

**FG1296 Självtändigt arbete, avancerad nivå inom lärarprogram
(musik som ämne 1), 15 hp**

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
2020

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: David Thyren

Charlie Holmlund & Tomas Johannsson

För ökad självständighet i ensemblespel

Gymnasielärares organisering och konstruerande av
ensembleundervisning för att möjliggöra läroprocesser
utanför lektionstid

Sammanfattning

Idén bakom studien kom efter en gemensam reflektion hos oss som genomfört studien att stor del av lärande i musik äger rum utanför lektionstid. Studien har utgått från begreppen formellt och informellt lärande. Syftet med studien var att undersöka hur ensemblelärare på gymnasieskolans estetiska program med musikinriktning organiserar sin undervisning för att stimulera ökad självständighet hos elever. Studien har tillämpat en fenomenografisk ansats där vi har genomfört sex kvalitativa semistrukturerade intervjuer med verksamma ensemblelärare på estetiska gymnasiet. Därefter har vi använt oss av en fenomenografisk analysmetod. Resultatet menade att lärarens ledarroll varierade beroende på var elevgruppen var i processen. Lärarna beskrev hur de arbetar med att motivera elever i sin undervisning genom att arbeta med elevvald repertoar. Resultatet tydde även på att läxor sällan gavs och att elever på egen hand lär sig genom att planka, spela till inspelningar eller via instruktionsvideor på YouTube. Enligt informanterna i studien påverkade lärarens instuderingsmetod hur elever lär sig och hur elever lär sig att lära sig själva. Vi har identifierat tre olika ledarroller och benämnt dessa *möjliggöraren*, *den aktiva coachen* och *avstämmaren*. Möjliggörarens avsikt var att få igång en lärandeprocess för att sedan låta eleverna styra. Den aktiva coachen styrde hela tiden ensembleaktiviteten medan avstämmaren hade flera ensemblegrupper parallellt och fördelade sin tid mellan grupperna för att se till att arbetet fortlöpte. För att elever ska ha möjlighet att spela i informella sammanhang föreslås icke lärarledd schemalagd speltid inom ramen för ensemblekursen.

Nyckelord: formellt lärande, informellt lärande, lärandeprocess, ensembleundervisning, fenomenografi, motivation

Abstract

A substantial part of music education takes place outside of scheduled lesson time. This study has been based on the concepts of formal and informal learning. The purpose of the study was to explore how ensemble teachers in upper secondary school's aesthetic program with music orientation organize their teaching to stimulate an increased degree of independence in students. A phenomenographic approach was employed. Qualitative semi-structured interviews were conducted with six ensemble teachers from aesthetic high schools. The material was analyzed, using a phenomenographic method. The results of the study indicate that the teacher's leadership roles varied, depending on the pupils current learning process and degree of independence. The teachers described how they motivated students by working with student-selected repertoires. The results also indicate that homework was rarely given and that students learned a lot by themselves, using strategies such as planking, playing to recordings or via instructional videos on YouTube. According to the teachers participating in this study, the rehearsal method they used during recitals had a correlation with their perception of how pupils learned music on their own. Three types of leading roles were identified: the *enabler*, the *active coach* and the *controller*. The *enabler's* intention was to initiate a learning process and then let the pupils manage the recital activity. The *active coach* was involved in the ensemble activity and contributed to the learning process. The *controller* managed several ensemble groups simultaneously and divided his or her time between these ensembles to make sure that the pupils work progressed. This study suggests assigned homework such as an extra scheduled ensemble reciting in ensemble education without a teacher present.

Key words: formal learning, informal learning, learning process, music teaching, phenomenography, motivation

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1 Formellt och informellt lärande	2
2.1.1 Begreppsdefinitioner	2
2.1.2 Begreppens användningsområde i denna studie	7
2.1.3 Formella lärandets ramar - styrdokument	7
2.2 Konstruktion och motivation	8
2.3 Musikdidaktik och ensembleledning.....	9
2.4 Syfte.....	11
3. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	11
3.1 Fenomenografi och variationsteori.....	11
4. Metod.....	13
4.1 Val av metod.....	13
4.2 Kvalitativa forskningsintervjuer.....	13
4.3 Fenomenografiskt förhållningssätt.....	14
4.4 Urval.....	14
4.4.1 Information om informanterna	15
4.5 Etiska principer.....	16
4.6 Genomförande av intervjuer.....	17
4.6.1 Bearbetning och analys	17
4.7 Tillförlitlighet	18
5. Resultat	19
5.1 Utfallsrum 1 - Hur lärare organiserar sina ensemblelektioner	19
5.1.1 Beskrivningskategori 1 - Ensemblelektionens utformning och verkställande	19
5.1.2 Beskrivningskategori 2 - Moment i förhållande till progression	20

5.2 Utfallsrum 2 - Motivation i undervisning.....	22
5.2.1 Beskrivningskategori 3 - Uppfattningar om elevers motivation	22
5.2.2 Beskrivningskategori 4 - Lärarnas didaktiska val för att motivera	22
5.3 Utfallsrum 3 - Elevers progression och undervisningens progression	24
5.3.1 Beskrivningskategori 5 - Läxor och informella lärkontexter	25
5.3.2 Beskrivningskategori 6 - Ledarroller	26
5.4 Summering av resultat.....	27
5.4.1 Utfallsrum 1 - Hur lärare organiserar sina ensemblelektioner	27
5.4.2 Utfallsrum 2 - Motivation i undervisning	28
5.4.3 Utfallsrum 3 - Elevers progression och undervisningens progression.....	29
6. Diskussion	29
6.1 Resultatdiskussion.....	29
6.1.1 Lärares uppfattning om viktiga kunskaper i ensemblespel	30
6.1.2 Motivation hos elever.....	30
6.1.3 Förutsättningar för självständighet.....	32
6.2 Tre nya begrepp på ledarroller.....	32
6.3 Läxor	34
6.4 Formellt och informellt lärande.....	35
6.4.1 Lärandets lärstil	35
6.4.2 Lärandets ägande.....	36
6.4.3 Lärandets intention	36
6.5 Metoddiskussion.....	37
6.6 Förslag på framtida forskning	38
Referenser.....	39
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	42

1. Inledning

Idén till studien kom efter en reflektion om att stor del av lärandet i musik äger rum utanför det institutionella lärandet. Lärandet slutar inte för att skoldagen är över utan eleven lär sig när den går på konsert, lyssnar på musik, diskuterar musik, övar eller musicerar med andra. Som ensemblemusiker har vi själva upplevt värdet av att delta i sådana sammanhang. Som ensemblelärare har vi erfarit att det kan vara svårt att få elever att på egen hand ”äga” sitt lärande och involvera sig i dessa icke institutionella sammanhang att lära sig. För många elever kanske ensemblelektionerna är enda tillfället de har för att ägna sig åt musik med andra. Eftersom vi har uppfattningen att en stor del av lärandet äger rum utanför den institutionella lärsituationen är vi intresserade av hur lärare organiserar sin ensembleundervisning för att öka elevers självständighet.

Tidigare forskning som berör musikleärares didaktiska val behandlar ofta kunskapsbegreppet. Musikalisk kunskap och vad lärare anser är musikalisk kunskap har diskuterats flitigt de senaste åren där bland annat Nilsson & Zimmerman (2009) lyfter upp valet av kunskaper som lärs ut. Zandén (2010) belyser det kollegiala samtalet om kunskap inom musik. Asp (2015) diskuterar i sin avhandling lärandeobjekts legitimitet och iscensättning i ensemblesalen; vilket lektionsinnehåll ensembleläraren har och hur läraren praktiserar det. Lärarens uppfattning om kunskap har betydelse för vad läraren lär ut. Trots att lärare och forskare har diskuterat kunskapsbegreppet är det ovanligt att elever har formulerat för sig själva vad musikalisk kunskap är. Nyberg (2011) beskriver till exempel elevers uppfattning om musikalisk kunskap som uppdelad i praktisk kunskap och teoretisk kunskap där praktisk kunskap är att kunna utföra eller spela något och där teoretisk kunskap är att förstå musik och kunna termer. Vi har avgränsat oss i denna studie till didaktiska val inom ensembleundervisning. I vår undersökning är därför lärarens val av kunskaper och val av lektionsinnehåll mer intressant än att definiera musikalisk kunskap.

De senaste tio åren har det publicerats flera examensarbeten som kartlägger musikleärares undervisning och dennes förhållande till styrdokument (Carlsson, 2014; Gisslén, 2019; Hustad, 2018; Nygårds, 2012). Vi upplever att det saknas studier som synliggör den läroprocess som pågår mellan lektionerna. Därför har vi valt att genomföra en studie där vi utforskar hur lärare kan påverka den läroprocess som äger rum mellan lektionstillfällena. Det har vi undersökt genom att intervjua lärare.

Vi som genomför denna studie är Charlie Holmlund och Tomas Johannsson. Vi är ämneslärarstudenter med inriktning elgitarr och har ett särskilt intresse för

ensemblemusicerande och ensembleledning. Genomförandet av denna studie har vi valt att göra tillsammans då vi har ett gemensamt intresse för ensembleledning och ensemblmusicerande. Samarbetet har gjort att vi varit två personer som analyserat och transkriberat intervjuerna på varsitt håll, för att bilda en egen uppfattning om innehållet i transkriptionerna. När vi sedan diskuterat och formulerat vad vi kommit fram till har vi haft olika intresseområden i resultatet, vilket har lett till en djupare diskussion än om vi varit ensamma.

Eftersom vi har en populärmusikalisk bakgrund och undervisar ensemblespel i dessa musikstilar har vi avgränsat forskningsområdet till att endast beröra ensembleundervisning i populärmusik. Texten i bakgrunden är till stor del författad av Johannsson medan Holmlund har författat texten i metodavsnittet. Holmlund har skrivit om fenomenografi och Johannsson om variationsteori. Texten i syfte, resultat och diskussionskapitlen har blivit till i samtal med varandra och är således utformade tillsammans.

2. Bakgrund

För att undersöka hur gymnasielärare organiserar sin ensembleundervisning för att stimulera självständighet innehåller bakgrunden teorier om lärande, identitet, motivation samt musikdidaktik och ensembleledning.

2.1 Formellt och informellt lärande

Eftersom den här studien har handlat om läroprocesser på lektionstid och utanför lektionstid finns det skäl att lyfta begreppen formellt och informellt lärande. Begreppen formellt och informellt lärande (samt icke formellt lärande) har diskuterats flitigt inom den pedagogiska forskningen de senaste decennierna (Paldanius, 2009). Det finns många olika sätt att förstå dessa begrepp och nedan följer ett urval av de olika definitioner som finns både inom Sverige och internationellt. Därefter förklaras hur begreppen används i denna studie.

