver. Gitarristen börjar ”svara” på fraserna hon spelar i sitt komp. Mats är nästa solist, och ser ut att tycka övningen är utmanande även för honom. Mats spelar också samma ton i flera oktaver i sitt solo. Sångaren avslutar övningen. Mats kompar mer aktivt under sångarens solo. Han tittar mot honom, och spelar svarande rytmer i de luckor som uppstår mellan sångarens fraser. När sångaren avslutat sitt solo tittar Mats upp mot ensemblen, slutar spela och tecknar åt trummisen att slå av. Han frågar ensemblen hur de upplevde övningen. Gitarristen säger att han tyckte det var svårt, och övriga i bild håller med. Trummisen säger att han upplevde det som befriande. De samtalar om utmaningen i att bara improvisera på en ton, och Mats instruerar utvecklingen av övningen. Då använder han korta framföranden på gitarren för att tydliggöra instruktionen.

Mats: Mhm, förra lektionen så gjorde vi tre toner. Och då, kände jag, att man direkt börjar hamna i lite mer licks. Alltså att man direkt börjar: (spelar några väldigt likartade bluesfraser med tre toner på sin gitarr). Alltså att det blir lite mer samma rytm hela tiden. Men, vi ska göra en annan övning. Vi tar en förlängning av övningen. Det är det att...man ska spela med sig själv. Så i ens första fras.... Jag ska tänka ut det här, jag försöker utveckla mig från förra gången... Får ni spela en ton. Alltså precis som ni gjorde nu (tar upp gitarren från knät), till exempel, en två tre fyr: (spelar en fras med en ton). Sen svarar ni på den frasen med exakt samma rytm, men med valfria toner, alltså (spelar en fras med flera toner men med i princip samma rytm som den första). Det är svårt, för då måste man komma ihåg rytmen (sätter upp pekfingeret i luften). Så, gör inte för långa rytmer nu, är mitt stora tips, utan börja lätt. Tre, åå: (räknar in och spelar en kort fras med en ton, och spelar sedan en till med samma rytm men tre andra toner). Är ni med? Och ni får gärna ha längre space mellan fraserna än vad jag gjorde nu. En kort rytm. På en ton. Svara på den. Spela lite fler toner, men samma rytm. En vers som vanligt, men så går vi åt andra hållet. Rosanna börjar (pekar mot keyboardisten, och gör sen en svepande gest åt det håll solo-ordningen går). En, två. Direkt-på-vers (knäpper fingrarna i tempot han räknar in i, trummisen gör ett fill och ensemblen börjar spela).

Keyboardisten börjar spela och utropar direkt efter första frasen att det är svårt. Hon tar en lång paus, där hon klappar pulsen innan hon fortsätter. Hon är koncentrerad, och gör många varierande fraser med den första rytmen hon spelar, och brister ut i skratt emellanåt. Trummisen tar över och försöker hålla sig till att upprepa samma rytm i fraserna men spela på olika trummor. Någon gång faller han in i att slå ett extra slag i en fras. Härnäst improviserar basist, gitarrist och sångare. Det märks tydligt i allas improvisationer att de är fokuserade på att göra uppgiften enligt instruktionen. När det är Mats tur spelar han ett lite kortare solo än övriga. Han är mer konsekvent än eleverna med att spela en första fras med bara en ton och nästa med flera. Nu använder han tydligt sitt eget framförande för att kommunicera med ensemblen, utan att säga något verbalt. I sista frasen han spelar höjer han blicken mot trummisen, som direkt börjar spela ett fill som tydligt siktar mot avslag, och Mats avslutar

låten med att tydligt markera ettan i nästa takt med ett ackord. Även trummisen och resten av bandet landar på samma etta. Mats gör också ett stumt slag med plektrumet mot strängarna, på fyran i takten innan avslaget som även trummisen markerar. De utvärderar övningarna, och Mats avslutar lektionen med att ge dem tips på hur man kan applicera ensembleövningarna vid egen övning.

Mats: När ni sitter och övar improvisation, oavsett vilken stil det är, om det är blues eller jazz. Så sitter man där och... känner ni alla igen känslan av att man blir ganska trött på sig själv? (gitarristen svarar: Ja). Ja, okej samma sak, ja du vet. Då kan det vara ganska bra att ta till sådana här övningar, och bara: stäng av musiken, ta en kaffe och fem minuters paus och så går man in och övar igen, med någon sådan här övning som ingång. Kör det i tio minuter, och sen fortsätter man, så man hinner få ny energi någonstans ifrån. Kan vara ett bra tips. Hörni, vi måste sluta.

4.2 Sammanfattning av observationerna på folkhögskolan

Mina observationer visar att det centrala kulturella verktyget Mats arbetar kring i sin undervisning är elevernas gemensamma framföranden av musiken, vilket är ett musikkulturellt verktyg enligt Hultbergs (2009) definition. Utgångspunkten för undervisningen förefaller vara att använda elevernas gemensamma framförande som *musikkulturellt undervisningsverktyg* (Backman-Bister, 2014, s 110) för att höra och finna var i musiken det kan göras förändringar för att förbättra framförandet och utveckla elevernas kunskaper i ensemblespel. Enligt mina observationer är detta arbetsmetoden undervisningen utgår ifrån. Reflekterande och diskussioner kring elevernas gemensamma framförande för att nå dit de vill, är centralt i undervisningen Mats bedriver. På så vis uppvisar han en handledande lärarroll, enligt Backman-Bisters (2014) definition.

Att arbeta med konventioner att strukturera och uttrycka musik inom traditionen är det tydligaste verktyget Mats jobbar med kring elevernas gemensamma framförande, vilket framgår i citaten. Mats utmanar eleverna att tänka i flera steg vad gäller förändringar i dynamik, fraseringar, instrumentens roller, gemensam förhållning till puls och ta vara på utmärkande musikaliska drag hos musiken som tydliggör följandet av konventioner inom traditionen. Eller i viss mån förhandla inom gränserna för konventionerna, för att ensemblens framförande skall passa dem. För att mediera detta använder Mats inspelningar av andras framföranden som referenspunkt, eller egna musikaliska framföranden på gitarren (och till en del med rösten). Där kombineras två musikkulturella verktyg: instrumentet och framförandet. Kombinationen används både för att mediera förhållningssätt till traditionellt förankrade konventioner av uttryck i förhållande till inspelningar av framföranden, men även som ett sätt att instruera och förevisa improvisationsövningar som syftar till att utveckla kunskap för att öka förhandlingsutrymmet inom aktuell tradition och dess konventioner. Fenomenet *kunskapsdistribution genom kulturella representanter* (Hultberg, 2009) observerar jag i sättet

att använda sina egna framföranden och andra musikers inspelningar som medierande verktyg i undervisningen.

Hur mediering av kunskap gestaltar sig vid interaktionen med eleverna är en central utgångspunkt för min analys. Observationerna visar att Mats utöver sina egna framföranden på gitarr medierar den kunskap han vill medvetandegöra hos eleverna genom psykologiska kulturella verktyg enligt Vygotskijs (1930/1978) definition. Språkliga verbala utläggningar förstärks genom gester som är musikkulturellt förankrade, för att förklara innebörden av det som sägs. Exempelvis när Mats håller sina händer som en trummis och trummar i luften för att påvisa med vilken energi ensemblen ska spela.

Musikkulturellt förankrade gester, som tecken för avslag, har observerats. Några observationer visar också icke-verbal kommunikation till ensemblen genom det egna framförandet på instrumentet och ögonkontakt. Vid denna typ av kommunikation är det dock musikaliska anvisningar som medieras och inte strikt kunskap, även om det implicit kan utveckla elevernas känsla för samspel.

4.3 Observationerna på Kulturskolan

Grupperna Jonas undervisar ses en gång i veckan under en timmes lektion. Jonas har själv dragit igång verksamheten med de två ensembler han har nu, men när han började tog han över en ensemble från en annan lärare. Initiativet till ensembleundervisningen har Jonas tagit för att få in gitarr- och baselever i ett sammanhang där de får spela med andra. Han motiverar det följande, när jag frågar om han har något särskilt syfte eller mål att jobba mot med ensembleundervisningen:

Det är liksom inget krav på mig från musikskolan att jag ska ha ensemble. För jag tycker att, när eleverna blir äldre, så blir detta ett sätt att motivera dem att stanna kvar och fortsätta öva. Det har jag märkt. Det är viktigt att vara i ett större sammanhang. Det är skillnad om du spelar fiol eller cello. Då är du ofta med i en orkester här på musikskolan och får var en del av någonting. Att sitta själv och harva gitarr med mig bara, har jag märkt blir en annan grej med de här eleverna.

Han beskriver att eleverna blir mer motiverade till att öva, om de får musicera i ett socialt sammanhang. Som ensemblemedlem får de lite mer press på sig att sätta sina stämmor eftersom det påverkar övriga medlemmar om de inte övat på dem, säger han. Jonas har också som mål att eleverna skall ge konserter och spela in låtarna de jobbat med. Han strävar mot att varje år ha en konsert med något av banden. Inspelningar har gjorts vid några tillfällen, men det brukar vara svårigheter att få det att klaffa tidsmässigt. Eleverna har andra fritidsaktiviteter och man måste boka en studiotid där alla kan närvara. Låtar får eleverna välja själva. Han beskriver sina tankar om det när jag frågar om hans syn på sin lärarroll:

Mitt mål med alla ensembler som jag har, just nu är det bara två, är att jag ska kunna ta ett steg bakåt. Jag vill att de ska få känslan av att det är de som spelar. Att det är de som fixar det. Lite garagebands-känsla. Att jag är i bakgrunden och stöttar när det behövs och kommer med tips när de behöver det och jag tycker det passar. Egentligen så vill jag att de ska bli så självgående som möjligt. Därför får de välja alla låtar själva. Jag lägger mig inte i det, för det är dem som ska nöta låtarna och då måste de tycka att det är kul och att det är bra låtar.

Han lär ut låtarna på gehör genom att visa stämmorna på instrumenten, men gör också kompskisser med tabulatur, eftersom ingen av eleverna läser noter. Upplägget när de börjar med en ny låt är att lära ut den del för del, och starta med en del där alla instrument spelar. Exempelvis ett intro eller en refräng. Skisserna delas inte ut direkt. Eleverna får be om det. Detta för att han vill att eleverna ska kunna så mycket som möjligt utantill. Jonas plankar låtarna och elevernas jobb är att lyssna in dem. Jonas börjar ofta med att introducera låtarna på de enskilda lektionerna med gitarristerna och basisterna, för att förbereda dem. Vokalisten får lyssna in låten och lära sig sångstämman, sedan uppmuntrar Jonas denne att lära sig texten utantill. Jonas berättar att han även förebildar fraser på synth eller gitarr om vokalisten behöver det. Jonas ser många fördelar med att lära sig utantill. Om eleverna inte är bundna av att följa en kompskiss kan de ta in gruppens sound mer när de spelar. De har heller aldrig etablerat det arbetssättet, utan alltid jobbat med att lära sig på gehör. Om de började nu skulle det förmodligen skapa mer förvirring än göra nytta, menar han. Problem som kan dyka upp är dock att vissa elever kan ha svårare än andra att komma ihåg sina stämmor från gång till gång.