2.1.1 Begreppsdefinitioner

Begreppen formellt och informellt lärande kan definieras utifrån vilken grad av formalisering lärandesituationen har. Paldanius (2009) beskriver begreppen genom avstamp i utläring och inläring. Utläring förutsätter en aktiv lärare som undervisar en passiv elev medan inläring innebär en aktiv elev som tar ansvar för sitt lärande. Idén är att det är eleven som kan lära sig och att läraren kan hjälpa till. I äldre forskning, menar Paldanius, låg betoning i att forska kring lärares didaktiska val, hur läraren undervisar, medan begrepp som formellt och

informellt lärande blev till för att förklara de olika lärandesituationer en individ kan befinna sig i. Ursprunget brukar tillskrivas Malcolm Knowles som på 1950-talet använder begreppen i sin bok *Informal Adult Education*, som är baserad på John Deweys teori om livslångt lärande. Individen lär sig genom sina erfarenheter och genom att reflektera över det man blivit undervisad i (Bjerg Petersen, 2015, s. 47). Begrepp som formellt och informellt lärande (och icke formellt lärande) går att förstå som vilken grad av formalisering lärandesituationen har. Formellt lärande har enligt denna definition en hög grad av formalisering, och kännetecknas av i förväg designade utbildningar, styrda av läroplaner som leder till examen, betyg, certifikat eller kvalifikationer (Bjerg Petersen, 2015; Livingstone, 2001; Paldanius, 2009; Perulli, 2009). Lägre grad av formalisering anses *icke formellt lärande* ha, vilket till exempel är studiecirklar, kvällskurser eller kulturskola. Dessa har ofta en handledare och någon form av kursplan, mål med lärandet, men ger sällan ett formellt betyg eller liknande (Livingstone, 2001; Paldanius; 2009; Perulli, 2009). Icke-formellt lärande är alltid medvetet lärande, men eftersom olika personer hävdar olika definitioner är det svårt att göra en tydlig dikotomi. Gullberg (2002) undviker begreppet icke formellt lärande och benämner istället kvällskurser och liknande som något mittemellan formellt och informellt lärande.

Informellt lärande kan definieras som en aktivitet som siktar mot ökad kunskap, förståelse eller förmåga utan en formell läroplan (Livingstone, 2001). Paldanius (2009) hänvisar till informellt lärande som ”vardagslärande”, och menar att en tidig definition av begreppet var att den är ostrukturerad och spontan i vardagen. Denna definition har sedan kompletterats med tankar om att informellt lärande är aktivitets- och erfarenhetsbaserad; informellt lärande är beroende av andra deltagare och ofta i samarbetsform (Paldanius 2009). Inom språkundervisning kan skillnaden mellan formellt- och informellt lärande förstås genom att till exempel studera tyska i gymnasieskolan och få ett betyg som säger att eleven kan tyska eller genom att flytta till Tyskland och på så sätt förvärva sig språkkunskaperna genom att praktisera och utsättas för språket. I detta exempel är det lätt att föreställa sig att informellt lärande är beroende av andra deltagare. Livingstone (2001) hävdar dock vidare att om en lärare undervisar eleven i relevanta yrkeskompetenser utan att läraren är styrd av en ”intentionally-organized body of knowledge”, så kan även detta anses vara ett informellt lärande. Inom svensk musikpedagogisk forskning så kan det inte kallas informellt lärande om en lärare undervisar en elev (Folkestad, 2006; Gullberg, 2002). Folkestad (2006) menar att all form av sekvensbestämd (organiserad) undervisning, oavsett om det är en lärare på en formell institution eller en handledare, tillhör formellt lärande. Både Folkestad (2006) och Gullberg (2002) betonar samtidigt vikten av informellt lärande som ett lärande som äger rum i samspel med andra.

Gullberg (2002) definierar och använder begreppen i en musikpedagogisk kontext. Hon beskriver formellt lärande i musik som den undervisning som äger rum på estetiska gymnasium, musikhögskolor, folkhögskolor med musikinriktning samt kulturskolor och kommunala musikskolor (till skillnad från ovanstående definitioner som ansåg frivilliga skolformer vara icke formellt lärande). Informellt lärande av musik sker i alla miljöer, vid lyssnande och spelande, individuellt eller i samspel med andra. Att gå på konsert och att lära sig på gehör är också informellt lärande i musik. Gullberg (2002) menar att formellt och informellt lärande är det öppna och det dolda lärandet som finns representerat både i *institutionella* och *ickeinstitutionella lärmiljöer*. Således kan dessa begrepp särskiljas till fyra kombinationer: Formellt lärande i institutionella och ickeinstitutionella lärmiljöer samt informellt lärande i institutionella och ickeinstitutionella lärmiljöer (Gullberg, 2002). Informellt lärande i institutionella lärmiljöer ser Gullberg på som *socialisation*, hur individen lär sig och formas av att ingå i den sociala grupp som är på en institution. Svanberg (1992) menar att det finns informella inlärningsformer inom formellt lärande och tvärtom. I Svanbergs studie observeras folkhögskolemiljön. Det informella lärandet i en skolmiljö är beroende av det formella lärandet; eleverna som utgör skolan (institutionen alla har sökt till eller hamnat på) utgör också den miljö där informellt lärande är möjligt, till exempel diskussioner och utbyte av kunskap i skolmatsalen (Svanberg, 1992).

Begreppet informellt lärande används inte bara för att beskriva en lärmiljö där lärande äger rum utan kan också förstås som ett pedagogiskt verktyg. Bjerg Petersen (2015) tar i sin artikel *Should Informal/Non-formal learning be considered in teacher education and teaching? - Reflections based on The Anholt Project* upp hur informellt lärande bör eller kan vara ett verktyg i den formella undervisningen, inte minst för att motivera och inspirera särskilda grupper skolungdomar som anses vara i riskzonen att sluta skolan. Formella lärsituationer kan ha negativa konnotationer för sådana elever, så som att de ska behöva "sätta sig bakom en skolbänk" (Paldanius, 2009). Exempel på "informella undervisningsmetoder" som använts i formell musikundervisning är gehörsbaserad musikundervisning eller ensembleorganiserad klassrumsundervisning (Green, 2008; Mok, 2018). I Moks användande av formellt och informellt lärande går den formella undervisningsmetoden ut på att notera den klingande övningen medan den informella undervisningsmetoden är icke-verbal där studenterna lyssnar och härmar den klingande uppgiften på sitt instrument. Ett sätt att organisera klassrumsundervisning är att konstruera mindre ensembler där elever kan repetera på ett sätt som påminner om hur band eller musikgrupper repeterar, något som musiklärare i klassrumsundervisning har anammat (Green, 2008).

Inom musikutbildningar i populärmusik finns också en viss undervisningskultur baserad på det informella lärandets metoder eftersom de undervisande lärarna ofta på detta sätt skaffat sig sina kunskaper, till skillnad från sina klassiska musiklärarkollegor som lärt sig i en formell

kontext (Green, 2008). Detta betyder inte att musiklejare i populärmusik i större utsträckning konstruerar sin undervisning på det informella lärandets premisser (Green, 2008). Gullberg (2002) menar att det formella lärandet för genrer som jazz och rock till dels är avkontextualiserat i den formella miljön och hänvisar till slanguttryck som "berkleebroilers" och "skolrockmusik". "Berkleebroilers" är skickliga men tråkiga jazzmusiker, och "skolrockmusik" är tillrättalagd och polerad rockmusik. Jazz och rock som historiskt spelats i icke-institutionella miljöer har blivit formaliserade när musikstilarna tagit plats i musikutbildningar (Gullberg, 2002).

Green (2002) beskriver hur instrumentlärare i populärmusik trots sin egen bakgrund ofta lägger stor vikt vid teknik, notläsning och musikteori. Dessa tre områden är typiska områden som formell undervisning berör. Både formellt och informellt lärande har sina styrkor på så sätt att formell undervisning ger relevanta kompetenser som är svåra att tillgodogöra sig informellt, inom musik till exempel god teknik och notläsning (Green, 2002).

Begrepp som tar avstånd från att lärande är bundet till en fysisk miljö är "common learning" och "uncommon learning". Begreppen myntades av Tomas Ziehe i hans bok *New Youth: on Uncommon Learning Processes* från 1982 (Folkestad, 2006). Begreppen syftar inte till *var* lärandet äger rum utan *hur*. Common learning är att medvetet öva på ett särskilt moment medan uncommon learning är lärande som äger rum utan att subjektet vet om det.

Folkestad (2006, s.141-142) identifierar fyra olika sätt att definiera och använda begreppen formellt och informellt lärande inom musikpedagogik: (vår översättning från engelska)

1. Situationen: Var äger lärandet rum? Formellt och informellt pekar på den fysiska kontexten som lärandet äger rum i. Innanför eller utanför den institutionella miljön, så som skolor. Till exempel innebär formellt eller informellt skolade musiker att de har övat inom eller utanför skolmiljö.
2. Lärstil: Ett sätt att beskriva karaktären och kvalitén i lärprocessen. I det här avseendet innebär formellt eller informellt skolade musiker att de spelar på gehör eller efter noter.
3. Ägande: Vem äger beslutet om aktiviteten? Vad som ska göras, var och när? Den här definitionen syftar till didaktisk undervisning kontra självreglerat lärande.
4. Intention: Vad är fokus på? Att lära sig spela musik eller spela musik?

Den första punkten påminner om hur Livingstone (2001) definierar formellt och informellt lärande som bundet till situationen. Folkestad (2006) menar att formellt lärande är sekvensbestämt: en lärare eller ”lärarlik” person har i förväg planerat läroprocessen och lär ut den. Folkestad (2006) menar då också att om en grupp musicerar tillsammans där musiken blir till, formas och utvecklas tillsammans utan en bestämd sekvens i läroprocessen eller ledare så kan detta kallas informellt lärande.

Punkt två påminner om hur Mok (2018) definierar formellt och informellt lärande i en musikpedagogisk kontext som en lärstil där till exempel spela på noter eller gehör blivit ett sätt att definiera om en lärstil är formell eller informell. Detta påminner om Ziehes begrepp nämnda ovan där lära sig läsa noter kan ses som ett ”common learning” och på gehör som ”uncommon learning”. Lärstilen är oberoende av situationen. Ur ett angloamerikanskt traditionellt sätt att se på begreppen formellt och informellt lärande delas de ofta upp i musikstilar, där västerländsk klassisk musik står representerat som formell musik och populärmusik som informell (Folkestad, 2006). I Folkestads begreppsbyggnad är inte lärstilen nödvändigtvis bunden till en musikstil. Ur den angloamerikanska teoribildningen om formellt och informellt lärande i musikpedagogik används lärstil flitigt för att tala om undervisningsmetod, det vill säga huruvida läraren arbetar med noter eller på gehör. Nedan följer fem punkter på hur det informella lärandet kan ta sig uttryck: (Lucy Green i Mok, 2018, s.382)

- Eleven får välja musik själv
- Eleven lär sig genom att lyssna och härma
- Eleven lär sig genom kamratinlärning med minimal hjälp av lärare
- Eleven lär sig på egen hand, ofta på ett slumpmässigt sätt
- Integrera lyssnande, spelande, sjungande, improviserande och komponerande

Den tredje punkten av Folkestads punkter som står listade ovan berör ägandet av aktiviteten. Ifall en lärare äger aktiviteten och har formulerat den är den formell, medan om en grupp äger en aktivitet utan en lärare är den informell.

Folkestad (2006) tar också upp hur han identifierar formella och informella *sätt* att lära sig ur ett musikpedagogiskt perspektiv, med intention, punkt fyra, i åtanke. Inom det formella sättet att lära sig är både läraren och eleven fokuserade på att *lära* sig spela musik medan det informella sättet ligger fokus på att *spela* musik. Detta kan förstås utifrån dess kontexter, pedagogisk kontext och musikalisk kontext. En musikensemble i en skolkontext får till exempel särskilda moment de ska öva på så att de låter bättre, medan en grupp som jammar spelar för spelandets skull.

Till skillnad från Green (2002) och Mok (2018), som pratar om formella och informella undervisningsmetoder menar Folkestad (2006) att en lärare alltid tillhör det formella lärandet. Folkestad (2006) menar istället att läraren kan skapa lärandesituationer där informella läroprocesser kan ske, vilket vi alltså är intresserade av att utforska genom denna studie.

2.1.2 Begreppens användningsområde i denna studie

Forskningsområdet som denna studie ämnar att undersöka, och området som vi är intresserade av är hur lärare kan organisera sin ensembleundervisning för att skapa självständighet hos elever. Med det i åtanke dök begreppen formellt och informellt lärande upp, en tanke om hur läraren i sin formella undervisning kan inspirera till en vilja att spela musik utanför lektionstid. Utifrån ett antagande vi gör förmodar vi att majoriteten av elever på gymnasiet inte har tillgång till egna repetitionslokaler eller övningsrum utanför skolan. Därför begränsar vi inte definitionen av informellt lärande till att handla om situationen: den fysiska plats lärandet äger rum i, utan menar att informellt lärande kan äga rum på skolan. I skolmiljön som helhet, i lektionssalar och övningsrum utanför lektionstid. I studien kommer formellt och informellt lärande kunna förstås utifrån tre av Folkestads fyra punkter: Lärstil, ägande och intention. Det som Folkestad (2006) refererar till som situationen, var lärandet äger rum, kommer istället kallas *institutionell miljö* och *icke-institutionell miljö* i denna studie.

Eftersom studiens undersökningsområde är gymnasieskolan kommer begreppet icke-formellt lärande inte att användas. I likhet med hur Folkestad (2006) resonerar kommer denna studie mena att en lärare alltid är bunden till formellt lärande, men att den kan via didaktiska val skapa lärandesituationer där informella läroprocesser uppstår.

2.1.3 Formella lärandets ramar - styrdokument

Tidigare i studien berördes hur formellt lärande är styrt av styrdokument såsom läroplaner och kursplaner. I följande avsnitt presenteras kortfattade summeringar av de styrdokument som är relevanta för studiens forskningsområde. Dessa styrdokument är gymnasieskolans läroplan och kursplanerna *Ensemble med körsång* och *Ensemble 2*.

Genomgående för innehållet i gymnasieskolans läroplan är att eleven ska bli autonom i sitt lärande. Detta tar sig uttryck i läroplanen med formuleringar så som att eleven kan lära, utforska och arbeta både självständigt och i grupp, att skolan ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Läroplanen belyser även vikten att inte tolka och mäta kunskap på ett sätt. Den menar att kunskap har olika uttrycksformer och att undervisningen därför inte får betona en särskild kunskapsform utan lyfta flera. Läroplanen är dessutom ödmjuk i det att den förstår att skolan inte kan förmedla alla de kunskaper som eleven kommer att behöva. Den lyfter istället upp skolan som en lärmiljö som skapar

förutsättningar för elevers bildning, tänkande och kunskapsutveckling (Skolverket, 2011). Det går därför att förstå läroplanen för gymnasieskolan som ett styrdokument som erkänner det informella lärandets betydelse, ett förhållande som alla gymnasielärare ska förhålla sig till.

Kurserna *Ensemble med körsång* och *Ensemble 2* utgör de två kurser elever på det estetiska programmet kan studera ensemble. *Ensemble med körsång* är obligatorisk och *Ensemble 2* är antingen en valbar fortsättningskurs, en obligatorisk fortsättningskurs eller inte tillgänglig, beroende på skolans upplägg. I *Ensemble med körsång* ska eleven tillgodogöra sig kunskap om musikinstudering både enskilt och i grupp samt ta ansvar för sin egen musikaliska färdighetsutveckling. Eleven förväntas lära sig grundläggande musikalisk gestaltning och kommunikation vid framträdande inför publik och i samarbete med andra (Skolverket, 2011). Eleven ska även musicera efter noterad och gehörsbaserad musik. I korta drag kan *Ensemble med körsång* beskrivas som en grundkurs och *Ensemble 2* som en fördjupningskurs. Förutom det centrala innehåll som dessa kurser har gemensamt ska de som går *Ensemble 2* även visa upp grundläggande improvisationsspel, ensembleledning samt personligt, konstnärligt och musikaliskt uttryck. Sammanfattningsvis indikerar dessa styrdokument att gymnasieskolan idealiserar den autonoma eleven, något som även lyfts fram i tidigare forskning (Asp, 2015; Zandén, 2010; Zimmerman & Nilsson, 2009).

2.2 Konstruktion och motivation

Inte bara blir vi den vi är i förhållande till vår omgivning utan vi tillskriver oss även identiteter utifrån den roll vi har. John Kelly i Svanberg (1992) beskriver: "Leisure socialization is a social process that takes place in the context of institutional roles, but is most directly developed in interaction with our immediate communities of family and friends" (Svanberg, 1992, s. 49).

Utifrån ett musikperspektiv kan ovanstående citat förstås genom att tänka på en mellanstadieelev som börjat spela gitarr. Denna elev kan då både i sin familj och vänskapskrets få en identitet som gitarrist (Ruud, 1997).

Ruud (1997) beskriver skämtsamt att det går att veta vem en person är baserat på vilken musikstil han eller hon lyssnar på. Skämtsamt eftersom det inte går att göra en sådan generalisering men poängen är att musik har en stark identitetsskapande effekt (Ruud, 1997). Hur en person vill framstå är starkt sammankopplat med social miljö. Ruud (1997) menar att tonåringar "samlar data" av andras reaktioner, tonåringen gör forskning på vem den är mot andra. Utifrån detta går det i en musikutbildningskontext förstå att det kan finnas kulturer på särskilda skolor där särskilda musikstilar premieras. Hundeide (2003) formulerar begreppet

”intersubjektiva rum”, och hänvisar till dolda styrmekanismer för exkludering och inkludering. Ens identitet formas och påverkas av miljön.

Motivation brukar i generella drag delas in i två kategorier; yttre motivation och inre motivation. Yttre motivation är bundet till sin sociala och kulturella kontext med förväntningar och krav, till exempel betyg eller att bli erkänd av sin omgivning för sin prestation. Inre motivation är drivet av att individen själv vill något, personen lär sig något för att det ger den mening eller lust. Inom motivationsforskning förekommer begreppet Self-Determination Theory, förkortat SDT. Inom SDT delas motivation också in i två delar; autonom motivation och kontrollerad motivation (Deci & Ryan, 2000). Dessa begrepp kan förstås på samma sätt som inre och yttre motivation. Autonom motivation, eller inre motivation, är sammankopplat med identifiering; eleven övar ett instrument för att den känner att instrumentet är en del av en själv, nästan som en kroppslig relation till instrumentet (Comeau, Huta, & Liu, 2015; Deci & Ryan, 2000; Ruud, 1997). I motsats till detta är kontrollerad motivation något externt som motiverar, inte sällan genom press eller ångest (Comeau, Huta, & Liu, 2015; Deci & Ryan, 2000; Ruud, 1997). Denna press kan vara utifrån (förväntningar från föräldrar, skola, social miljö osv) men också vara självförvällad, till exempel att personen övar inför att genomföra en konsert. Yttre motivation är lätt att konstruera som lärare genom betyg medan inre motivation är svårare eftersom det handlar om en intern process hos eleven. För att skapa förutsättningar för elever att få inre motivation kan man låta eleven välja material, uppmuntra till olika former av övning, uppmuntra till att spela med olika musikgrupper, uppmuntra medverkan på konserter samt att läraren och eleven sätter upp tydliga mål för undervisningen tillsammans (Hallam, 1998).

2.3 Musikdidaktik och ensembleledning

Ensemblelärarens ledarroll påverkar gruppen. Johansson (2011) skriver om gruppledarens centrala inverkan på gruppens process. ”Ensemblespel med en medveten ledare lär inte bara ut musikaliska färdigheter utan fostrar även till kunskap i lagarbete med andra människor” (Johansson, 2011 s.127).

Ledarens värderingar och normer bidrar till den stämning som sätts, samtidigt som förväntningar finns både hos ledare och deltagare. Det psykiska klimatet påverkas tydligt av ledaren (Johansson, 2011). Vidare hänvisar Johansson (2011) till undersökningar rörande gruppsykologi, som gjorts på grupper med olika ledarstilar. Av studiernas resultat framgår det att grupper med en passiv ledare hade lägst arbetsprestation. Den auktoritära ledaren arbetade snabbast med gruppen, medan den demokratiska ledaren förde gruppen med kvalitativt bäst resultat.

Inom vissa musikstilar kan en särskild ledartyp föredras. Zandén (2010) menar till exempel att den ”avdidaktiserade” muskläraren kan hamna i konflikt med rådande rockestetik. Musikgrupper utanför den institutionella miljön som spelar rock och jazz har genom den korta historien formats av den musikaliska miljön där sällan en auktoritär ledare funnits. Arbetsprocessen i dessa grupper har ofta tätt sig i att alla i gruppen varit en del av skapandet och bidragit med sin prägel till låtarna. Johansson (2011) understryker ”för att våra ensembledeltagare på ett smidigt sätt ska kunna passa in och slussas ut i musiklivet utanför institutionen, är det viktigt att arbetssättet påminner om detta” (Johansson, 2011, s. 125). Ledaren i ensemblen bör därför förhålla sig till gruppen på ett demokratiskt sätt.

Ledarens skillnad i stil, måste finnas beroende på mognadsgrad och ålder på deltagarna. Man kan inte leda en grupp elvaåringar på samma sätt som en grupp på det estetiska programmet. Givetvis ska en ambition av autonomi eftersträvas hos båda grupper medan ledarens förhållningssätt skiljer sig. Det är möjligt att elvaåringarna behöver mer guidning i uppstartsfasen och eventuellt för att komma vidare under processens gång. Det kan även vara fel att anta att gymnasieelever besitter den mognad att ta ansvar för sitt eget lärande som en grupp. Den formelle ledaren har det yttersta ansvaret, inte över detaljer gällande repetitioner men som övergripande organisatör. Ett bra sätt att praktisera detta är att låta gruppen repetera själva varannan vecka (Johansson, 2011).

Vidare menar Johansson (2011) att ledaren tar sig an en roll beroende på var gruppen befinner sig i sin process. Han beskriver fyra olika typer av ledare som benämns styrande, påverkande, underlättande och delegerande. Den styrande ledaren kännetecknas av tydlig envägskommunikation som skapar ramar för elevernas uppgifter vilket underlättar utförandet och passar grupper med liten erfarenhet och mognad, som inte vet hur man tar ansvar i grupp. Den påverkande ledaren passar grupper som *vill* men inte har förmågan — ledaren väljer en tvåvägskommunikation och bemöter elevernas behov med övertygelse, stöd och uppmuntran som vidare ska leda till vilja och entusiasm. Den underlättande ledaren agerar att få igång lektionen, och delar på beslutsfattandet med deltagarna som själva tar initiativ. Ledaren hjälper gruppen att konkretisera idéer och visioner. Slutligen den sista ledarskapstypen är den *delegerande* som passar en grupp vars förmåga, kunskap och motivation har möjlighet att fullfölja gruppens uttalade mål. Eleverna kan agera resurs och motivera varandra. Ledaren kan betraktas överflödigt i processen, det handlar mer om att gruppen delegerar en mindre aktiv del till ledaren — menar Johansson. Ledaren tar dock initiativ i de större frågorna. Sammanfattningsvis behövs alla typer och man kan inte följa en slaviskt, det är många egenskaper som krävs för att vara en bra ledare som ser och hör alla (Johansson, 2011).