4.2.2 Grupp ”Ola Salo”

När jag börjar filma har eleverna satt sig vid sina instrument. Uppställningen med instrument är formad på så vis att trummorna är placerade i ett hörn av rummet. Till vänster om trummorna (sett från trummisens placering) står två gitarrförstärkare längs väggen. På trummornas högra sida står basförstärkaren. Basisten och gitarristerna sitter framför sina förstärkare och är vända mot varandra när de spelar. Sångerskan står med blicken vänd mot ensemblen på andra sidan av rummet. Jonas sitter på en stol på samma sida som basisten och hamnar på så vis i mitten av rummet, men lite mer åt trummisens höger. Från sin placering kan Jonas se alla elever. I rummet finns även andra instrument och en whiteboard som Jonas använder. När alla är redo att spela, börjar de med ”Calleth you, cometh I” av The Ark. Basisten behöver gå igenom en viss del, och Jonas coachar honom genom att förebilda med sin röst medan basisten spelar.

Jonas (vänd mot basisten som spelar): E å B å C... B å så Aaaa (sjunger i takt med basistens spel). Sen kommer E, nej A (korrigerar basisten som väljer en annan ton) och sen D, Eeee (Basisten spelar och sjunger sångstämman över sitt spel). Precis! OK! (Höjer rösten för att få uppmärksamheten från eleverna).

Trummisen (till Jonas): Hur var trumkompet? Det var (spelar ett komp) först va? Och sen?

Jonas: Ja, precis, det är ju det, det första. Och sen är det åttondelskomp (visar ett trumkomp med händerna framför sig, och stampar foten som bastrumman spelas). Och sen kommer den bryggan: da-da-da-dee (sjunger sångstämman och tittar mot sångerskan) och sen: (spelar ett trumfill på knäna). Vet du vilken det är? (frågar vokalisten, går fram och visar henne var i låten det han syftar på, är i textbladet hon har med sig).

Jonas sångframförande och gester är de kulturella verktyg han coachar basist och trummis med i denna situation. Jonas illustration av trumspelet med fötter och händer innefattar precis de rörelser en trummis gör bakom ett faktiskt trumset. Eleverna kan alltså använda hans framförande som kulturellt verktyg, och tillägna sig det.

Vokalisten använder sig av ett textblad som stöd. Det är ett musikkulturellt verktyg jämförbart med en notbild, då det hjälper henne att följa låtens struktur. Jonas använder det också i sina instruktioner till henne. Jonas instruerar vokalisten, medan de andra eleverna spelar i bakgrunden. Han pekar ut vilken text vokalisten skall sjunga i hennes textblad och återgår sedan till basisten och coachar likt tidigare med hjälp av rösten. Det spelas mycket från trummisen och gitarristerna samtidigt som basisten fortsätter spela partiet i låten. Vokalisten är tyst och håller i sin mikrofon samtidigt som hon tittar på de övriga. Jonas följer med och coachar basisten vidare.

Jonas: Å så kommer: "And it's just how it is..." (sjunger, vänder blicken mot trummisen och visar med händerna hur han spelar där de är i låten)

Trummisen börjar spela till basistens spel. Jonas utbyter en blick med gitarristerna, som följt med i det som händer mellan bas och trummor, och ser ut att invänta en inräkning från Jonas.

Jonas: Visst, vi tar från bryggan och in i refrängen alla (säger det med hög röst för att fånga allas uppmärksamhet).

Innan de provar att spela tillsammans, byter Jonas en av gitarristernas förstärkare och osäkerheter kring vilken del som skall repeteras reds ut. Jonas går till mitten av rummet, räknar in till bryggan och eleverna börjar spela. Jonas fokuserar mycket på trummisen. De har ögonkontakt och Jonas visar med händerna hur han skall spela. När det är dags för refräng fångar han trummisen uppmärksamhet och visar med händerna att han skall byta komp. Han visar även med kroppen till de andra att de ska spela en åttondelsrytm crescendo i övergången till nästa del, genom att trumma på knäna.

Jonas: Å! (slår händerna mot knäna).

Trummisen slutar tvärt att spela, de andra fortsätter på refrängen, men slutar också efter en stund. Syftet var att repa övergången mellan brygga och refräng.

Jonas: Jättebra! (pekar på trummisen). Och sen när vi kommer till det där: Calleth youuu... (slår trumkompet på knäna och sjunger)... Cometh I, Da-Koh! Da-Koh! (visar med händerna hur han vill att trummisen ska spela, och ljudar hur det låter med rösten).

Trummisen översätter det som Jonas förevisat med kroppsspråket i spelet. Jonas ger feedback direkt.

Jonas: Ja! (pekar med trummisen). Fast inte börja med baskaggen, testa: Da-koh! Da-koh! (förevisar på samma sätt, och trummisen översätter). Gör det! Från samma ställe igen. Vi kör en gång till, som att ni verkligen menar det på riktigt. Det där (spelar trumfillet på knäna) det gör du innan refrängen och i refrängen (sägs till trummisen). Är ni med? En. Två. En, två, tre, fyr! (klappar pulsen samtidigt som han räknar in).

Ensemblen spelar igen. Trummisen och Jonas har genomgående mycket kommunikation när ensemblen spelar. Jonas använder kroppsspråk för att mediera till trummisen hur han skall spela i låtens olika delar, och trummisen har stort fokus på Jonas under framförandet för att förstå när han skall byta komp eller spela ett fill. Jonas tecknande till trummisen tolkar jag som att han är mån om att han skall hänga med, för att de övriga skall kunna luta sig mot trumkompet i framförandet. Jonas instruerar även trummisen på detta sätt mellan låtarna, och låter honom översätta det Jonas visar med kroppen, genom att spela det på trumsetet efter Jonas instruktion. På så vis fungerar gesterna som instruktion genom ett framförande utan instrument.

När de spelat färdigt, säger Jonas: "Bra!". En av gitarristerna fortsätter spela en solostämma han har i en annan del av låten efter avslutet. Jonas reagerar på det och ger feedback till gitarristen och instruktioner till trummisen.

Jonas: Bra (vänder sig mot gitarristen). Lite mer legato (sätter ihop tummen och pekfingeret). Vad tänkte jag på i trummorna... Nej men vi kör från början. Jag tänkte på, du håller såhär nu (visar med händerna hur trummisen håller trumpinnarna). Är det inte lättare att fortsätta såhär: (visar med händerna). Det är ju samma komp.

När Jonas anvisar att spela mer legato, använder han ett musikkulturellt förankrat ord kopplat till en musikalisk konvention. Ordet härleddes till ett generellt sätt att frasera som finns inom musik i stort, och är inte bundet av genre. Därför använder han i sin uppmaning ett musikkulturellt verktyg som syftar till konventioner att uttrycka och notera musik. Trummisen svarar på sin instruktion genom att visa hur han byter komp med det grepp han använder, och säger att han inte tycker det spelar så stor roll om han byter eller ej. Jonas svarar att han gärna kan prova det för att se om det underlättar. Jonas fortsätter instruera trummisen genom att använda sitt framförande med röst och gester som verktyg.

Jonas: ”Hela låten börjar ju: dam-dam-dam-dam (visar med händerna hur trummisen spelar). Men då är det bara på virveltrumman. Ok, från början.”

Jonas räknar in låten från början. Trummisen gör ett fill och och basisten börjar spela, men slutar direkt, då de övriga inte är med. De började inte låten rätt. Den ska börja med att basisten spelar två takter ensam innan trummorna gör ett fill och gitarristerna kommer in. Jonas räknar in till ett nytt försök. Nu slutar basisten spela och tror att de ska börja om p.g.a. att trummisens insats var otydlig. De pratar lite om hur det ska spelas, och Jonas räknar in igen.

Den här gången blir det rätt och alla är med. Jonas har fortsatt kontakt med trummisen. I takten innan vokalistens insats, vänder sig Jonas mot henne och gör en pekande gest som anvisar hennes insats. Gitarristerna har en insats i bryggan där de båda spelar. Jonas nickar åt dem när de ska komma in, och visar, som om han höll i en gitarr, med händerna hur de ska rytmisera. Jonas sitter på sin stol och lyssnar engagerat när de spelar. När alla i ensemblen, utom en av gitarrerna, har ett break, sätter han pekfingret framför munnen för att teckna åt de som inte spelar i break:et att vara tysta. Jonas ger också verbala uppmaningar innan nya delar, som kommunicerar om det är en brygga eller refräng som ska spelas.

Det jag beskriver ovan: att vägleda eleverna genom gester och tecken som anvisar deras insatser, och verbala uppmaningar gällande dynamik och låtens struktur, gör Jonas genomgående. Dessa gester kan liknas vid dirigering, och tycks vara internaliserade hos eleverna, som jag observerar både har fokus på sitt eget spel och Jonas under lektionen. När Jonas för handflatorna mot golvet med små rörelser och kurar ihop kroppen, tycks ensemblen förstå att de skall spela svagare och gör det direkt som svar på Jonas gester.

När de spelar ”When you were young” av The Killers har vokalisten undringar om hur hon skall sjunga på låtens olika delar. Efter en kort ordväxling säger Jonas att han kan visa med händerna när det ska vara variationer i sången, vilket hon konfirmerar blir bra.

Jonas: Från början då! Är alla beredda nu på alla delar? Två gånger ditt riff (pekar på en av gitarristerna), sen byter vi. Efter Anton-grejen (pekar mot den andra gitarristen), nergång: du-du-du, du-du-du, du-du (pekar på gitarristerna). Ok! Kör vi!

I den här instruktionen så förstår ensemblen vilka ställen i låten Jonas syftar på genom att han tydligt visar vems stämman han menar genom sina gester och att säga namnet på personen som spelar stämman, samt sjunga en del av låten. Detta kan tolkas som en användning av det musikkulturella verktyget konventioner att strukturera musik, men han använder inga musikkulturellt förankrade termer. Däremot använder han termer förankrade i den lokala kontexten.

Arbetet med konventioner som musikkulturellt verktyg observeras när Jonas vid ett tillfälle reagerar på basistens enskilda framförande och uppmärksammar det för att göra eleven medveten om hur han kan förhålla sig till en konvention gällande struktur och uttryck i det.

Jonas: Ok, vi tar det en gång till (vänder sig till basisten). Tänker du, när sången ska komma in, vi tänker ju att vi ska ta ner det då. Tänker du att du ska ta ner det lite då, eller tänker du att ”äh, jag kör på!”?

Basisten: Jag tänker inte, jag kör liksom! (basisten och ensemblen skrattar). Jag känner liksom, det här är musikaliskt, det här låter bra och nu kör vi!

Jonas: Ja det låter jättebra, det är bara en ingång att man kan ha känslan av att: jag kan ta ner det lite här, och ta det lite softare.

Basisten: Amen, förlåt mig!

Jonas: Det är inget som är dåligt, det är lite mer finlir. Ok, nu kör vi igen då!

Efter konversationen, arbetar Jonas med konventioner att uttrycka och strukturera musik på ett liknande sätt. Han använder återigen kroppsspråket som medierande verktyg. Vid låtens slut tecknar Jonas åt dem att låta sista ackordet klinga ut. Jonas gest för att visa detta är att hålla upp båda händerna framför sig, och sedan vända handflatorna mot golvet och hålla armarna stilla i den positionen. Sistnämnda gest förefaller fungera som ett tecken för avslag, och gitarristerna svarar på tecknet genom att dämpa strängarna. Jonas vill testa att arrangera sticket i låten, efter avslaget.