2.4 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur gymnasielärare på estetiska program med musikinriktning organiserar sin undervisning för att stimulera ökad självständighet inom ensemblespel.

För att konkretisera och uppfylla syftet har det brutits ner till tre övergripande forskningsfrågor:

- Vad uppfattar gymnasielärare i musik är viktigt att lära sig i ensemblespel?
- Hur beskriver lärare sina didaktiska val utifrån att motivera elever?
- Hur beskriver lärare förutsättningar för ökad självständighet hos elever i ensemblespel och egen övning?

Med gymnasielärare menar vi en verksam lärare i ensemble på gymnasiet. Antalet gymnasielärare som deltar i undersökningen är sex. Eftersom sex lärare inte kan representera en hel yrkeskategori kan inte heller resultatet generaliseras.

3. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Studien utgår från ett fenomenografiskt perspektiv och hämtar också centrala begrepp från det närliggande perspektivet variationsteori.

3.1 Fenomenografi och variationsteori

För att undersöka föreliggande studies syfte har ett fenomenografiskt förhållningssätt tillämpats. Med tanke på den erfarenhet vi själva besitter samt ödmjukhet och respekt inför informanternas empiribaserade kunskap bedömer vi det mest lämpligt att tillämpa ett synsätt som intresserar sig för människans upplevda verklighet och beskriver fenomen i världen så som andra betraktar dem i ett pedagogiskt sammanhang, vilket är ett fenomenografiskt förhållningssätt (Marton & Booth, 2010). Studiens syfte kräver en metod av kvalitativ karaktär som handlar om att karaktärisera något, därmed lyfts vårt intresse av att beskriva egenskaper hos *något* och vad som gör fenomenet speciellt (Larsson, 1986). I vårt fall är *något* ensembleundervisning.

Fenomenografi utvecklades under 70-talet av den så kallade *Inom*-gruppen. Det är en ansats av kvalitativ metod som beskriver uppfattningar. Fenomenografen gör inget anspråk att vara en fullständig metod. Fenomenografi gör kvalitativa beskrivningar av olika sammanhang och *människors sätt att uppfatta sin omvärld* (Larsson, 1986).

Uppfattningar är ofta underförstådda och bygger på den referensram vilken vi inom konstruerar våra resonemang. Det som förblir osagt och sällan reflekteras kring och där vi samlar våra kunskaper (Marton & Booth, s. 20). Kunskapsbegreppets förhållande till uppfattningar får inom fenomenografen en speciell innebörd då det kommer att betyda ”att *omfatta* eller få *insikt i* och implicit eller explicit *förstå* något upplevt, iakttaget eller erfaret” (Kroksmark, 1987, s. 228). Fenomenografins ansats är avbildande och beskrivande, således görs inget anspråk på att synliggöra hur något är eller förhåller sig till fakta, utan beskriver hur människans perspektiv kan förstå sin omvärld (Kroksmark, 1987). Världen sedd ur en objektiv synvinkel belyser en verklighet som visar hur vi kan förhålla oss till den, och som man i fenomenografen kallar *den första ordningens perspektiv* medan *den andra ordningens perspektiv* mer fokuserar på den subjektivt upplevda verkligheten. Den andra ordningens perspektiv är en mycket central del för forskningen (Kroksmark, 1987).

Världen är både objektiv och subjektiv på samma gång, därför fokuserar fenomenografen på relationen mellan människan och världen (Kroksmark, 1987, s. 235). Världen existerar och den kommer fortsätta att existera när vårt medvetande upphör, samtidigt som vårt medvetande inte bestämmer och definierar världen. ”Genom det dialektiska förhållandet i världen och genom t.ex. undervisning är det möjligt för människan att förändra sin uppfattning av ett avgränsat innehåll och på så sätt förändra sin kunskap” (Kroksmark, 1987, s. 235). Detta betyder att det finns en relationell koppling mellan människan och världen där människan omprövar sina förutfattade meningar om världen genom ny kunskap.

En särskild skiljelinje kan dras mellan fenomenologins fundament vilket fenomenografen lånat terminologi ifrån för att följaktligen kunna stärka argument (Marton & Booth, 2010). Det är besläktat på det sätt att båda är intresserade av hur människor uppfattar fenomen, där fenomenologer sätter fokus på den mänskliga faktorn medan fenomenografen mer fokuserar på beskrivandet av erfarenheten. De vill egentligen komma åt samma saker men utförandet skiljer sig.

För att ytterligare förstå och tolka datan i denna studie har vi lånat begrepp från *variationsteori*, som har sitt ursprung i fenomenografi. Variationsteori menar att ingenting kan undervisas utan att det först finns ett *lärandeobjekt* (object of learning) (Lo, 2012). Lärandeobjekt är vad läraren avser att undervisa i och om. Eftersom lärandeobjekt fokuserar

på det intentionella lärandet och inte faktiska målet av lärandet skiljer sig lärandeobjekt från *lärmål* (learning objectives), som pekar på vad en elev ska kunna efter ett moment. Eftersom läraren inte kan med säkerhet veta att alla elever kommer att uppleva undervisningen på samma sätt ser variationsteorin på vad läraren hade av intention att lära ut. Hur elever uppfattar undervisningen varierar.

4. Metod

Här presenteras vårt val av metod och hur vi genomförde studien. Vi skriver även om kvalitativa forskningsintervjuer, fenomenografiskt förhållningssätt, urvalsprocessen i denna studie, etiska principer, och intervjuernas genomförande. Avslutningsvis ett stycke om tillförlitlighet.

I det här arbetet är vi två som samarbetar för att vi båda har ett gemensamt intresse i ämnet och som vi har diskuterat genom studieåren på Kungl. Musikhögskolan. Vi har kontaktat och intervjuat tre lärare vardera och dokumenterat intervjuerna med hjälp av inspelning. För att snabbt ta del av samtliga informanternas intervjuer kom vi fram till att transkribera varandras intervjuer vilket resulterar i en större förståelse för helheten och en grund för analysarbetet. På det här sättet har båda intervjuat, transkriberat och skaffat sig en förståelse för datan. Båda har sedan granskat transkriptionerna och jämfört intervjuvaren. Därefter har beskrivningskategorier formulerats i förhållande till studiens syfte.

4.1 Val av metod

Undersökningens syfte uppmanar att vi svarar på de ställda forskningsfrågorna. För att göra det valde vi att genomföra intervjuer med lärare som arbetar med ensembleundervisning på gymnasieskolans musikestetiska program. Sex stycken utbildade musiklärare har intervjuats; samtliga verksamma i Stockholmsområdet. För att skapa bra dynamik mellan oss och informanterna förhöll vi oss till en semistrukturerad intervjuform där vi i förväg skrivit frågor utifrån olika teman i en så kallad intervjuguide. Den semistrukturerade intervjuformen gav informanten utrymme att berätta det den ansåg viktigt, men gav också oss som intervjuare möjligheten att styra samtalet genom att ställa följdfrågor.

4.2 Kvalitativa forskningsintervjuer

Kvale & Brinkmann (2014, s. 18) beskriver forskningsintervjun som ett professionellt samtal likt det vardagliga, där kunskap skapas i interaktionen mellan intervjuaren och den

intervjuade. Syftet med intervjun är att erhålla detaljerade beskrivningar från vardagen ur den intervjuades perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 41). För att skilja det vardagliga samtalet från det professionella samtalet är frågorna ställda utifrån olika teman för att söka svar. Det finns olika nivåer av strukturering av intervjuer där intervjuaren förhåller sig till olika grad av öppenhet, som lämnar utrymme för den intervjuade att styra intervjun åt olika håll. Den semistrukturerade intervjun utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på teman som kan innehålla förslag på frågor (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45). Samtalet spelas in och skrivs sedan ut; datan som samlats utgör det material som genomgår analysprocessen. En öppen eller sluten struktur på intervjun hade kunnat riskera leda mot håll som inte varit fördelaktiga mot vad studien ämnat. En stark fördel med intervjun är att den möjliggör precision i ämnet som ska undersökas samt nyanserade beskrivningar av fenomenen som upplevs av den intervjuade. När intervjun är genomförd börjar en induktiv process som innebär att forskaren läser och sorterar empirin tills mönster blir tydliga (Patel & Davidsson, 2011).

4.3 Fenomenografiskt förhållningssätt

Fenomenografisk ansats är ingen metod som är begränsad till att studera lärande. Den är framförallt inriktad på människors uppfattningar av fenomen i omvärlden (Patel & Davidsson, 2011). Ansatsen söker att finna svaren ur ett mänskligt perspektiv, snarare än att undersöka hur något egentligen är (Kroksmark, 1987). Ett begrepp som är av stor vikt för fenomenografiska forskare är uppfattningar. ”I uppfattningen av ett fenomen antas människan ge innehåll i relation mellan sig själv och omvärlden” (Patel & Davidsson, 2011, s.32). Fenomenet som denna studie har fokus på att undersöka är ensemblelärares organisering av undervisning för elevers ökade självständighet. Målet med intervjuerna är att ta reda på vad informanterna uppfattar är viktigt att lära sig i ensemblespel samt tillvägagångssätt för att lära ut detta inriktat mot hur de kan öka elevers självständighet.

Intervjuerna transkriberas till text och när mönster blir tydliga sorteras dessa in i beskrivningskategorier som ska skilja sig från varandra. Vi förbehåller oss rätten att identifiera, tolka och benämna beskrivningskategorierna. Dessa beskrivningskategorier organiseras i relation till varandra och delas in i kategorier som kallas studiens utfallsrum. Utfallsrummen utgör resultatet av analysen.

4.4 Urval

Utifrån studiens upplägg valde vi att avgränsa oss till sex stycken intervjuer. Därefter funderade vi på kriterier vi önskade att våra informanter skulle uppfylla. För att få en bred bild av ensembleundervisningen valde vi att söka efter lärare med varierande yrkeserfarenhet,

kvinnor och män samt att de skulle vara verksamma lärare vid detta tillfälle. På grund av brist på verksamma lärare som ville delta var det inte möjligt att få en jämn fördelning mellan manliga och kvinnliga informanter. Studien utgjordes istället av fem män och en kvinna, mellan åldrarna 30-50, alla verksamma gymnasielärare i Stockholmsområdet. Till en början sökte vi personer som vi inte hade någon tidigare relation till för att styrka undersökningens tillförlitlighet och för att kunna vara så neutrala som möjligt vid genomförandet av undersökningen. Återigen på grund av brist på lärare som ville delta i undersökningen har det resulterat i att en informant är före detta VFU-handledare till en av oss, och två andra informanter är alumner från Kungl. Musikhögskolan som vi båda känner.

En första kontakt initierades via ett mejl som skickades ut till administratörer och programansvariga för det estetiska programmet på gymnasieskolor i Stockholm med omnejd samt Göteborg. Skolorna i Göteborg kontaktades för att få en större geografisk spridning och för att en av oss har sin hemvist där. Detta mejl beskrev vilka som genomförde studien, studiens syfte och att studien sökte informanter utifrån särskilda urvalskriterier. Elva skolor kontaktades på detta vis. Resultatet blev att ingen svarade. Därefter fick vi via kontaktnät på Kungl. Musikhögskolan och samråd med handledare förslag på ett rad KMH-alumner som är verksamma ensemblelärare. Kontakten med dessa skedde via telefonsamtal, mejl eller direktmeddelanden via Facebooks chattprogram *Messenger*.

4.4.1 Information om informanterna

Här följer en kort beskrivning av de informanter som intervjuats och i enlighet med konfidentialitetskravet har deras namn anonymiserats och bytts ut mot fingerade namn.

Adam är i 50-års åldern och arbetar som lektor och undervisar i ensemble på estetiska programmet på en kommunal skola i Stockholmsområdet. Han undervisar för närvarande ca 40 elever, och har även ämnena gehör- och musikära. Adams utbildningsbakgrund består av musikäraexamen och forskarstudier. Han har varit lärare i ca 30 år.

Bingo är i 40-års åldern och arbetar som ensemblelärare på estetiska programmet på en friskola i Stockholmsområdet. Han undervisar för närvarande ca 30 elever, och har även enskild undervisning i gitarr. Bingos utbildningsbakgrund består av en musikäraexamen. Han har varit lärare i ca 20 år.

Cecilia är i 30-års åldern och arbetar som ensemblelärare på estetiska programmet på en friskola i Stockholmsområdet. Hon undervisar även i kurserna gehör- och musikära samt komposition för singer-songwriterlinjen. Cecilias utbildningsbakgrund består av

ämneslärarexamen i musik med inriktning sång. Hon har varit lärare ca två år på gymnasieskola och haft privatundervisning på sång i ca sex år.

Dennis är i 40-års åldern och arbetar som ensemblelärare på estetiska programmet på en kommunal skola i Stockholmsområdet. Han undervisar för närvarande ca 60 elever och även enskild undervisning i gitarr, bas och trummor. Dennis utbildningsbakgrund består av musikhögskoleexamen och dessutom två år på kandidatprogrammet för musiker. Han har varit lärare ca tio år på kulturskola och tio år på gymnasieskola.

Emil är i 30-års åldern och arbetar som ensemblelärare på estetiska programmet på en friskola i Stockholmsområdet. Han undervisar för närvarande ca 40 elever, och även i enskild undervisning i piano och musikproduktion. Emils utbildningsbakgrund består av en ämneslärarexamen i musik med inriktning piano.

Frank är i 30-års åldern och arbetar som ensemblelärare på estetiska programmet på en friskola i Stockholmsområdet. Han undervisar för närvarande ca 35 elever, och även enskild undervisning i gitarr. Franks utbildningsbakgrund består av en ämneslärarexamen i musik. Han har jobbat ca fem år på gymnasieskola men också på grundskola.

Våra informanter undervisar främst inom populärmusik, därför kommer inte ensembleundervisning i vad som ofta benämns som klassisk inriktning att beröras i detta arbete. Detta för att det ligger i vårt intresse att undervisa dessa genrer i vår lärargärning som vi valt att avgränsa vid dessa genrer.

4.5 Etiska principer

Det finns fyra områden som brukar diskuteras inom etiska riktlinjer för forskare: informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll (Kvale & Brinkmann, 2014). Informerat samtycke betyder att man informerar undersökningspersonerna om det allmänna syftet med undersökningen, om hur den är upplagd i stort och vilka fördelar och risker som kan vara förenade med deltagande i forskningsprojektet. Det betyder också att deltagandet är frivilligt och att personen när som helst har rätt att dra sig ur projektet utan att det får negativa påföljder. När det gäller senare bruk av forskningsmaterialet kan det vara bra att komma fram till ett avtal undertecknat av både forskare och deltagare, där den senare ger sitt skriftliga samtycke, vilket vi valt att göra för denna undersökning. Trost (2010) menar att tystnadsplikten och konfidentialiteten är oavvislig och att ingen forskning i världen kan vara så väsentlig att den får tulla på de etiska kraven (Trost, 2010, s. 63).

Vetenskapsrådet (2002) har sammansatt riktlinjer för forskningsetiska principer där fyra huvudkrav ställts, vilka vi förhåller oss till i denna studie. *Informationskravet*, *samttyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Redan i det initierade mejlet blev informanterna informerade om vad studien handlar om och villkoren som ställdes inför deltagandet — att det är frivilligt och med all rätt vid vilken tidpunkt som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Detta gjordes i samband med intervjun, både före och efter genomförandet av intervjun. Vi har valt att anonymisera informanterna enligt *konfidentialitetskravet* till den grad att all information som inte berör studiens vetenskapliga syfte har uteblivit.

4.6 Genomförande av intervjuer

Samtliga intervjuer ägde rum mellan 17/10-19 - 30/10-19. Antingen på en plats i anslutning till deras arbetsplats eller på Kungl. Musikhögskolan. Intervjuerna inkluderade en av oss och en informant, och pågick mellan 25-45 minuter. Vi bedömde att alla intervjuer skulle genomföras enskilt så att informanten inte skulle uppleva någon skillnad i maktbalans. Väl på plats upprepades informationen om att deltagandet var frivilligt, och informanten ombads skriva på ett dokument om informerat samtycke. I dokumentet stod det att intervjun kommer dokumenteras med ljudinspelning och att informanten presenteras anonymt i studien samt vilka som kommer ha tillgång till ljudinspelningen. Intervjuerna spelades in på våra respektive telefoner genom applikation för ljudupptagning. Vi inledde med att presentera studiens syfte och vår tanke med intervjuns upplägg för att få informanten att resonera för sig själv och beskriva sin egen verklighet för att bidra med empiri till vår studie. Därefter följde vi den intervjuguide vi hade utformat. Den utgick från tre teman: *Den formella undervisningen*, *Den informella miljön på skolan* och *Relationen mellan den formella undervisningen och informellt lärande* (Intervjuguiden finns bifogad i bilaga 1). Följdfrågor ställdes för att antingen kontrollera att vi uppfattat det som sagts eller för att styra intervjun mot studiens syfte. Efter att varje intervju var genomförd påbörjades transkriptionsarbetet. Vi transkriberade varandras intervjuer, vilket resulterade i att vi fick möjlighet att vässa våra frågeformuleringar till nästa intervju — men samtliga informanter fick samma frågor.

4.6.1 Bearbetning och analys

Bearbetning av intervjuerna har följt två steg: transkribering och analys. Samtliga intervjuer transkriberades för att ha ett material som skulle gå att analysera. Vi har transkriberat ordagrant, det vill säga med stakningar och upprepningar. För att förenkla transkriberingsarbetet användes mobilapplikationen *Amazing Slow Downer*; en applikation som gör det möjligt att dra ner på uppspelningshastigheten. Mängden data som

transkriberades blev i text cirka 42 sidor, Times New Roman, 12 pkt. Utifrån en fenomenografisk analysmodell har datan sedan genomgått dessa fyra steg:

1. Bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck.
2. Uppmärksamma skillnader och likheter i utsagorna i intervjuerna.
3. Kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier.
4. Studera den underliggande strukturen i kategorisystemet.
(Patel & Davidson, 2011)

När vi bekantat oss med datan och skapat oss ett helhetsintryck började vi uppmärksamma skillnader och likheter i utsagorna. Därefter kategoriserade vi uppfattningar och bildade beskrivningskategorier. Utfallsrum beskriver uppfattningar om fenomen och utgör resultatet av analysen (Patel & Davidson, 2011). Utifrån lärarnas beskrivningar av lektionsinnehåll och lektionsmoment har vi uppfattat olika lärandeobjekt. De citat som presenteras i resultatet innehåller ibland parenteser med förtydligande ord (eftersom vi transkriberat stakningar och pauser är de förtydligande orden tolkningar som vi som genomfört intervjuerna gör). Citaten kan annars vara svåra att förstå.

4.7 Tillförlitlighet

Traditionellt menar man med reliabilitet eller tillförlitlighet att en mätning är så att säga stabil och inte utsatt för t.ex. slumpinflytelser; alla intervjuare skall fråga på samma sätt, situationen ska vara likadan för alla etc. (Trost, 2010). Detta kan förstås vara svårt när det kommer till kvalitativa intervjuer då det just kan inträffa slumpinflytelser som intervjuaren registrerar och använder som föremål för sin analys. Den kvalitativa intervjun förutsätter låg grad av standardisering, för att förstå hur den som blir intervjuad tänker, känner eller betar sig. En felsägning eller en missuppfattning är delar av all den information man kanske använder sig av (Trost, 2010). Intervjuaren ska vara lyhörd och uppmärksamma inte bara tonfall utan också ansiktsskiftningar och -uttryck, likaväl som andra kroppsrörelser och -ställningar (Trost, 2010, s. 67). Kort kan reliabilitet vid kvantitativa studier sammanfattas med att man anger värden på en mängd variabler, medan vid kvalitativa studier ställer samma frågor om samma företeelse men försöker förstå alla dess nyanser.

Vad gäller undersökningens giltighet eller validitet så skiljer även den sig inom kvantitativa och kvalitativa metoder. Traditionellt menar man med validitet att instrumentet eller frågan ska mäta det den är avsedd att mäta för studien (Trost, 2010). Detta inbegriper alltså att under den kvalitativa intervjun söka förstå vad den intervjuade menar med ”ofta” ifall detta är svaret på en fråga exempelvis. De båda begreppen härstammar från kvantitativ metodologi, och om de appliceras på kvalitativa studier får de en annan innebörd. Dock menar Trost (2010) att intervjuer och annan datainsamling alltid ska ske så att data blir tillförlitliga, trovärdiga och adekvata.

I genomförandet av vår studie har vi varit noggranna med att följa den intervjuguide vi i förväg skrivit. Intervjuguiden innebar en standardisering där alla informanter fick samma frågor.

5. Resultat

Under detta avsnitt redovisas resultatet för undersökningen. Resultatet presenteras under sex olika beskrivningskategorier vilka utgör de tre utfallsrummen *Hur lärare organiserar sina ensemblelektioner*, *motivation i undervisning* samt *elevens progression och lärarens progression*, som svarar på forskningsfrågorna ställda under studiens syfte. Resultatet avslutas med en summering av resultat i punktform.

5.1 Utfallsrum 1 - Hur lärare organiserar sina ensemblelektioner

I det första utfallsrummet beskrivs hur informanterna organiserar sina ensemblelektioner. Först beskrivs hur en generell ensemblelektion ser ut, och sedan vilka variationer som förekommer beroende på i vilken process en ensemble är i eller vad syftet med ensemblelektionen är.

5.1.1 Beskrivningskategori 1 - Ensemblelektionens utformning och verkställande

Samtliga informanter inleder lektionen med en samling och genomgång av dagens lektion på olika sätt. Lektionernas längd varierar, men som högst pågående i tre timmar och under dessa skall det rymmas paus. Cecilia och Frank har väldigt långa ensemblepass och har märkt att det blir lättare för eleverna genom att förhålla sig till en tydlig start och en tydlig avslutning på lektionen. Adam, Bingo och Dennis har flera ensemblegrupper som pågår samtidigt så de har samling med samtliga elever innan de återgår till inbördes gruppindelningar. Under samlingen

kan det tas upp olika frågeställningar som berör låten eller var någonstans gruppen befinner sig i repetitionsprocessen, en ”sammanhangsmarkör” som Bingo beskriver det. Dennis talar om att han kan gå igenom ett teoretiskt moment under samlingen som ska ha betydelse för lektionens innehåll. Nästan alla beskriver ett inledande moment bestående av uppriggning av ensemblesalen och uppvärmning. Förstärkare flyttas runt i lokalen och mikrofonstativ ställs upp. Eleverna passar på att stämma instrumenten och säkerställer att allting låter som det ska.