Jonas: Ja, tack! Låt det ringa ut! Det är samma sak på 'the devils water...' (texten på sticket). Det är bra om det får ringa ut där, och sen bara försvinner allt. Kan vi bara testa det en gång? Att vi gör nergången och låter det ringa ut, och när Anton gör sitt första ackord. Då försvinner vi (gör en gest med handen som att den läggs över strängarna på en gitarr). Från nergången. En. Två. En, två, tre, fyr!

De spelar nergången, och när första ackordet i sticket spelas av en av gitarrerna, tystnar de andra. Jonas berömmar dem, och räknar in till samma ställe igen. Den här gången är det mer samspelt och alla verkar ha förstått hur de ska spela.

När de jobbar med sticket uppmärksammar Jonas hur gitarristen dämpar strängarna, och bryter in. En av gitarristerna drar sidan av plektrumet över strängarna (vilket skapar ett skrapande ljud som skär igenom), och skrattar innan han dämpar strängarna inför det avskalade sticket.

Jonas (till gitarristen): Nej, stopp! Hur dämpar man på en gitarr?

Gitarristen drar plektrumet på strängarna över halsen på samma sätt och skrattar. Jonas förevisar härefter olika tekniker för att dämpa strängarna, och använder två kulturella verktyg i kombination för att mediera det till eleverna: gitarren och sitt framförande.

Jonas: Kolla. Får jag låna din gitarr? (Gitarristen räcker över sin gitarr). Det här är lite konstigt att göra på bas (tittar mot basist). Om man gör såhär: (Spelar ett ackord, släpper ackordgreppet med vänster hand och lägger höger hand på strängarna så ljudet tystnar). Det här är att döda den totalt. (Spelar ett ackord igen, och dämpar på ett liknande sätt) Det här också ganska... Men det finns ett jättebra sätt, lyssna här nu: (Spelar ett ackord och lägger först sidan på höger hand mot strängarna, och faller långsamt ner handflatan mot strängarna så ljudet tystnar i volym stegvis). Är ni med?

Basisten provar att göra som Jonas visade, men lyckas inte riktigt och de övriga skrattar. Han kan ännu inte externalisera tekniken vid det observerade tillfället.

När de jobbar med låten "Where the streets have no name" av U2, använder Jonas en whiteboard som musikkulturellt undervisningsverktyg. Whiteboard förknippas till stor del som ett undervisningsverktyg för andra ämnen än ensemble. Nu använder Jonas den som verktyg för att guida gitarristerna under låten. Han reser sig från stolen och skriver upp ackord på whiteboarden. Jonas pekar med handen på ackorden på tavlan för att visa gitarristerna och basisten när i låten de ska spela dem, i realtid. Genom att följa Jonas förflyttning av handen, kan gitarristerna se när de ska växla mellan en gitarrfigur till nästa. Efter de spelat klart "Where the streets have no name" återgår de till "Calleth you, cometh I" med The Ark.

Jonas: Bra! Ska vi lyssna på Calleth you? Jacob (trummisen), du var ju inte med förra veckan när vi började repa den här låten. Det är ju liksom ba-ba-ba-bom-pa (sjunger gitarr kompet, samtidigt som han visar trumkompet med ena foten och händerna) på hi-hat och virveltrumma. Och där kommer basen in. Det är liksom olika varianter av det kompet.

Trummisen börjar spela kompet Jonas visade, och basisten börjar spela vid taktslaget för hans insats.

Jonas: Precis! (nickar). Ska vi lyssna? Det börjar ju med Filip (pekar på basisten, som börjar spela introt). Precis! Men vi lyssnar på den först.

Han sätter igång låten, och de lyssnar. När trummorna kommer in på inspelningen, visar Jonas med kroppen hur de spelas för trummisen.

Jonas: När hon börjar sjunga (pekar mot vokalisten), kommer det andra kompet (till trummisen).

Jonas visar trumkompet som kommer in samtidigt som sången med händerna, och trummisen översätter det på instrumentet några takter. Jonas nickar mot trummisen för att bekräfta att

han förstått. De övriga lyssnar och spelar utan volym med i låten. Vid ett break ropar Jonas ”nu är det break!” och gör en dirigerings-gest där han slår av allt annat komp och pekar på gitarristerna för att visa att endast de spelar genom breaket.

I den avslutande händelsen använder Jonas ett musikkulturellt verktyg i form av det inspelade originalframförandet för att ge eleverna en känsla för låtens form. Han dirigerar musikerna under lyssningen på samma sätt som han visat tidigare, och musikerna interagerar med originalframförandet genom att spela med.

4.2.3 Grupp ”Veronica Maggio”

När jag börjar observationen är vokalisterna, basisten och gitarristen på plats. Rummet är litet och har trumsetet placerat i ett av hörnen. Både gitarr och bas är placerade längs med väggen på trummisens vänstra sida. Vid undervisning av denna ensemble är Jonas mestadels bakom trumsetet, eftersom ensemblen saknar trummis. Vokalisterna står i mitten av rummet vänd mot trumsetet, och har en dator framför sig med texterna framme som hon tittar på ibland. Eleverna står upp och spelar, och efter lektionen skall de uppträda på en konsert. Gitarristen spelar ett ackord upprepade gånger och Jonas instruerar. Här observerar jag att Jonas använder sig av sitt eget framförande som musikkulturellt undervisningsverktyg.

Jonas (till gitarristen): Visst (spelar samma ackord som gitarristen men med annan läggning). Så, och sen som ett D-moll (gitarristen provar). Testa bara att spela de tre nedersta (gitarristen provar att spela D-moll på de tre nedersta strängarna).

Jonas börjar spela basgången i låten till ackorden som gitarristen övar på. Det fattas en medlem och diskussionen är vilka låtar de kan spela på konserten när en av medlemmarna saknas. De bestämmer att de ska spela ”Sweet Child o mine” av Guns N Roses. Jonas lär ut gitarrslingan, som vanligen spelas av den frånvarande medlemmen, till gitarristen på plats.

Jonas: ”Just det, den har ju Anki.. Men då kör vi: ”Sweet child o mine”, och då Amalia, får du köra: (spelar en gitarrslinga i låten).”

Gitarrist: OK, alltså, men jag kan inte den. I don't know how it is...

Gitarristen och Jonas repeterar slingan. Hon verkar kunna den ungefärligt. Vid stället gitarristen är osäker på säger Jonas: ”sen gör du såhär: (visar på gitarren, och stannar på frasen efter den bit som gitarristen är bekant med)”. Gitarristen försöker hitta tonen Jonas stannat på, och lyckas efter fyra försök spela den följande frasen.. Hon plockar upp frasen med hjälp av gehöret efter lite fingrande över gitarrhalsen. Jonas skall precis visa fortsättningen, men då har redan gitarristen lyckats spela en bit av det Jonas skulle visa, genom att leta sig fram med gehöret. Jonas behöver bara visa de två avslutande tonerna i

frasen, och gitarristen är ytterst nära att lyckas imitera Jonas spel. Gitarristen skojar om att hon tycker Jonas kräver lite mycket av henne nu. Jonas svarar:

Jonas: Ja, jag kräver jättemycket av dig nu, men det är bara för att jag vet att du kan det här! Jag vet att du kommer klara det. Lyssna på mig här: (Spelar slingans fortsättning bit för bit långsamt, och gitarristen imiterar på sin gitarr). Vi testar den delen, så Amalia får öva (riktat till alla).

Gitarristen fortsätter spela. Det märks att hon inte är helt obekant med slingan, men behöver träna in den motoriskt. Jonas lyssnar på hennes spel, sjunger med och säger: ”Och sen upp till tolfte band” Nu har gitarristen spelat alla slingans toner, men inte i tempo. Jonas tar initiativ till att prova tillsammans i tempo, och räknar in. Gitarristen, Jonas och basisten spelar. Basisten slutar efter första takten, och Jonas tittar upp och frågar om hon är med. Jonas och gitarristen fortsätter, och det fungerar bra fram till slutet när gitarristen bryter.

Gitarristen: Aaa! Jag kan inte! Vad är rytmen? (Jonas förevisar på gitarren en gång, och gitarristen provar).

När gitarristen spelat sista tonen på frasen Jonas visade, börjar han spela basgången i tempo och gitarristen spelar slingan från början. Jonas tittar med en finurlig min mot basisten, och hon börjar spela basgången till. Då börjar Jonas spela slingan tillsammans med gitarristen. Gitarristen lyckas spela slingan, men slinter i slutet och råkar hamna på en annan ton. Jonas säger: ”En gång till!” Och alla repeterar samma ställe igen. Jonas ser glad ut och diggar med i musiken, och gitarristen spelar hela slingan utan förhinder.

Jonas: Det är inga problem ju! Nu tar vi hela låten, tycker jag! Snyggt! (Ensemblen skrattar.)

Jonas sätter sig bakom trummorna, och efter en kort diskussion spelar ensemblen låten.

Jonas: Ok, vi testar att köra den rakt igenom då! Utan att... (Basisten bryter in).

Basisten: Ok, vänta. Och så efter första, jag menar andra refrängen så är det: (spelar en basgång). Nej, det är: (spelar en annan basgång).

Jonas: Ja, precis.

Basisten: ... fyra gånger, och sen den här: (spelar på basen, och Jonas sjunger med).

Jonas: Precis, bra. Och blir det fel. Kör på bara! Vi ser det som att det är konsert nu. Är ni med? En. Två. En, två, tre, fyr!

Introt spelas av gitarristen, med stöd från Jonas som markerar pulsen på hi-hat:en. Jonas coachar eleverna med verbala uppmaningar under tiden de spelar, genom att säga t ex

”Amalia!” någon takt innan hennes solosats. Han ger också anvisningar om formen och delar i låten genom att säga ”dubbelrefräng”, ”solo” eller ”från början!” etc. När vokalisten inte kommer ihåg texten, sjunger han med för att stötta, och hon hittar orden. När gitarrslingan återkommer säger Jonas: ”Och Amalia, två gånger!” i taktens början innan hennes insats för att uppmärksamma att slingan repriseras denna gång till skillnad från tidigare.

När låten spelats, följer en diskussion mellan eleverna om strukturen av slutet. Basisten och gitarristen spelar tillsammans för att repetera hur slutet går, och vokalisten lyssnar och sjunger med. Jonas lyssnar på diskussionen, men lägger sig inte i. Gitarristen vänder sig om mot Jonas för att föreslå hur de ska avsluta.

Gitarristen (till Jonas): Är det inte bättre att vi slutar med: (spelar en gitarrfigur på gitarren med ritardando).

Jonas: Jo, ska vi göra det då?

Vokalisten: Och inte: Ay, ay, ay, ay (sjunger en fras från outro:t på låten)?.

Gitarristen: Alltså. Det som hon sjunger (gör en gest mot vokalisten) när vi spelar (spelar gitarrfiguren igen). Det låter inte likadant. Det är som vi glänsar över henne (gör en gest mot vokalisten och tittar på Jonas).

Jonas: Ok, vi testar då vi gör såhär att vi kör...