Efter uppriggningen börjar repetitionsmomentet, som kan organiseras på olika sätt. Flera informanter berättar att de ofta jobbar mot en konsert och att det då blir ett av delmålen att lära sig låtarna som ska framföras på konserten. Emil beskriver att det sker en uppdelning av vem som sjunger eller spelar *vad* när det ska börjas repetera. Efter en stund av repetition bryts det för paus, för att sedan återuppta repetitionsprocessen. Frank beskriver sin egen roll i repetitionsarbetet som att han leder och förevisar. Ibland är en elev frånvarande och då är Frank själv en del av ensemblen. Adam beskriver ett tydligt avslutningsmoment av lektionen då alla hjälper till att plocka undan i lektionssalen och där han sen går igenom vad som behöver göras inför nästa lektion. Här finns även utrymme för frågor.

5.1.2 Beskrivningskategori 2 - Moment i förhållande till progression

Beroende på i vilken fas som ensemblen befinner sig i så kan lektionerna se annorlunda ut berättar flera informanter. Det påverkar vilka moment som läraren väljer att ha i sin undervisning under tillfället. Många informanter berättar att de arbetar i block eller projektform. Bingo berättar att de arbetar i projektform inför en konsert, och om gruppen är precis i början av ett projekt och de ska börja med att lära sig en låt lyssnar de tillsammans på låten, skriver upp låtens form på tavlan och så brukar han förevisa med hjälp av ett instrument. Frank, som också arbetar i projektform, gör på liknande sätt i uppstartsfasen:

Men vi försöker vara tydliga nu med årskurs ett att vi sätter igång dem med ett nytt projekt. Börjar med att man lär sig hur man plankar en låt. Börjar med att räkna takter, känna var ettan är någonstans, känna perioder, lyssna efter tonikan, sjunga bastoner, och att de också får lära sig hur man skriver upp former, att man vänjs in i det där tänket med, att man plankar sin egen musik och att vi handleder dem i det. -
Frank

På samma sätt kan de fortsätta med uppstartsfasen när denna metod etablerat sig hos eleverna. Vidare beskriver Frank att han leder och förevisar under repetitionerna. Adam och Frank talar om att början av en repetitionsprocess kan innehålla diskussion kring låtval, låtmaterial, beroende på vad ensemblen ska jobba med utifrån det centrala innehållet, så som ensembleledning eller analys men när gruppen närmar sig konsert så behövs det repeteras mer

för finslipning av repertoaren. Cecilia och Emil berättar att de också arbetar utifrån genrebaserade block men använder till stor del notbilder som medel för eleverna att synliggöra musiken, där notbilden visar en ganska enkel form. Ifall det finns ett bärande tema i låten så står den noterad. Detta för att det är lärarnas ambition att eleverna ska börja arbeta med det senare i kursen. Emil berättar att elevernas förmåga att läsa noter är varierande, och upplever att de inte kan spela a vista. Cecilia pratar om vikten av att kunna läsa en notskiss för att kunna kommunicera med varandra i ensemblesalen och använda det i ”det verkliga livet”.

Emil talar om att ibland bryta den konsertstyrda undervisningen för att skapa rum för en alternativ form på ensembleundervisningen där undervisningen inte är knuten så starkt till ett konserttillfälle. Det skulle öppna upp för att arbeta friare och öppnare med andra övningar. Då skulle det vara möjligt att ta tid till att arbeta med moment som att slänga sig ut och lyssna på varandra samt att reflektera tillsammans kring vad det innebär att lyssna på varandra. Då måste man ha material som är tillräckligt lätt, så att eleverna känner sig trygga med att släppa det tekniska. Övningen måste inte resultera i en produkt som går att redovisa på en konsert utan det finns ett egenvärde i att bara spela och musicera, vilket Emil tycker elever har nytta av i allt musicerande på sikt. Däremot vill man från skolans håll arbeta mot slutprodukten, vilket är konserten. Cecilia märker av att eleverna blir stressade inför ett uppspel och att en fördel med att jobba utifrån en annan undervisningsform är att eleverna får utvecklas i sin egen takt och känna sig motiverade utan att känna pressen av att prestera på en konsert. Däremot kan en kommande konsert pressa utvecklingen ytterligare. Dennis fokuserar inte så mycket på konserttillfället utan arbetar med musikaliska förmågor, t.ex. improvisation eller ensembleledning. Dennis anser dock att repetitionsarbetet för att göra repertoaren konsertduglig sker på bekostnad av att inte hinna gå så djupt in i områden så som improvisation. Istället hade Dennis velat få improvisationsförmågan konsertduglig.

Adam och Dennis har en organisationsform av ensemble som innebär att de har fler ensembler samtidigt. De har en gemensam samling och sedan fördelar läraren sin tid hos ensemblerna. Dennis kan ha en teoretisk genomgång innan grupperna går in i respektive ensemblesal. Genomgången berör det som förväntas arbetas med under lektionstillfället. Därefter finns det en förväntan hos lärarna att gruppen eller grupperna som arbetar lärlöst kan fortsätta arbeta utan lärarens närvaro. Dennis erfarenhet är att det har fungerat väl. Adam har precis börjat med den här formen med en första årskurs och väntar fortfarande på att kunna utvärdera. Adam berättar att fördelen med att börja med detta lektionsupplägg i årskurs ett är att de inte har någon annan bild av ensembleundervisning. Innan ensemblepasset avslutas samlas grupperna igen för en gemensam avstämning och avslutning.

Bingo och Frank berättar att de har notläsningsprojekt där titlarna är överstrukna och där det inte finns annan förlaga än noten. Eleverna vet inte hur det ska klinga. Bingo och Frank upplever att det är det enda sättet för deras elever att ge sig på notläsning i ensemblekursen, eftersom eleverna i vanliga fall är ”våldigt drivna” av gehöret.

5.2 Utfallsrum 2 - Motivation i undervisning

I det andra utfallsrummet beskrivs hur lärarna uppfattar och beskriver motivation hos elever samt hur lärarna själva beskriver hur de arbetar för att motivera.

5.2.1 Beskrivningskategori 3 - Uppfattningar om elevers motivation

Samtliga informanter är eniga om att motivation är något som främjar en god ensemblelektion. De talar om lust eller ett inre driv som får eleverna att vilja lära sig att spela musik och musicera för musicerandets skull. Informanterna är också överens gällande att uppmuntra och möjliggöra musicerande på fritiden. Ensemblesalar är därför tillgängliga utanför lektionstid hos samtliga informanter. Alla elever utnyttjar inte salarna, men de elever som gör beskriver informanterna som särskilt motiverade.

Hur informanterna beskriver motiverade elever varierar. Dennis och Frank beskriver motiverade elever som de som utnyttjar ensemblesalen utanför lektionstid, gärna genom att sätta ihop egna band eller projekt, med annan repertoar än den i ensemblekursen. Emil beskriver hur motiverade elever ställer utforskande frågor på lektionstid, något som får honom att förstå att eleven gått runt och tänkt kring ämnet på sin fritid. Cecilia uppfattar motiverade elever när hon till exempel under en lektion märker att en elev har lärt sig ett nytt sätt att spela den låt de spelade föregående ensemblelektion. Adam berättar att betyg sällan motiverar särskilt väl. Han menar att det som motiverar är att eleven satt upp en ram för sig själv i den informella kontexten. Bingo berättar om viljan att vara med och bestämma repertoar som ett sätt att se motivation.

Emil beskriver elever som påverkade av en kultur som kan gälla i särskilda klasser där det inte är accepterat att vara driven, eller där det förväntas att man är driven. Även om det finns elever som är motiverade blir motivationen kvävd i en ”negativ klasskultur”. På samma sätt kan en ”positiv klasskultur” göra att fler blir motiverade.

5.2.2 Beskrivningskategori 4 - Lärarnas didaktiska val för att motivera

Samtliga informanter beskriver att de arbetar med elevvald repertoar. Däremot varierar informanternas tillvägagångssätt. De menar att de vill ha repertoar som på ett

tillfredsställande sätt går att arbeta med utifrån det tilltänkta lektionsmoment och kunskaper som de har som avsikt att lära ut, samtidigt som de vill att eleverna känner sig delaktiga och spelar musik som de tycker om.

Adam beskriver hur han låter elever välja repertoar utifrån det block eller projekt han bestämt. Detta block eller projekt kan till exempel vara en genre eller en föreställning. Därefter får eleverna lyssningsexempel på vad som utmärker en särskild genre och utifrån detta ramverk får eleverna välja låtar tillsammans, något Adam beskriver som en demokratisk process. Cecilia beskriver ett liknande upplägg där blocket (t.ex. genren) kan vara förutbestämt men där eleverna får skicka in låtar till henne utifrån det. Därefter väljer hon vilka låtar det blir utifrån de förslag hon fått in. Bingo och Frank menar att de i sin undervisning har en progressionsmässig balans mellan lärarvald och elevvald repertoar. I årskurs ett blir det lärarvald repertoar eftersom de anser att elever inte än har de verktyg som krävs för att välja relevant repertoar. Bingo och Frank uppfattar att elever i årskurs ett har en orealistisk bild av vad som är genomförbart i ensembles instrumentsättning samt att låtarna ofta saknar relevans till ämnesområdet under blocket. Dennis uppskattar att relationen mellan elevvald och lärarvald repertoar är hälften av varje.

Samtliga informanter beskriver didaktiska val utifrån att lära ut värdefulla verktyg som musiker och ensemblemusiker behöver, där informanterna främst lyfter upp tre områden: gehör, att läsa och skriva musik och samarbetsförmåga. Ifall en elev på egen hand vill lära sig en låt och kommunicera den till en ensemble anser informanterna att eleven behöver ha fått den gehörsträning som krävs för att uppfatta musik samt ha förmågan att skriva ner det på begripligt sätt för att kommunicera det till andra musiker. Frank beskriver ett system som han presenterar för sina elever som de kan använda sig av för att via gehör planka musik. Informanterna beskriver att de främst arbetar med kompskisser, där det står taktart, formdelar, taktstreck och ackord. Cecilia och Emil varierar, där Cecilia även har med låtens melodi noterad för att vänja eleverna vid att läsa noter. Emil har med noter som han beskriver som bärande för låtens framförande såsom en melodislinga eller rytmisering. Bingo och Frank har ett särskilt notläsningsprojekt, där fokus främst ligger på att framföra noterad musik. Samtliga informanter anser att samarbetsförmåga är viktigt för att kunna musicera i ensemble. Gemensamt menar de att samarbetsförmåga i ensemble är att vara en god lyssnare, både musikaliskt och ickemusikaliskt. Bingo och Cecilia betonar vikten av att titta varandra i ögonen medan Emil beskriver att ha en känsla av att gruppen gör någonting tillsammans. Emil menar att det är viktigt att kunna förstå när man ska ge och ta plats i rummet och se sin del av helheten.

Emil och Frank beskriver att de vill göra övning på fritiden så tillgängligt som möjligt. De uppfattar att elever ibland kan känna att det är svårt att återskapa eller komma ihåg det som hänt under ensemblelektionen. Båda arbetar därför med att gå igenom hur övningen skulle kunna gå till för att lära sig ett moment på egen hand, till exempel genom att berätta i vilken ordning eleven ska öva på ett moment. Frank adderar även både ljud- och videospelning, där eleven får filma honom där han förevisar hur något eleven ska lära sig låter och ser ut. På så vis, menar Frank, kan eleven utanför lektionstid komma ihåg hur någonting lät och ser ut på instrumentet.

Cecilia och Emil uppfattar att det är viktigt att ta tillvara på det som de uppfattar som tecken på motivation hos elever. Ifall en elev ställer en fråga eller spelar något anser de att det är viktigt att besvara frågan eller bekräfta det eleven gör, till exempel om eleven har lärt sig något nytt sätt att spela sin stämma. Cecilia ger exempel:

[...] ”Vänta lite” framför alla ”vad gjorde du nu? Vill du spela det igen? Det var väldigt coolt!” Så spelar den (eleven) det och blir lite generad, ”jättehäftigt, fortsätt med det!” Att då har jag sett något dom har gjort själva som bara inte jag har, och säga ”wow det var ju jättehäftigt! Gör så!” Och så fortsätter vi bara! Bekräfta deras egna försök, kanske har dom övat och testat, då vill jag ju se (visa) att jag ser det.

Cecilia uppfattar konsert och uppspel som en sorts motivation, ett gemensamt mål som ensemblen kan jobba mot, men anser också att det finns problematik med konsert och uppspel som motivation. Hon förklarar det såhär:

Fördel skulle jag säga.. (det) är skönt för eleverna att ha något mål så att de känner att det finns ett syfte med att lära sig, för ibland kan det ju bara bli (utan mål) — det är ju också fördel och nackdel att, jag tror det är väldigt positivt att kunna ha något att bara det här... jag vill bara bli bättre i min egen takt, jag behöver inte ha den pressen på mig och jag känner att jag lär mig när jag är motiverad, samtidigt tror jag att det är ganska många som behöver det lilla extra målet att det här konkreta som händer nu om sju veckor och sen kanske man pressar sin egen utveckling lite mer än vad man kanske gör annars. Men det behöver ju inte alltid vara positivt för det kan ju också göra att man blir mer stressad.

Enligt Cecilia kan en kommande konsert göra att elever övar mer än vad de annars hade gjort. Det kan däremot också leda till ökad stress hos elever.

5.3 Utfallsrum 3 - Elevens progression och undervisningens progression

I detta utfallsrum ingår lärarens och elevens progression. Under lärarens progression beskrivs de olika ledarroller läraren intar. I elevens progression beskrivs lärarnas uppfattning om elevernas progression utifrån läxor, *vad* och *hur* de lär sig utanför skoltid

5.3.1 Beskrivningskategori 5 - Läxor och informella lärkontexter

Informanterna förhåller sig olika till läxor. De flesta ger som läxa att lyssna på den repertoar som är aktuell i undervisningen. Detta kan följas upp eller inte. Cecilia följer upp det med att fråga eleverna vad de hörde i musiken när de lyssnade på den hemma. Hon berättar att detta kan ge insikter hos elevgruppen som för arbetet framåt. Andra informanter erkänner att de inte har någon rutin för att följa upp sådana läxor. Bingo berättar att han sällan ger tydliga läxor eftersom det i hans erfarenhet har resulterat i sänkt självförtroende hos elever. Han menar att om man till exempel spelar refräng på lektionstid och sedan ger eleverna i uppgift att lära sig versen till nästa lektion att eleverna ibland misslyckas med att ta ut versen på gehör eller lära sig via kompskiss. Bingo beskriver att hans lektioner ändå alltid börjar med att de går igenom vad de gjorde förra veckan eftersom det alltid finns någon i ensemblegruppen som har glömt eller inte övat på materialet. Cecilia beskriver hur hon ser till att eleverna på lektionstid har genomfört allt de får i läxa. Om hennes elever till exempel ska lära sig en rytm till nästa vecka ser hon till att de spelat den tillsammans på lektionstid. Läxan är mer till för att förfina eller förbättra den individuella insatsen.

Flera av informanterna beskriver hur de vill att eleverna ska "äga" sitt eget lärande. Emil berättar till exempel att istället för att peka ut att gitarristerna måste öva på en särskild takt inför nästa lektion ställer han öppna frågor: Vad bör göras till nästa ensemblelektion? Flera informanter menar att dessa typer av frågor brukar sätta igång tankar hos varje ensemblemedlem där de själva förstår vilka delar de bör öva på inför nästa ensemblelektion.

Emil ser skillnader i hur han formulerar läxor till de elever han har i pianoundervisning och de han har i ensemblekurserna. Till sina pianoelever ger Emil detaljerade läxor där en tydlig metod presenteras i läxbeskrivningen: Han kan till exempel beskriva att det är dessa specifika takter i en låt som ska göras, öva med högerhanden över ackorden och lägg sedan till vänsterhanden. Han identifierar ett logistiskt problem i att ge tydliga individuella läxor i ensembleundervisningen. Det finns inte tid att ge varje elev lika detaljerad läxa i större elevgrupper än i enskild instrumentundervisning.

Informanterna uppfattar att eleverna har olika tillvägagångssätt gällande instudering. De flesta eleverna lär sig genom gehör; att planka eller spela till en inspelning. Detta kompletteras i vissa fall med ett visuellt hjälpmedel, antingen kompskiss eller internetkällor såsom instruktionsvideos på YouTube¹. Dennis berättar att gitarrister och basister i högre utsträckning använder instruktionsvideos på YouTube än vad sångare, pianister och trummisar

¹ Webbplats med videoklipp som laddas upp av dess användare

gör. Han menar att det finns ett större utbud instruktionsvideos för gitarrister och basister. Frank beskriver också att han uppfattar det som att många elever använder YouTube. Han berättar vidare att han är noga med att formulera hur en läxa ska genomföras när han ger läxor. Det kan till exempel ta sig i uttryck genom att han spelar in en del som varit svår under lektionstid så att eleven både med ögon och öron kan lära sig den till nästa lektion. Frank beskriver också problematiken med att få elever att genomföra en läxa:

Där tror jag att det är svårare att få dem att öva på ensembleläxan för ofta kan det vara så att de har en fyraackordsrunda och det kan vara att man har insett att man anser att man kan en låt när man kan spela de fyra ackorden men det finns många sätt man kan öva det där på och där har vi inte riktigt fått dem än att på egen få dem att ta vidare det till nästa steg. Så där tror jag att man lägger det lite åt sidan och så övar man ensemble när man väl är på lektionerna för det märker man att det är mycket som glömts bort mellan ensemblepassen.

Frank berättar här problematiken kring att eleven anser att den har en enkel stämning, men skiljer här samtidigt på att öva enskilt och att öva tillsammans under ensemblelektionen. Adam skiljer också på dessa två sätt att öva och benämner det istället som att öva och att repetera. Adam berättar att repetera gör man tillsammans med andra medan övning sker individuellt.

5.3.2 Beskrivningskategori 6 - Ledarroller

Samtliga informanter beskriver att de har olika ledarroller i olika ensemblegrupper. Ibland behöver läraren vara en del av ensemblen. Adam, Bingo, Emil och Dennis berättar att de har olika ledarroller i olika årskurser beroende på hur mycket stöd som gruppen kräver. Emil berättar att hans ledarstil varierar ganska kraftigt. I årskurs ett tenderar han åt mer styrd undervisning eftersom vissa elever är mer drivna och engagerade än andra. De engagerade elevernas utrymme sker på bekostnad av andra elever. Med den styrande ledarstilen försäkras sig Emil om att alla får samma utrymme. Över tid delegerar han mer ansvar till eleverna, och i årskurs tre kan de själva få bestämma form, vem som tar ansvar för tempo och inräkningar. Bingo, Adam och Dennis beskriver en målsättning som ledare att göra sig själva överflödiga för gruppen för att endast behöva hjälpa till när gruppen kört fast eller behöver aktivt stöd. Det gäller däremot som lärare att inte bara släppa ansvaret utan att man låter eleverna ta mer ansvar själva. Ett sätt att göra det på är att låtsas behöva kopiera och lämna rummet och den formella kontexten, berättar Adam.

Cecilia och Frank beskriver sin ledarroll som väldigt aktiv. De är med och visar, förebildar med kroppen, takterar och är enligt sig själva ”övertydliga”. Ensemble ska vara mycket praktiskt spelande. Hellre att gruppen spelar mycket än att läraren pratar. Cecilia berättar att hon kan vara en aktiv ledare framför tavlan och bestämma hur saker och ting ska vara, eller

att hon kan vara en medmusiker medan eleverna spelar. Det kan se ut på olika sätt, men en målsättning är att låta eleverna spela mycket. Då kan hon gå runt i salen och instruera eleverna medan de spelar och låta musiken rulla på, medan hon förevisar melodier eller komprytmer med hjälp av rösten. Hon beskriver sig mer som en coach och i de olika ensemblegrupperna som hon har kan den coach-rollen variera. För elever utan ett specifikt huvudinstrument kan hon behöva sitta och lära ut exakt hur de ska spela ett visst instrument metodiskt för eleven medan i grupper där eleven har ett uttalat huvudinstrument så förevisar hon mer med rösten och låter eleven själv tolka. I en grupp där det flyter på slänger hon ut förslag och fortsätter fortfarande vara driven i processen, i kontrast till ifall det inte flyter på så blir hon mer tydlig med att det är hon som bestämmer. Cecilia försöker alltid ha ett tankesätt som innefattar att få eleven bli mer "självgående". "Om jag håller för hårt och bara säger allt, då känner jag att de inte börjar tänka" berättar Cecilia. Ensemblen är en plattform där vi jobbar tillsammans och kommer fram till något tillsammans. Frank beskriver att eleverna är väldigt ivriga i årskurs ett och behöver mycket handledning och struktur i ensemblen, till exempel med att visa respekt för varandra; man ska inte spela när andra pratar.

Nästan alla informanter beskriver sin egen ledarroll med syftet att leda repetitionsarbetet. Adam och Frank berättar att de ibland kan behöva stötta ensemblen i form av att hoppa in på ett instrument.

5.4 Summering av resultat

Nedan följer en summering av resultatet i punktform.

5.4.1 Utfallsrum 1 - Hur lärare organiserar sina ensemblelektioner

- Lärarnas lektionsupplägg varierar, men innehåller oftast en uppstart och en avslutning. Under uppstart riggas instrument upp, kablar dras, instrument stäms och under avslutning riggas salen i ordning så att den ser bra ut inför nästa lektion. Vissa informanter presenterar ett teoretiskt moment som har betydelse för lektionsinnehållet under uppstart.
- Lektionernas upplägg varierar, både i lektionslängd och i elevantal. Vissa lärare har flera ensembler samtidigt och roterar, andra har en ensemblegrupp per lektionstillfälle.
- Samtliga informanter arbetar i block eller projektform, där en särskild genre eller produktion utgör innehållet i lektionerna under flera veckor.