Diskussionen mellan eleverna fortsätter, och de börjar inte spela trots Jonas initiativ. Övriga förstår inte gitarristens förslag. Hon tycker inte de ska spela riffet som hon tycker stör sångmelodin i outro:t, utan sluta låten med det istället. Likt hur hon spelade i konversationen med Jonas. Hon försöker förklara genom att spela de olika riffen och säga de olika delarna i ett kör, medan de andra pratar i mun på varandra. Jonas lyssnar och sätter ord på det de menar.

Jonas: Ok, så vi gör så att vi flyttar den (gitarrfiguren). Innan har vi gjort den och så kört en runda till. Nu gör vi en runda innan och så flyttar vi den till slutet, så vi avslutar med da-da-da, da-da-da-dam (sjunger gitarrfiguren, och gör en gest med armarna som indikerar ett avslag).

Bassisten: Då tar vi bort den där vid ay, ay, ay?

Jonas: Ja. Precis! Från outro:t. En, två, tre, fyr!

Den här situationen visar hur Jonas jobbar med två musikkulturella verktyg samtidigt: konventioner att strukturera musik, och elevernas individuella framföranden. Eleverna har utgått från en originalinspelning av en låt och lärt sig spela den, men de tar initiativ till att strukturera ett framförande som de själva anser passar dem som ensemble. De flyttar ett

stycke i låten från ett ställe till ett annat, och Jonas hjälper dem genomföra det. Gitarristen försöker visa ensemblen vad hon menar genom ett individuellt framförande när hon spelar gitarrfiguren. Jonas använder hennes framförande för att förstå vad hon vill ha sagt, och säger det sedan med en enklare förklaring.

Nästa låt de spelar är ”Alone” av Selah Sue. Innan de spelar tillsammans tränar basisten och gitarristen på låten för sig själva. Jonas sätter sig med gitarren och spelar lite av versen samtidigt som han nynnar sångmelodin, för att instruera vokalisten som uttryckt att hon känner sig osäker på vilket register hon skall sjunga i. Jonas tar fram sin mobiltelefon, och de lyssnar på någon minut av originalinspelningen. Vokalisten sjunger svagt med. Gitarristen spelar med. Här använder Jonas flera kulturella verktyg. Gitarren, rösten, det egna framförandet och originalframförandet. Efter den korta repetitionen av stämmorna gör de sig redo att spela låten tillsammans. Jonas påminner om att det bara är han och basisten som spelar introt, vilket leder till ytterligare en genomgång.

Basisten: Ja, det är bara: (spelar ett bas-riff). Men visst är det, i det här sticket, för det har jag tränat på hemma (spelar en basgång), oj det har jag inte lyssnat på... Och här då? (spelar en annan basgång)

Jonas tittar på hur basisten rör fingrarna över halsen, nickar och säger ja när hon frågar om hon gör rätt. På frågan ”och här då?” Fyller han i det hon spelar genom att sjunga basgången. Hon spelar det igen, och Jonas konfirmerar att det är rätt. Efter genomgången med basisten, spelar ensemblen låten. Under genomspelningen leder Jonas ensemblen genom verbala uppmaningar från trumsetet. Han anvisar elevernas insatser genom att säga deras namn och söka ögonkontakt med dem takten innan de kommer in. Han sjunger också med i vokalistens insatser när hon är osäker på texten. Låten avslutas med att bas och trummor separat spelar en gemensam rytm. När den kommer förbereder Jonas ensemblen genom en verbal uppmaning där han säger: ”Bara jag och Ofelia!”. Basisten tittar ner på instrumentet och sen upp mot Jonas, spelar lite osäkert och säger ”det bara?”. Jonas sjunger hennes rytm för att stötta henne att hitta rätt. De spelar låten från refrängen innan sticket till slutet för att fila på osäkerheterna kring det. Basisten lyckas med avslutet utan stöd från Jonas denna gång.

Nästa låt de tar sig an är ”Måndagsbarn” av Veronica Maggio. Basisten vill gå igenom låten med Jonas innan de spelar den tillsammans. Hon frågar Jonas om det är ”samma sak hela tiden”. Jonas konfirmerar att det är så, sticket undantaget. Hon gör några försök att spela sticket och fastnar på ett ackordbyte. Jonas följer hennes spel och vägleder verbalt. Som svar på det hon gör säger Jonas: ”lös E-sträng”, och när basisten följer det, kommer hon ihåg hur hon skall göra och spelet flyter. Jonas kompar då henne på trummorna när hon repeterar basgången. Övergången från stick till refräng vill basisten också se över och frågar: ”Sen är det nåt annorlunda, det är tre gånger såhär: (Spelar basgången) Sen är det?”

Jonas: Precis! Och sen upp till G och E (sjunger med basgången och spelar med basens rytm på sista ackordet).”

Basisten beskriver att hon har svårt att spela övergången till refräng. Jonas föreslår att de ska testa, och de spelar låten tillsammans. När de avslutat låten frågar gitarristen Jonas om ackorden. De går igenom dem genom att hon spelar och Jonas konfirmerar att det är rätt. Jonas uppmärksammar att gitarristen kan göra ett ackordbyte på ett smidigare sätt, och använder kroppsspråket för att visa hur.

Jonas (till gitarristen): Amalia, när du spelar det första ackordet (gitarristen spelar ett ackord) ser du vilka strängar du är på då? Kan du spela E:et på samma strängar då? (gitarristen spelar bytet mellan ackorden). Då är det egentligen bara att du flyttar: (håller upp höger underarm framför sig och visar greppen för ackordbytet med vänsterhanden på höger underarm).

Gitarristen provar att göra som Jonas visat, han går dock bort från trummorna och tar en gitarr för att visa en gång till. Gitarristen följer med i det han gör, och hon verkar känna till de ackordgreppen. Det egna framförandet på instrumentet, medierar gitarrstämman tydligare än förevisningen med händerna.

Eleverna vill gärna spela en låt till på konserten och föreslår ”High as a bee” av Wingsuits. Innan låten spelas, går Jonas igenom bas och gitarrstämorna på begäran. Han använder återigen det egna framförandet som musikkulturellt undervisningsverktyg. Basist och gitarrist spelar med i Jonas framföranden. Min tolkning är att eleverna uttrycker ett behov av att repetera sina stämmor för att konfirmera att de minns dem. Vid repetitionen av låten leder Jonas likt tidigare genom verbala uppmaningar om form, insatser och dynamiska förändringar som när det är dags att gå ner i volym. Lektionen avslutas med att låtarna spelas i konsertordning och eleverna ställer upp sig med ryggarna mot trumsetet, som vid konsert.

4.4 Sammanfattning av observationerna på kulturskolan

Det musikkulturella verktyg som är centralt i Jonas undervisning är ensemblens gemensamma framföranden. Jonas undervisning kretsar kring dem och framförandena är hans utgångspunkt för att finna förslag på förbättringar. Han använder dem också som musikkulturellt undervisningsverktyg för att stötta elevernas individuella framföranden inom de gemensamma, när han hör en enskilda insatser i helheten och kommenterar dem. Jonas interagerar löpande med eleverna under deras framförande och observationerna visar att han till stor del fungerar som en dirigent eller *handledande kapellmästare* (Backman-Bister, 2014, s 141). Jonas medierar kunskaper genom psykologiska kulturella verktyg, enligt Bruners (1996/2002) definition som: gester, tecken och kroppsspråk anvisningar till hur eleverna praktiskt skall spela. Vissa gester är musikkulturellt förankrade, som när han dirigerar hur länge ensemblen skall låta ett ackord klinga. Eleverna och Jonas har mycket kommunikation

genom detta, under deras framföranden. Han ger också verbala anvisningar under elevernas framföranden gällande den aktuella låtens struktur, och uppmaningar till dynamiska förändringar. Förslagen till förbättringar kan gälla både en viss instrumentalists, eller hela ensemblens uttryck.

Jonas använder till stor del även elevernas individuella framföranden som musikkulturellt undervisningsverktyg för att höra vad som behöver korrigeras. Ofta sker detta på initiativ av eleverna själva, som använder sina framföranden för att förevisa för Jonas om de spelar rätt toner eller rytmer.

Jonas använder även andras framföranden i form av inspelningar som utgångspunkt för undervisningen, och de fungerar som referenspunkt till eleverna vad gäller musikens struktur och individuella stämmor. Han använder även sina egna framföranden med gitarren och rösten (var för sig eller i kombination) för att förevisa spelstämmor. Han använder sig även av egna framföranden med hjälp av kroppsspråket utan fysiskt instrument. I och med denna användning av egna och andras framföranden observerar jag även på kulturskola fenomenet *kunskapsdistribution genom kulturella representanter* (Hultberg, 2009).

Vid ett tillfälle använder Jonas instrumentet gitarr som musikkulturellt undervisningsverktyg för att förevisa en teknik att få ett elförstärkt stränginstrument att tystna. Han medierar detta genom ett framförande av tekniken som eleverna får reproducera (s 48–49 denna text). Musikkulturella verktyg i form av olika typer av notation används i liten utsträckning. Observerade tillfällen är när Jonas skriver ner ackord till gitarristerna på en whiteboard, och använder den som undervisningsverktyg för att hjälpa gitarristerna orientera sig i musiken. Vokalisterna använder dock låttexter på papper eller dator som musikkulturellt verktyg. Jonas använder dessa texter vid ett tillfälle för att anvisa vokalisten vilken del av den aktuella låten de jobbar med.

Jonas arbetar med konventioner att uttrycka och strukturera musik som musikkulturellt verktyg. Vad gäller struktur av musik arbetar han med att strukturera musiken enligt en tydlig form i sina anvisningar till eleverna. Vad gäller uttryck arbetar han med nyanser och dynamik i enskilda elevs- och ensemblens gemensamma framföranden. Han medierar detta till störst del genom att använda sig av dirigerings-liknande gester i realtid vid framförandet, och även genom verbal kommunikation med enskilda instrumentalister. De konventioner att uttrycka musik jag observerat är inte avgränsade till en viss musikgenre eller tradition, utan av mer generell karaktär såsom att spela svagare för att inte överrösta ett annat instrument, eller låta ett ackord klinga ut.

4.5 Observerade likheter och skillnader.

Detta avsnitt är en jämförelse mellan den observerade undervisningen på kulturskola och folkhögskola. Jämförelsen grundas i de för den kulturpsykologiska teorin viktiga begrepp jag tagit upp i den teoretiska bakgrunden. Här presenteras likheter och skillnader i lärarnas arbete med kulturella verktyg, och hur de används.

I det andra avsnittet tar jag upp de lokala kontexternas inramning, och hur jag uppfattar att elevernas *musikkulturella inramning* av kontexterna syns i observationerna (Hultberg, 2009, Backman-Bister, 2014). Jag jämför även detta mellan båda skolformer.

I det avslutande avsnittet tar jag upp hur de inom kulturpsykologin centrala begreppen *lärogemenskap*, *lärande inom den närmaste utvecklingszonen* och *internalisering/externalisering av kunskap* visar sig i undervisningen jag observerat vid båda skolformerna.

4.5.1 Likheter och skillnader i arbetet med kulturella verktyg.

Den tydligaste likheten jag observerat i lärarnas arbete med kulturella verktyg, är den centrala roll elevernas gemensamma framförande av musiken, spelar. Elevernas gemensamma framföranden är i fokus och används som ett musikkulturellt undervisningsverktyg av båda lärarna när de lyssnar på dem för att höra vad som kan korrigeras eller utvecklas musikaliskt. Slutsatsen att se elevernas gemensamma framförande som ett musikkulturellt undervisningsverktyg lärarna arbetar med, är grundat i en applicering av Backman-Bisters (2014) kulturpsykologiska modell på mina observationer. Backman-Bister har observerat denna användning av elevernas framföranden som musikkulturellt undervisningsverktyg i hennes avhandling (2014, s 109–110 och 113–114).

Andra musikers framföranden är ett musikkulturellt undervisningsverktyg för både Mats och Jonas. Lärarna arbetar genomgående på ett liknande sätt, genom att de utgår ifrån andra musikers framföranden i form av att tillhandahålla inspelningar till eleverna. Mats och Jonas låter inspelningar ha en central roll som musikkulturellt verktyg för elevernas lärande, enligt Hultbergs definition (2009, s 55), eftersom de låter dem låna kunskap från dem. Eleverna får närma sig låtarna genom att lyssna på och plankta sina stämmor från originalinspelningar. Båda lärarna spelar också upp inspelningarna på lektionerna, som referens för dem själva och eleverna. I användningen finns dock en betydande skillnad: Jonas elever behöver endast lyssna på inspelningarna, Mats elever har ett betydande krav på sig att lära sig av dem på egen hand till lektionen. På så sätt blir inspelningar av andra musikers framföranden ett musikkulturellt undervisningsverktyg, enligt Backman-Bisters (2014) definition för Mats och Jonas som lärare.

Användningen av inspelningar av andra musikers framföranden som musikkulturellt undervisningsverktyg, påvisar ytterligare en likhet mellan lärarnas undervisning.

Användandet bekräftar en etablerad kultur av gehörsmusicerande vid ensembleundervisning inom afro-traditionen. Noterad musik som kulturellt verktyg har en begränsad roll i den observerade undervisningen. De observerade eleverna vid båda skolformerna spelar inte efter noter på lektionerna. Textblad används av sångarna på kulturskolan, som stöd för minnet, och vissa av folkhögskoleeleverna har kompskisser med ackord och form på låten framför sig när de spelar. Jonas skriver också upp ackord på whiteboarden för gitarristerna, i en observerad situation. Spel efter noterade melodier förekommer inte. Från lärarnas intervju svar tolkar jag det som att gehörsmusicerandets stora roll är en effekt av deras egen bakgrund och erfarenhet av musiktraditionen, och att de ser pedagogiska vinster för elevernas samspel och inläring med att inte vara bundna till noter (rubrik 4.1 och 4.2, denna text).

Båda lärarna använder egna framföranden på instrumentet som musikkulturellt undervisningsverktyg, enligt Backman-Bisters (2014) definition. Jag observerar både likheter och skillnader i användningen. En likhet är att de främst använder gitarr, vilket är deras huvudinstrument. Jag tolkar mina observationer som att de använder framföranden på gitarren som undervisningsverktyg för att eleverna skall kunna ta in instruktioner med flera sinnen. Hultberg ger exempel på lärare som gör det av samma anledning artikeln jag använt mig av (2009, s 62) och Backman-Bister i sin avhandling (2014, s 132). Jag drar denna slutsats av Mats motivation till valet att ha gitarren till hands i min intervju. Han förklarar att gitarren blir ett verktyg att instruera med eftersom det är instrumentet han trakterar. Med den kan han även visa spelsätt för eleverna att inspireras av när han spelar med i låtar och deltar i övningar. Han tycker även det är roligt och ger en delaktighet som lärare att ha gitarren till hands. Om han är med i en improvisationsövning och exempelvis misslyckas, kan det göra att eleverna får närmare till att våga prova nya saker de är osäkra på, och därigenom utvecklas. Jonas ger en annan förklaring till sitt val av att använda egna framföranden på gitarren som undervisningsverktyg. Han lär ut gitarristerna och basisternas stämmor på en låt när de börjar studera in den genom egna framföranden. Han kan säga till trummisen vilket komp som gäller, och sedan instruera med gitarren till de andra med trumkompet som stöd. På så vis får han med alla snabbt. Gitarren är också ett bra verktyg att förevisa stämmor med eftersom eleverna inte använder noter och kompskisser som stöd på lektionerna. Mina observationer bekräftar lärarnas motivationer bakom valet av egna framföranden som undervisningsverktyg.

Skillnaden jag observerat är *vad* lärarna medierar genom sina egna framföranden i kombination med instrumentet som musikkulturellt undervisningsverktyg. Jonas egna framföranden på instrumentet fungerar som ett "facit" till eleverna när de efterfrågar hans stöd vid osäkerheter. Han använder också egna framföranden för att lära ut ackordläggningar eller annan instrumentalt bunden, spelteknisk kunskap. Detta observeras inte i Mats fall. Hultberg använder begreppet instrumentalt lärande (2009, s 56) när hon skriver om instrument, framföranden och konventioner som musikkulturella verktyg. Det är när man

binder samman dessa tre verktyg som musikkulturellt lärande kan äga rum. Förtrogenhet med konventioner är nämligen väsentliga vid musicerande inom olika traditioner eller stilar. Enligt Hultberg (2009) är det musikers förhållning till konventioner att uttrycka och strukturera musik som skapar det musikkulturella lärandet, då följande av och brott mot dessa skapar igenkänning, meningsbärhet och personligt utformade framföranden (s 56 och 57). Jonas egna framföranden medierar enligt min observation instrumentalt lärande i högre utsträckning än Mats framföranden. Eleverna använder dem för att se var de skall placera fingrarna och vilka strängar som skall spelas. Detta tror jag har att göra med att en del av kulturskoleeleverna är osäkrare på sitt instrument och på musikstyckena som skall repeteras vid lektionen, i jämförelse med folkhögskoleeleverna. Jonas är dock en duktig musiker, och väl förtrogen med konventionerna i musiken som undervisas, vilket skiner igenom i hans framföranden. Därför menar jag att hans elever säkerligen också plockar upp någon form av traditionsbundet uttryck som medieras genom Jonas framföranden vad gäller spelstil och uttryck. Medvetet eller omedvetet. På så sätt sker också ett musikkulturellt lärande enligt Hultbergs (2009) förklaring. När Jonas elever väl kan sin stämma motoriskt, utvecklar han också deras framförande vad gäller uttryck. I Mats fall fungerar det egna framförandet mer som inspiration till eleverna, hur de kan frasera vid improvisation eller för att visa ett visst musikaliskt uttryck. Framförandena fyller också en funktion av gehörsmässig koppling till Mats instruktioner.

Kunskaperna som medieras genom båda lärares användning av egna framföranden och inspelningar av andras framföranden är av olika natur. Användningen av dessa framföranden som undervisningskulturellt verktyg påvisar trots det i både Mats och Jonas fall fenomenet *kunskapsdistribution genom kulturella representanter* enligt Hultbergs (2009) definition.

Det är i arbetet med konventioner som musikkulturellt verktyg jag observerar en skillnad mellan lärarna. Mats undervisning tycks handla om konventioner att uttrycka musik kopplat till genre och tradition, i högre utsträckning än Jonas. Det är också en uttalad profil för utbildningens program. Mats fokus i den feedback han ger när han använder ensemblernas framföranden som musikkulturellt undervisningsverktyg är generellt inriktat på att undervisa dem i att ta fasta på konventioner i att strukturera och uttrycka musik stilenligt. Han ger dem förslag till vad de ska ta framhäva i originalinspelningarnas stilenliga uttryck, och vad de kan förändra eller experimentera med vad gäller dynamik, nyanser och eget uttryck. Han pratar om time:ing, underdelning och olika sätt att gemensamt förhålla sig till pulsen förankrade i den aktuella musiktraditionen. Eleverna tycks förstå vad han menar vilket påvisar att eleverna har förtrogenhet med musiktraditionen. Eleverna är på en nivå av kunskap där de har en känsla för vad det innebär att ha ett gemensamt förhållningssätt till puls, och känner till att det finns olika sätt att förhålla sig till pulsen på. Dessa förhållningssätt representerar musikkulturella verktyg i form av konventioner att strukturera och uttrycka musik, enligt Hultbergs (2009) modell. Mats gör även improvisationsövningar med syfte att öka förhandlingsutrymmet inom konventionerna i bluesgenren. Mats lektionstid går inte åt till att visa eleverna hur låtarna går genom egna framföranden. Hans elever kan redan sina stämmor i

högre utsträckning än Jonas elever. Därför kan han fokusera på samspelet i lite högre grad än de individuella framförandena till skillnad från Jonas. Jonas har ett större fokus på att få alla elevers enskilda framföranden inom det gemensamma framförandet att samspela från början till slutet av en låt, med vissa undantag i grupp ”Ola Salo”. Det är inga svårigheter för Mats elever. Jonas jobbar också med konventioner att uttrycka och strukturera musik, som att spela med olika dynamik och framhäva nyanser, men inte lika detaljerat som Mats. Att spela med liknande uttryck som originalinspelningarna de utgår från är inte av samma vikt, och mycket av de dynamiska anvisningarna sker genom verbala uppmaningar, tecken och gester samtidigt som eleverna spelar, till skillnad från Mats.

En likhet i båda lärarnas undervisning är att de kommunicerar till ensemblerna genom fysiska gester och tecken. Både för att understryka det de vill säga i verbala instruktioner, men framför allt som musikaliska anvisningar. De tecknar till bandet när de skall slå av en låt, sluta spela eller spela med ett visst uttryck eller dynamisk nivå. Likt en dirigent framför en orkester. Tecken i form av gester är enligt Vygotskij (1930/1978) medierande verktyg, av psykologisk natur. De kan också ses vara ett kulturellt verktyg inom den kulturella verktygslådan för kontexten (i detta fall musikundervisning), enligt Bruners (1996/2002) teori. Lärarnas kommunikation genom gester, som jag liknat vid dirigering, tycks vara internaliserade hos eleverna, eftersom de svarar på dem. Jag observerar de dirigerings-likna gesterna i högre utsträckning hos Jonas än Mats. Gester används också för att mediera musikaliskt uttryck eller anvisningar hur eleverna ska spela, och kan på så vis likna de egna framförandena på instrumentet. Detta observeras när Jonas visar med händerna till trummisen hur han skall spela, eller när Mats visar hur gitarristen i grupp ”Marcus King” kan spela solo-fills i en av låtarna.

4.5.2 Lokala kontexter och musikkulturell inramning på folkhögskola och kulturskola.

Vid undersökningen har jag observerat att den lokala inramningen av lektionerna i sin fysiska form liknar varandra vid båda skolformer. Lektionerna äger rum i lärosalar utrustade- och avsedda för ensembleundervisning. Formen för undervisningen är också gemensam för båda skolformerna. Grupper undervisas i ensemblespel av en lärare. Musikkulturella verktyg som instrument och förstärkare finns på plats och är en väsentlig del av den fysiska miljö som lärandet sker i. Med Bruners (1996/2002) teori om att lärandet och tänkandet är lokalt situerat i en kulturell kontext beroende av de tillgängliga kulturella resurserna (s 20), kan dessa kulturella verktyg i fysisk form ses som en förutsättning för att lärandet och undervisningen skall kunna ske. I undervisningskontexten får dessa kulturella verktyg en mening, alltså när de används av elever och lärare i undervisningen, vilket också går i linje med Bruners (1996/2002) teori. I den lokalt situerade kulturen, tilldelas verktygen sin mening (s 19, 20 och 197). Detta meningsskapande och uppfattningen om den lokala kulturen existerar dock främst på ett virtuellt plan i medvetandet hos en individ och kollektivt. Förståelsen om

undervisningskontexten, bör då, existera på ett virtuellt plan hos elever och lärare och präglade situationen. Det finns alltså en likhet vad gäller fysisk miljö och undervisningskontext, vilket utgör en gemensam kulturell inramning av de lokala kontexterna vid båda skolformerna i mina observationer.

Hultbergs (2009) begrepp *musikkulturell kontext*, avser etablerade konventioner att uttrycka och strukturera musik med hemvist i en specifik tradition. Detta utgör en inramande förutsättning för lärandet, och kan vara en kontext i fysisk form, men behöver inte vara det. Huvudsakligen existerar den på ett virtuellt plan hos individer i form av föreställningar om konventioner förankrade i en tradition (s 57). I min undersökning utgör den musikkulturella kontexten för de observerade situationerna ensembleundervisning av musik inom afroamerikansk tradition. På så vis är den gemensam, men skillnader finns: på folkhögskolan är det blues som studeras, och på kulturskolan är det pop- och rockmusik från 1990-talet och framåt som utgör de musikkulturella kontexterna för undervisningen. Genom att lärandet sker i ett undervisningssammanhang i lokaler avsedda för det, där elever och lärare är överens de rådande premisserna vad gäller musiktradition och undervisningens form, menar jag att observationerna visar en generell likhet av musikkulturell kontext både på ett fysiskt och virtuellt plan i båda skolformer.

Den lokala inramningen av kontexterna på folkhögskolan och kulturskolan bär alltså på likheter vad gäller fysisk miljö, sammanhang och musikkulturell kontext. Med hjälp av begreppet *musikkulturell inramning* från modellerna av Hultberg (2009) och Backman-Bister (2014), vill jag påvisa observerade skillnader. Den *musikkulturella inramningen* och *musikkulturella kontexten* är relaterade till varandra, men inte detsamma. Musikkulturell inramning har nämligen med de lärandes föreställningar om, och förtrogenhet med musiken som studeras att göra. Elevernas förtrogenhet med lärandeobjektet musik och föreställningar om det skiljer sig, vad gäller förkunskaper och erfarenhet. Hultberg (2009) skriver om förtrogenhet och föreställningar som bundet till musiktraditioner, och ju större förtrogenhet en musiker har med en musikstil, desto mer handlingsutrymme kan tas i anspråk (s 57). Att elevernas individuella förutsättningar, förväntningar och strategier (se figur 2 och 3, s 9 och 13 denna text) präglar undervisningen, anser jag syns i observationerna och påvisar skillnader i undervisningen mellan skolformerna.

Backman-Bister (2014) och Hultberg (2009) påpekar att det är viktigt för undervisningen att individernas (lärare och elever i det här fallet) musikkulturella inramningar av situationen överlappar varandra. Jag observerar inga allvarliga konflikter gällande uppfattningar och föreställningar om musikgenre mellan elever och lärare i det observerade materialet, vilket tyder på att lärare och elevers musikkulturella inramningar av situationen överlappar varandra helt eller delvis i båda skolformerna.

Den tydligaste skillnaden gällande musikkulturell inramning menar jag visar sig i att eleverna på folkhögskolan troligen har en mer mångfacetterad och detaljerad sådan av sitt lärande än kulturskolans elever. Detta beror på faktorer som på kunskap, erfarenhet och ålder. Elevernas djupare kunskap om konventioner att uttrycka och strukturera musiken, öppnar upp för Mats undervisning att bli mer detaljerad gällande det. Jag relaterar denna slutsats till Hultbergs (2009) resonemang om att större förtrogenhet skapar större handlingsutrymme, vilket skapar förutsättningar för undervisning på mer detaljerad nivå. Resultatet visar att Mats undervisning är mer detaljerad vad gäller konventioner att uttrycka musik, än Jonas. Mats använder begrepp om konventioner förankrade i stilen som ”blue notes”, ”shuffle-underdelning” vilket eleverna tar till sig vilket indikerar att de ingår i deras musikkulturella inramning av situationen. Han pratar också om att vara ”på” eller ”laid-back” i förhållande till pulsen, och de tar in det, och externaliserar det vid genomspelningen. Några sådana resonemang ser jag inte på kulturskolan, vilket tyder på att eleverna ännu inte har dessa konventioner i sin musikkulturella inramning. Mats elever ägnar sig också åt improvisation, till skillnad från kulturskolegrupperna. Improvisationsövningarna syftar till att få ett större förhandlingsutrymme inom traditionen, genom att rytmiskt begränsa sig.

Hultberg (2009) skriver också att lärande musikers tidigare erfarenheter av pedagogik i olika sammanhang kan ha inverkan på deras föreställningar om musikaliskt lärande i undervisning vilket kan ha konsekvenser för hur de förhåller sig till musiken som lärandeobjekt (s 58). Detta menar jag visar sig i resultatet, och påverkar undervisningen lokalt. Mot bakgrund av att merparten av eleverna på folkhögskolan har stor erfarenhet av ensembleundervisning, agerar de som att de är vana vid att ta instruktioner och vana vid undervisningssituationen. De förefaller vara medvetna om vad som förväntas av dem vad gäller instudering av material och att ta sig an uppgifter. Jonas elever visar också vana vid undervisningssituationen, och tycks vara medvetna om vad som förväntas av dem, trots att de inte har lika rik erfarenhet av ensembleundervisning som många av folkhögskoleeleverna. En större osäkerhet kring elevernas individuella prestationer noterar jag dock hos båda kulturskolegrupperna, till skillnad från folkhögskolegrupperna. Jag utesluter inte att det har att göra med att folkhögskoleeleverna har högre förväntningar på varandra vad gäller ansvarstagande för instudering av material än eleverna i kulturskolan, och även att Mats förväntar sig det av dem.

4.5.3 Synliga kulturpsykologiska undervisningsbegrepp i observationerna.

Resultatet påvisar Bruners (1996/2002) tankar om att förmedling av kunskaper och färdigheter förutsätter interaktion. Kunskapsförmedling sker genom interaktion mellan lärare och elev i det observerade materialet. Verbal kommunikation av kunskap, tecken och gester är olika former av interaktion som kunskapsförmedlingen sker genom. Musikkulturella verktyg, som framföranden i olika former, förmedlar också kunskap. Begreppet *lärogemenskap* (Bruner, 1996/2002), som syftar till att alla deltagarna i en lärandesituation lär av varandra efter var och ens bästa förmåga där den mer erfarne kan stötta den mindre erfarne, tycker jag

mig se ett exempel på. I grupp ”Marcus King” på folkhögskolan använder basisten sitt framförande som musikkulturellt verktyg för att lära ut ett riff till gitarristen. Det kan diskuteras om de två elevernas erfarenhet inom musik är på skiftande nivå, men påvisar en undervisningskultur av ömsesidigt lärande. Jag observerar också denna kultur av ömsesidigt lärande relaterat till Bruners (1996/2002) beskrivning av en lärare som inte anses ha monopol på kunskap, men bibehållen auktoritet, i samtalen mellan lärare och elev vid båda skolförhållandena. Eleverna är fria att diskutera och föra fram åsikter, och även välkomna att ställa frågor. Lärarna har auktoritet och leder undervisningen, men tillåter eleverna att påverka och stundtals ta en mer framträdande roll i den. Att både Jonas och Mats deltar i spelandet gör dem också till mer av en jämlike i förhållande till eleverna, trots deras större erfarenhet. Mats deltagande i improvisationsövningar på samma premisser som eleverna och Jonas roll som trumslagare vid både repetition och konsert med grupp ”Veronica Maggio” utgör tydliga exempel på det.

Lärogemenskap som begrepp kan härröras till Vygotskijs (1930/1978) teori om *lärande inom den närmaste utvecklingszonen*. Observationerna visar ett lärande som utgörs av att eleverna i samarbete med kamrater och lärare löser problem som ligger i gränslandet mellan kunskap de redan har och kunskap de är på väg att erövra. Mats och Jonas hjälper eleverna att erövra och befästa nya kunskaper. I Mats fall är det tydligt i hans utformning av improvisationsövningarna, och hans analytiska och detaljerade fokus på element inom det musikaliska uttrycket inom framförandet. I Jonas fall tydliggörs det i hur han exempelvis lär ut en gitarrslinga genom sitt eget framförande i gruppen ”Veronica Maggio” eller stöttar trummisen i grupp ”Ola Salo” att växla mellan trumkomp, tills trummisen själv erövrat kunskapen.

Internalisering och *externalisering* av kunskap är ett fenomen jag uppfattar sker på Jonas lektioner i ovannämnda exempel. Jag ser också att hans dirigerings-gester och tecken tycks vara internaliserade hos eleverna när han handleder dem genom dessa under deras framföranden. Internalisering och externalisering sker även tydligt vid Mats undervisning av improvisationsövningar. Eleverna tar in hans verbalt och genom gitarren förevisade instruktioner, och spelar enligt dem. Gruppen ”Marcus King” påvisar också att de internaliserat instruktionen om att tydliggöra dynamisk skillnad mellan olika delar i låten ”Boone” under deras andra genomspelning.

4.6 Sammanfattning av observerade likheter och skillnader.

Likheter som uppfattats mellan lärarnas användning av kulturella verktyg i undervisningen är användandet av elevernas gemensamma framförande som ett musikkulturellt undervisningsverktyg. De utgår från de gemensamma framförandena för att höra vad som kan korrigeras eller utvecklas musikaliskt. En annan likhet är användandet av andra musikers framföranden i inspelningsform som musikkulturellt verktyg för eleverna att lära sig av

genom att lyssna in och planka sina stämmor från dem. En skillnad i detta är att kulturskoleeleverna inte har krav på sig att planka sina stämmor från inspelningarna, utan bara lyssnar in dem till skillnad från folkhögskoleeleverna. Inspelningar används också som referens för lärarna när de spelar upp dem på lektionerna. Båda lärarnas användning av inspelningar som ett medierande verktyg för att via gehöret lära sig spela och efterlikna en förlaga påvisar en etablerad reproduktiv gehörstradition inom afroamerikansk musiktradition. En likhet mellan lärarnas undervisning som också bekräftar detta är att notation har en begränsad roll i undervisningen. Båda lärarnas användning av egna framföranden på instrument som musikkulturellt undervisningsverktyg påvisar också likheter mellan dem. Främst använder de båda gitarr, men framföranden med rösten används också. De använder egna framföranden för att instruera eleverna, och kombinationen gitarr och framförande hjälper eleverna ta in instruktioner med flera sinnen samtidigt. En skillnad mellan dem är att Jonas framföranden medierar kunskaper om instrumentalt lärande som spelteknik och hur stämmorna i en låt spelas praktiskt. Mats framföranden medierar kunskaper kopplade till musikaliska uttryck och konventioner inom musiktraditionen, och fungerar som gehörsmässig koppling till instruktioner av övningar. Användandet av egna och andras framföranden i undervisningen påvisar i både Mats och Jonas fall fenomenet *kunskapsdistribution genom kulturella representanter* (Hultberg, 2009). Mats och Jonas använder sig av gester och tecken för att kommunicera med eleverna. En gemensam förekomst av detta är tecken för avslag av låtar. Jonas dirigerar sina ensembler genom olika former av tecken och gester som medierar musikaliska anvisningar om uttryck och dynamik. Mats använder gester som medierar musikaliskt uttryck vid instruktioner. På så vis är dessa tecken och gester musikkulturellt förankrade kulturella verktyg.

Båda lärarna arbetar med det musikkulturella verktyget konventioner att uttrycka och strukturera musik. Exempelvis olika dynamik, nyanser och uttryck. En betydande skillnad mellan deras arbete är att Mats i sin undervisning inriktar sig på att efterlikna, framhäva och följa konventioner av uttryck inom den musikstil de jobbar med. Han gör improvisationsövningar som syftar till att öka förhandlingsutrymmet inom traditionen, och är mer analytisk och detaljerad i sitt förhållningssätt till konventioner kopplat till låten, musikstilen och traditionen i fokus. Detta går att koppla till att eleverna i Mats grupper har större erfarenhet av ensembleundervisning, förtrogenhet med musiken och mer förkunskaper på sina instrument. Genom detta har de troligen en mer mångfacetterad *musikkulturell inramning* av den lokala lärande-situationen, vilket skapar förutsättningar för en mer detaljerad undervisning. Den lokala inramningen av lärarnas undervisning vad gäller fysisk miljö för undervisning, musiktradition och undervisningsform liknar varandra. Lokala förutsättningar för undervisningen är gemensamma i båda skolformerna. Genrerna som spelas tillhör den afroamerikanska traditionen men är ändå olika. Blues i Mats fall och pop- och rock i Jonas fall.

Förmedling av kunskap och färdigheter sker genom interaktion mellan lärare och elever i det observerade materialet. Interaktion mellan lärare och elev på plats är en viktig beståndsdel av- och förutsättning för undervisningen. Detta går linje med Bruners (1996/2002) teorier. Jag observerar kunskapsförmedling via verbal kommunikation, gester, tecken, instrument och framföranden som medierande verktyg. Jag observerar en *lärogemenskap* (Ibid) där lärarna deltar som en jämlike till eleverna när de musicerar med dem. De tillåter eleverna vara med och diskutera och reflektera i undervisningen och eleverna kan lära av varandra. Lärarna har inte monopol på kunskap utan eleverna får påverka sitt lärande. Lärarna utmanar eleverna att erövra och befästa nya kunskaper inom deras *närmaste utvecklingszon* (Vygotskij, 1930/1978). Dessa kunskaper är inom olika musikaliska områden, då eleverna kommit olika långt i musicerandet. På folkhögskolan är det improvisationskunskaper och på kulturskolan handlar det exempelvis om att sätta ett trumkomp eller lära sig en gitarrslinga. Dessa observerade fall utgör även exempel på hur *internalisering* och *externalisering* av kunskaper yttrar sig på lektionerna i båda skolformerna.

5. Diskussion

I det här kapitlet diskuterar jag kring studiens resultat, metoderna jag använt och ger förslag till vidare forskning inom området.

5.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuterar jag kring resultaten i förhållande till teori, syfte och forskningsfrågor och resultatens innebörd. I den avslutande delen diskuteras pedagogiska konsekvenser av resultatet.

5.1.2 Resultaten i förhållande till syfte och forskningsfrågor.

Min undersökning har genomförts med dessa tre frågeställningar som utgångspunkt:

- Med vilka kulturella verktyg arbetar ensemblepedagogerna med grupperna?
- Vad medieras genom verktygen under interaktionen med eleverna, och hur medieras det?
- Vilka likheter och skillnader finns mellan ensembleundervisningen på de båda skolformerna?

Resultaten visar på många likheter mellan lärarnas undervisning. Likheter ryms till störst del inom den första frågeställningen. Undersökningen visar att val av kulturella verktyg att arbeta med, i mångt och mycket är desamma i båda lärarnas fall. Detta är delvis en

konsekvens av teorin och modellerna jag använt som bakgrund. I de teoretiska modellerna är nämligen de kulturella verktygen tydligt definierade. Att arbeta med det musikkulturella verktyget framföranden i olika former, är ett kännetecken för båda lärarnas undervisning. Resultaten visar att Mats och Jonas arbetar med ensemblernas gemensamma framföranden, egna framföranden och inspelningar av andras framföranden. Konventioner att strukturera och uttrycka musik är också ett musikkulturellt verktyg som är centralt. Båda lärarna använder också tecken och gester formulerade med kroppsspråk som medierande verktyg i deras instruktioner och feedback till eleverna. De kulturella verktygen används inte ett i taget, utan kombineras i många fall vilket går i linje med Bruner (1996/2002) och Hultberg (2009).

Hultbergs (2009) teori kallad *kunskapsdistribution genom kulturella representanter* syns genomgående i undervisningen på båda skolformerna. Främst i arbetet med egna framföranden och inspelade framföranden som musikkulturella undervisningsverktyg, vilka har en tydlig medierande funktion. Hultberg (2009) menar att musikaliskt lärande kan ske genom interaktion mellan olika erfarna musiker och kulturella produkter som inspelningar (s 52–53). Jag menar att mina resultat påvisar att båda lärarnas undervisning visar en användning av de musikkulturella verktygen egna framföranden och inspelningar av andras framföranden som möjliggör Hultbergs (2009) teori.

Resultaten i förhållande till min andra frågeställning om vad som medieras genom verktygen och hur det medieras, är diskutabla. Det finns en svårighet med att formulera exakt vilka kunskaper som medieras och om det faktiskt är fråga om mediering av ny kunskap för eleverna i alla observerade situationer. Jag vill ta upp kommunikationen med kroppsspråk som ett sådant exempel. Tecken och gester används för att mediera musikaliska anvisningar om dynamik eller musikaliskt uttryck av båda lärarna. De används också för att teckna till trumslagarna att slå av, eller för att anvisa ensemblemedlemmars insatser. Tecknen och gesterna används i realtid när ensemblerna musicerar, och vid verbal kommunikation när lärarna ger feedback eller instruerar mellan låtarna. Det går i linje med Vygotskijs (1930/1978) teori om tecken och gester som medierande verktyg, med vilka människor kan kommunicera med omgivningen genom att de representerar en handling vi kan förstå i vårt inre genom internalisering (s 56). Hultberg (2009) tar också upp att musikers fysiska gester kan påvisa musikaliskt uttryck, och på så sätt tydliggöra musikaliska konventioner i ett framförande (s 57). Detta framgår exempelvis i citaten när Mats ger feedback till grupp ”Marcus King” (s 34–35 denna text). Ett exempel som går att länka till Vygotskijs (1930/1978) resonemang är när Mats tecknar till trumslagarna att slå av. Då sker en tydlig mediering av en musikalisk anvisning genom kroppsspråket. Jonas dirigerings-lik gester som främst observerats vid lektionen med grupp ”Ola Salo”, utgör också exempel på tydlig mediering av musikaliskt uttryck (s 47, denna text). Eftersom att gesterna är musikkulturellt förankrade i hur de yttrar sig, går de också att se som musikkulturella verktyg. En problematisering jag vill göra angående mediering som företeelse är att det inom pedagogik förknippas med kunskap. Min tolkning av Vygotskijs (1930/1978) kulturhistoriska teorier om

mediering är att de inte nödvändigtvis handlade om kunskap, utan människans utveckling från barndomen och framåt och ansatser till förklaringar av mentala psykologiska processer i vårt inre. Med det sagt menar jag att dessa observerade fall av kommunikation genom musikaliska gester och tecken som framgår av resultatet inte nödvändigtvis är kunskaper som medieras, utan instruktioner om hur eleverna kan spela. Emellertid utgör användningen av tecken och gester formulerade med kroppspråket en likhet i undervisningen mellan lärarna på båda skolformerna.

De kulturella verktygen inspelningar, egna framföranden, tecken och gester ger i mina resultat ett svar på *hur* kunskaper (eller anvisningar) medieras. På frågan *vad* som medieras finns ett svar i observationerna av lärarnas arbete med elevernas gemensamma framföranden som musikkulturellt undervisningsverktyg och konventioner. Resultaten visar att kunskaperna som lärarna vill lära ut när de arbetar med det gemensamma framförandet, är kopplade till konventioner att uttrycka och strukturera musik. Resultaten visar också att arbetet med konventioner skiljer sig, beroende på att eleverna i de båda skolformerna har olika musikkulturell inramning av sitt lärande vilket i sin tur beror på att de har olika förtrogenhet med musiken och undervisningen. Detta ger en skillnad i arbetet med konventioner på detaljnivå, och att arbetet med dem är mer praktiskt på kulturskolan och konstnärligt på folkhögskolan. En intressant övergripande likhet som uppkommer i ljuset av svaren på forskningsfrågorna är att de musikaliska kunskaperna som medieras främst går via gehöret. Det gäller undervisningen i båda skolformerna. En annan intressant övergripande likhet mellan undervisningen i båda skolformerna är att interaktionen mellan lärare och elev är en otroligt viktig förutsättning för undervisningen av ensembleämnet. Detta går i linje med Bruners (1996/2002) kulturpsykologiska teori, och påvisas i mina observationer av en *lärogemenskap* på båda skolformerna.

5.1.3 Pedagogiska konsekvenser av resultaten.

Jag vill i detta avslutande avsnitt redogöra för, och reflektera kring, de pedagogiska konsekvenser som resultaten innebär. De två övergripande likheterna som resultaten visar i vikten av interaktion för undervisningen av ämnet och gehörets stora betydelse, anser jag innebär konsekvenser för hur ensembleundervisning av musik inom afroamerikansk tradition undervisas. Jag känner igen pedagogiken att lära sig från inspelningar och att lära sig genom att härma framföranden från andra kulturellt mer erfarna musiker och lärare. Resultatet och mina egna erfarenheter av ämnet påvisar en etablerad undervisningskultur präglad av gehör som förs vidare. Ett gott gehör är viktigt för att utvecklas som ensemblemusiker, och är därför bra att få träna upp genom att lära sig spela genom det. Att kunna spela sin stämman utantill skapar förutsättningar för att starkare samspel där musikerna kan interagera med varandra. Därför finns det pedagogiska fördelar med att lära ut på gehör. En annan pedagogisk fördel är effektiviteten det innebär. Om eleverna har ett gott gehör men inte är säkra notläsare, är det ett

tidseffektivt arbetssätt som gör att lektionen går framåt snabbare. Mats och Jonas intervju-citat vittnar om detta.

Resultaten visar att det är viktigt för eleverna att utveckla ett gehör för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Jag noterar att de har bra gehör, och också tränas i att utveckla det genom de kulturella verktygen lärarna använder. Tankar som väcks hos mig när jag sammanfattar resultatet är att icke-förekomsten av notation som musikkulturellt verktyg i undervisningen, inte enbart är positiv för ensembleämnet. Jag vet genom intervjun att Mats under vissa block ger noterad musik till eleverna att spela efter. Jonas undervisar också med noter på sina instrumentlektioner. Med erfarenhet från resultatet och med mina egna erfarenheter som elev i ryggen, menar jag att det vore positivt för ämnet i stort om gehör och notation sammanfördes mer i undervisningen. Framförallt i undervisning av yngre elever, på kulturskolan. Om eleverna tidigt fick undervisas med en pedagogik där man relaterar de kunskaper de tillskansar sig genom gehöret till notation, skulle de kunna utveckla ytterligare en förmåga samtidigt som de övas i samspel. Att kunna spela efter noter och själv kunna notera musik, är nämligen en styrka för att självständigt kunna studera in musik och kommunicera med andra musiker.

De många övergripande likheter som framgår av resultaten påvisar en reproducering av en kultur med tillhörande verktyg, kring ensembleundervisning inom afroamerikansk tradition. Vygotskijs (1923/1995) resonemang om reproducerade handlingar och beteenden och Bruners (1996/2002) teorier om att vi bär kulturen i våra medvetanden och för vidare den, går i linje med detta. Den stora betydelsen som interaktion mellan lärare och elever har i undervisningen av ämnet, tror jag spelar en stor roll i det. Lärarnas bakgrund som studenter av musiktraditionen präglar säkerligen deras undervisning i vilka kulturella verktyg de använder och deras pedagogiska metoder. Att kulturen kring hur man lär sig spela musiken tillsammans med andra förs vidare genom interaktion, alltså att lärare och elever träffas och utbyter erfarenheter menar jag är positivt. Förutsatt att det också kan leda till utveckling av musiken och undervisningstraditionen av ämnet. Därför menar jag att betydelsen av interaktion i undervisningen, i enlighet med Bruner (1996/2002), är stor och viktig. Lärarens funktion som kulturell representant, och dess uppdrag skänks också i ljuset av detta ett stort värde.

5.2 Metoddiskussion

Att göra en kvalitativ studie med två informanter anser jag var rimligt i förhållande till mängden tid som tillhandahölls, dock är jag kluven till studiens informationsvärde i ett större forskningsperspektiv då den är väldigt avgränsad. Informationsvärdet anser jag även går att problematisera kring gällande att båda lärarna har likvärdig utbildning och samma instrument. Det faktum att de undervisar elever med olika grad av erfarenhet och förkunskaper, gör dock resultatet intressant ur denna aspekt. Att studera hur två personer som genomgått liknande utbildning applicerar de kunskaper utbildningen givit dem på undervisning av elever på olika

musikalisk nivå intresserar mig. Valet av två lärare jag är bekant med, anser jag till en del vara problematiskt för objektiviteten i undersökningen. I och med att jag har en relation till lärarna genom min utbildning, kan det färga min upplevelse av deras undervisning. Jag tycker bra om lärarna som personer, och anser dem vara duktiga i sin yrkesroll. Jag har strävat efter att inte låta min personliga uppfattning om dem som människor och lärare påverka resultatet och min analys, och ansträngt mig för att inte färga texten av personliga känslor utan se och återge resultaten som de är och tolka dem utifrån teorin.

Att använda både kvalitativa intervjuer och videoobservation som metod har fungerat väl för att fånga en stor mängd material till undersökningen. Det visade sig dock medföra ett väldigt tidskrävande analysarbete, trots det låga antalet informanter. Att tekniken svek mig när jag observerade grupp ”John Mayer” är en annan nackdel som observationsmetoden medfört. Dataprogrammet *Photobooth* hängde sig, vilket medförde att interaktion och dialog mellan lärare och elev i gruppen inte går att ge en fullt rättvis bild av, eller analysera. Jag hade dock anteckningar som komplement till observationen. Det gjorde att jag kan återge ett resultat med viss analys, men inte en lika väl grundad sådan. Att inte strukturera observationen på annat sätt än att vid analysen notera för resultatet relevanta situationer, har medfört att min transkription blivit väldigt lång. Analysarbetet har medfört svårigheter med att kunna referera till observerade situationer kortfattat i min skriftliga återgivning. Det hade kunnat vara lättare med en mer strukturerad observation enligt schema. För en kvalitativ studie, anser jag dock att mina observationer tjänar resultatet.

En nackdel med att endast ha en dator att filma med är att ordlös kommunikation mellan elever och lärare inte kan fångas upp i omfattningen den förekommer. Det har inte varit möjligt att konsekvent fånga alla elever i bild, och filma deras reaktioner och ansiktsuttryck vilket skulle kunna ge en mer fullskalig bild av interaktion mellan lärare och elever. En annan nackdel är att jag inte använt fler källor för att spela in ljud. Det hade underlättat när videoprogrammet kraschade, och i de fall jag inte kan uppfatta vad som sägs mellan lärare och elev pga starkt bakgrundsljud från spelande elever. Det praktiska genomförandet av observationerna har mottagits väl av informanterna, vilket jag tror har att göra med att de var väl förberedda. Deras vänliga mottagande och tillåtelse av min närvaro på deras lektion underlättade mitt genomförande.

Intervjuernas roll i studien är inte lika framträdande som observationerna, men har hjälpt mig att skapa en helhetsbild av Jonas och Mats undervisning. De har berättat om deras arbetsförhållanden, pedagogik och tankar om ämnet. Att få deras perspektiv på enskilda situationer, och motiv bakom pedagogiska val, tror jag har berikat min diskussion av resultatet. Det har även hjälpt mig förklara vissa resultat. En problematik som blir tydlig när jag applicerat intervjuerna på studien är att jag modifierat syftet och forskningsfrågorna något, efter att intervjuerna gjordes. Det har medfört att några av svaren inte längre är relevanta för

resultatet, då mina frågor hade en annan ingång. Eftersom den vetenskapliga teorin och ämnet ändå varit detsamma, har jag haft användning av intervjuerna.

Att använda de teoretiska modellerna av Hultberg (2009) och Backman-Bister (2014) som verktyg för min analys genom det kulturpsykologiska perspektivet har varit en utmaning. Hultbergs (2009) modell är primärt konstruerad för att synliggöra lärande inom en individ, och inte konstruerad för att analysera undervisning. Backman-Bister (2014) tar det vidare genom att sätta verktygen Hultberg definierat och lärarnas användning av dem i sin avhandling, vilket jag har haft hjälp av. Svårigheten för mig har varit att hålla isär begrepp och olika typer av verktyg som finns i de teoretiska modellerna. Det är lätt att gå vilse i tillhörande ord och begreppens innebörd. Detta har medfört att modellerna, verktygen och teorierna om lärande har tagit lång tid för mig att förstå. Fördelen med modellerna är att de, med hjälp av Bruners (1996/2002) teorier, faktiskt synliggör olika musikaliska element som lärare undervisar om i en tillhörande kontext, genom att definiera verktygen och sätta ord på dem. Med hjälp av det har jag kunnat observera och ringa in vilka fokus lärarna har i sin undervisning, hur de lär ut och vad som medieras. Svårigheten har varit att formulera det i text till läsaren på ett begripligt och rättvist sätt.

5.3 Vidare forskning

Ensembleundervisning är ett mångfacetterat ämne, som förekommer inom långt fler traditioner än den afroamerikanska. Intressanta resultat och fler frågeställningar skulle kunna uppkomma om det gjordes en studie utifrån samma perspektiv, men förankrat i en annan musiktradition. Att applicera de två teoretiska kulturpsykologiska modeller jag använt, på ensembleundervisning i kulturer bortom västvärlden skulle kunna ge oss anledning att ifrågasätta utformningen av modellerna och berika vårt synsätt på ämnet. Det skulle också kunna göras jämförande studier mellan ensembleundervisning i västvärlden gentemot andra kulturer och traditioner med kulturella verktyg olika de jag belyst i min studie.

Gällande modellerna, har en tanke väckts att de skulle kunna utvecklas, sett till kontexten de använts i vid min studie. Att forska mot att utveckla de två teoretiska modellerna till att beskriva ett lärande som sker hos en grupp, och inte endast hos individen, skulle möjligen göra dem mer tillämpbara på ensemblekontext. Studier på ensembleundervisning på olika nivåer med ett större antal informanter, fler observerade lektioner under längre tidsperiod, djupare analys och skarpare definitioner över vad som lärs ut på de olika nivåerna skulle också vara en god fortsättning på denna studie.

Referenslista

- Backman-Bister, A. (2014) *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass*. Diss. Stockholms Universitet/KMH.
- Bruner, J. (1996/2002) *Kulturens väv: Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Falthin, A. (2015) *Meningserbjudanden och val – En studie om musicerande i musikundervisning på högskolan*. Diss. Stockholm: Lunds Universitet/KMH.
- folkhogskola.nu. (2017a). *Om folkhögskolan – Folkhögskolan Historia*
<https://www.folkhogskola.nu/Om-folkhogskolan/Folkhogskola---vuxenutbildning/Folkhogskolans-historia/> (hämtad 2017-11-14)
- folkhogskola.nu. (2017b) *Om folkhögskolan*. <https://www.folkhogskola.nu/Om-folkhogskolan/Folkhogskola---vuxenutbildning/> (hämtad 2017-11-14)
- Holgersson, P-H. (2011) *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning – en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. Diss. Stockholms Universitet/KMH.
- Hultberg, C. (2009) *En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11 2009 (s 49–68).
- Johansson, L. (2005) *Ensembleledning - Ledarskap i mindre musikgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjellberg, E. (1999/2007) *Musikhistoria*. Stockholm: Natur och Kultur .
- Kulturskolerådet. (2017a). *Den svenska musik- och kulturskolans bakgrund*.
<http://www.kulturskoleradet.se/sv/om-smok/historik> (hämtad 2017-11-14)
- Kulturskolerådet. (2017b). *Statistik om Kulturskolor*.
<http://www.kulturskoleradet.se/sv/verksamhet/statistik-om-kulturskolor> (hämtad 2017-11-14)

- Oxford Music Online. (2018). *Grove Music Online*.
<http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000049259> (hämtad 2018-03-01)
- Patel, R/Davidsson, B (1991/2011) *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademien, (2017) *Ensemble*. <https://svenska.se/tre/?sok=ensemble&pz=1> (hämtad 2017-12-19)
- Sveriges Riksdag, (2017a) *Förordning (2015:218) om statsbidrag till folkbildningen*.
http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2015218-om-statsbidrag-till_sfs-2015-218 (hämtad 2017-11-16)
- Sveriges Riksdag, (2017b) *Lag (2003:460) om etikprovning av forskning som avser människor*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460 (hämtad 2017-12-05)
- Trost, J (1993/2010) *Kvalitativa Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017a). *Codex - Regler och riktlinjer för forskning. Forskning som involverar människan: Forskning som involverar barn*.
<http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml> (hämtad 2017-12-06)
- Vetenskapsrådet. (2017b) *Codex - Regler och riktlinjer för forskning. Forskning som involverar människan: Informerat samtycke*. <http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> (hämtad 2017-12-06)
- Vetenskapsrådet. (2017c). *God forskningssed*. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> (hämtad 2017-12-05)
- Vygotskij, L (1923/1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotsky, L (1978/1930) *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Red: M Cole, V John-Steiner, S Scribner & E Soubermann. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press



Kungl. Musikhögskolan
i Stockholm
Royal College of Music
Valhallavägen 105
Box 27711
SE-115 91 Stockholm
Sweden

+46 8 16 18 00 Tel
+46 8 664 14 24 Fax
info@kmh.se
www.kmh.se