- Lektionsinnehåll konstrueras beroende på var i progressionen ensemblegruppen är, till exempel ifall ett uppspel eller konsert är nära i tid utgör repetition inför framträdandet lektionernas innehåll. Ifall ett uppspel eller konsert är långt bort tidsmässigt kan andra moment utgöra lektionsinnehållet såsom gehörsövningar, notläsningsövningar, lära sig göra en kompskiss eller samarbetsövningar
- Samtliga skolor i studien erbjuder tillgång till ensemblesalar och övningsrum utanför lektionstid

5.4.2 Utfallsrum 2 - Motivation i undervisning

- Informanterna beskriver motiverade elever på olika sätt. Vissa av informanterna ser det i vilka som utnyttjar salarna utanför lektionstid för att repetera, öva, jamma eller sätta ihop band, andra ser det i vilka som på lektionstid ställer frågor eller har utforskat nya sätt att spela sin stämma på. Viljan att vara delaktig i val av repertoar karakteriserar också motiverade elever.
- Samtliga informanter arbetar med både elevvald och lärarvald repertoar där tillvägagångssättet varierar.
- Vissa informanter beskriver en progression i relationen mellan elevvald och lärarvald repertoar. I årskurs ett är det stor del lärarvald repertoar och i årskurs tre är det betydligt mer elevvald repertoar.
- Tre områden lyfts upp för att göra eleverna till självständiga ensemblemusiker: gehör, att läsa och skriva musik samt samarbetsförmåga.
- Vissa informanter beskriver att de vill göra övning på ett lektionsmoment eller låt i kursen tillgängligt på fritiden och spelar därför in när de själva genomför något så att eleven kan se eller höra hur det ska genomföras.
- Konsert eller uppspel kan motivera, men kan också skapa stress. Flera informanter beskriver att det finns en viss övervikt i fokus mot konserter.
- Läxans vara eller icke varande varierar. De flesta ger i läxa att lyssna in sig på den aktuella repertoaren. Huruvida läxan återkopplas varierar.
- En informant identifierar skillnader i hans sätt att ge läxor i ensemble jämfört med individuell instrumentundervisning. Skillnaden är att läxor i ensemble ofta blir diffusa

så som att lyssna in sig i repertoaren, medan instrumentläxor går in på detaljnivå om hur ett moment ska genomföras.

- En informant berättar att det kan vara svårt att motivera någon med en lätt spelstämning till övning, till exempel om en gitarrist har fyra ackord i en låt och kan dessa ackord. Informanten menar att eleven inte förstår hur stämman kan utvecklas, särskilt i samspel med andra.

5.4.3 Utfallsrum 3 - Elevers progression och undervisningens progression

- Vissa informanter berättar att många elever lär sig genom instruktionsvideor på YouTube, särskilt gitarrister och basister.
- Informanterna beskriver en progression i sina ledarroller där ensemblegrupper i årskurs ett får en mer styrd undervisning och där årskurs tre själva får styra undervisningen.
- Informanterna intar olika ledarroller beroende på var i processen elevgruppen är och hur kompetent elevgruppen är att bedriva repetitionen själva.
- Vissa informanter betonar syftet med ensemblelektionen som ett tillfälle där det ska spelas och inte pratas.
- Vissa informanter intar en medmusicerande roll beroende på var det finns en lucka i ensemblen.

6. Diskussion

Nedan följer diskussionsdelen som innehåller resultatdiskussion, resultatet utifrån tidigare forskning, metoddiskussion samt förslag på vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur gymnasielärare på estetiska program med musikinriktning organiserar sin undervisning för att stimulera ökad självständighet inom ensemblespel. I detta avsnitt diskuteras resultatet utifrån studiens forskningsfrågor.

6.1.1 Lärares uppfattning om viktiga kunskaper i ensemblespel

Utifrån resultatet har lärarnas sätt att konstruera lektionsinnehåll resulterat i att tre olika lärandeobjekt identifierats. Dessa är *förmåga som lärandeobjekt*, *uppträdandet som lärandeobjekt* och *samarbetsförmåga som lärandeobjekt*. Förmåga som lärandeobjekt kan vara ett särskilt allmänmusikaliskt fokus, det som främst framgår av informanteras utsagor är gehörsövningar och notläsningsövningar, som leder till förmågan att planka och transkribera. I uppträdandet som lärandeobjekt nämns främst att lektionsinnehållet utgörs av repetitionsarbete inför en konsert. I samarbetsförmåga som lärandeobjekt nämner lärarna främst lektionsmoment som rör sociala och demokratiska aspekter såsom samarbetsövningar där målet är att bygga en kultur där alla kommer till tals och där alla lyssnar på varandra både musikaliskt och socialt.

Till skillnad från hur vissa kanske skulle definiera en duktig musiker (virtuositet, spelskicklighet osv.) definierade samtliga informanter en skicklig ensemblemusiker som någon som är duktig på att samarbeta, förstå sin del av helheten samt en god lyssnare (både musikaliskt och socialt). Elevers spelskickliga nivå nämndes aldrig, det framstod nästan som irrelevant i förhållande till dessa mer eftersträvansvärda kvalitéer som hade med samarbetsförmåga att göra.

6.1.2 Motivation hos elever

Utifrån resultatet har det gått att förstå sex olika sätt att beskriva motivation. Två av dessa kan enligt Deci & Ryan (2000) kategoriseras som kontrollerad motivation och fyra som autonom motivation.

Kontrollerad motivation:

- Konsert eller uppspel
- Betyg

Autonom motivation:

- Elever som utnyttjar lokaler utanför lektionstid
- Elever som skapar nya konstellationer, ofta annan repertoar än den på lektionstid
- Elever som är engagerade i val av repertoar i kursen
- Elever som ställer frågor

Deci & Ryan (2000) menar att inre motivation är betydligt effektivare än yttre motivation, vilket också studiens resultat menar med viss variation. Inom ramen för ensemblekurserna var det ingen informant som någon gång menade att betyg hade motiverat elever. Däremot ansågs konsert eller uppspel motivera, om än tillfälligt för att få elever att öva särskilt inför konserttillfället. Konserten kan förstås som ett gemensamt mål där ensembleundervisningen får en kontext. Konsert eller uppspel är något som många elever ser fram emot. Ifall det helt skulle saknas någon form av uppspel kan ensembleundervisningen bli riktninglös. Resultatet visar dock att det är en viss övervikt av lektionsinnehåll som var riktat mot repetition inför en konsert, och att formatet begränsar hur mycket andra moment läraren kan undervisa i. På så sätt stämmer resultatet i denna studie överens med de slutsatser som Asp (2015) drar i sin avhandling där han kommer fram till att det finns en sådan övervikt. Även om de flesta informanterna riktade någon form av kritik mot den konsertstyrda undervisningen var det de yngre informanterna som riktade skarpast kritik. Som nya i yrkeslivet upplever de att det finns en tradition av att arbeta mot konserter, något de själva vill öppna upp mot friare former där musik kan spelas och experimenteras med.

Utifrån studiens resultat går det att förstå fyra olika sätt att definiera autonom motivation: Elever som utnyttjar lokaler utanför skoltid, elever som skapar nya musikkonstellationer, elever som är engagerade i val av repertoar i kursen och elever som ställer frågor. Dessa definitioner av autonom motivation går att förstå som olika former av ägande av lärande. Utifrån Folkestads (2006) ena definition av formellt och informellt lärande som ägande, går det att förstå informanternas definitioner av autonom motivation som olika former av att eleven äger sitt lärande. Elever som ställer frågor och deltar i val av repertoar äger på sätt och vis aktiviteten och vad som ska undervisas. Läraren äger inte längre val av aktivitet (repertoar) men äger fortfarande hur aktiviteten ska genomföras.

Informanternas definitioner av autonom motivation hos elever stämmer också överens med de exempel som Hallam (1998) ger för att skapa förutsättningar för att elever ska få inre motivation. Hallam (1998) menar också att läraren ska låta eleven välja material och uppmuntra till att spela med olika musikgrupper, men menar också att läraren ska sätta upp tydliga mål tillsammans med eleven och uppmuntra till medverkan på konserter.

En informant menade att det finns sociala faktorer som påverkar motivation hos elever. Dessa sociala faktorer kan förstås utifrån det intersubjektiva rummet som Hundeide (2003) nämner. Utifrån denna teori kan en motiverad elev i en omotiverad klass riskera exkludering men om den istället anammar den negativa kulturen kan den bli inkluderad. På samma sätt kan istället en omotiverad elev bli inspirerad av en motiverad klass. Därför kan det anses vara lika viktigt att skapa en god kultur och motivera på klassnivå som individnivå.

6.1.3 Förutsättningar för självständighet

Som lärare vill vi inspirera och motivera elever till att lära sig på egen hand. Informanterna beskriver ofta sin roll som en sorts problemlösare eller guide, som sätter igång tankegångar och processer hos eleven som leder till lärande. Med resultatet i åtanke går det att se utmaningar i förhållande till vad läraren har möjlighet att påverka i elevens självständighet i ensemblespel i jämförelse med lärarens möjlighet att påverka det i instrumentundervisning. Ägande av lärande i ensemblespel har tidigare till exempel beskrivits som att delta i kollektivt musicerande utanför lektionstid. Tillgång till lämpliga lokaler och instrument är därför nödvändigt, vilket samtliga skolor i denna studie erbjuder när det inte pågår undervisning i lektionssalen. Utifrån resultatet går det att förstå att endast vissa elever utnyttjar tillgången till skolans lokaler utanför lektionstid. Ett utmärkande resultat var att de flesta av informanterna jobbar en hel del med att strukturera upp musiken tillsammans med eleverna. Det vill säga att lärarna på lektionstid lyssnade musiken tillsammans med eleverna och skrev upp formen på tavlan och förde en diskussion kring vilka instrument som spelade. Ofta med en kompletterande kompskiss som läraren hade förberett för att synliggöra det musikaliska förloppet, som eleverna kunde följa. Hur läraren väljer att arbeta med instudering på lektionstid påverkar på vilket sätt eleverna lär sig en låt på egen hand. Läraren presenterar ofta en metod för hur eleven kan göra egna kompskisser. Förmågan att kunna göra en egen kompskiss främjar självständighet eftersom eleven har möjlighet att på egen hand via gehör lära sig en låt och skriva ner den.

6.2 Tre nya begrepp på ledarroller

Ur resultatet har vi identifierat tre olika typer av ledarroller som vi benämner som *möjliggöraren*, *den aktiva coachen* och *avstämmanen*. Det är ledaren som dikterar vilka förutsättningar vi också skapar för eleverna att på egen hand komma vidare med sitt eget musicerande på fritiden. Ensembleverksamheten är den musiklektion på gymnasiet som har mest likhet med en bandrepetition eller körrepetition utanför skolans rammar, med skillnaden att det inte finns en formell lärare som styr bandet vid bandrepetitioner. Därför kan det rimligen tyckas att vilken roll man tar eller inte tar, tåls att reflekteras över vilket Johansson (2011) också betonar.

Möjliggöraren har en mer framträdande roll i det tidiga stadiet av ensembleundervisning när det visar sig vara viktigt att skapa goda förutsättningar för fortsatt ensemblespel. Goda förutsättningar kan dels vara att skapa positiva sociala förhållningssätt gentemot elevgruppen och dels att möjliggöra för de musikaliska färdigheter som krävs för att bli mer autonom. Flera informanter talade om vikten av det goda samspelet i ensemblesalen och hur viktigt det är att hålla god ton som i sin tur leder till en mer tillåtande miljö. Det tycks finnas ett ansvar på ledaren att fostra eleven i den musikaliska miljö som utgör ensemblesalen, och som på

fritiden kallas replokalen. Johansson (2011) beskriver att en medveten ledare inte bara lär ut musikaliska färdigheter utan också fostrar i lagarbete, vilket går i linje med hur möjliggöraren förhåller sig till gruppens sociala arbete. Många informanter som antog en roll lik möjliggöraren bygger upp en social struktur likt hur en lärare rimligen skulle ha trivselregler i en konventionell lektionssal. Samtidigt framkommer vikten av elevens reflekterande moment i undervisningen vilket senare kan ha inverkan på det informella lärandet, att förstå sin egen roll i helheten och att ensembletillfället är en tid då eleven musicerar i något som är större än sig själv, jämfört med egen övning. I det tidiga stadiet jobbar möjliggöraren med att elever tillgodogör sig musikaliska färdigheter och skapar en struktur kring hur man lär sig musik som visat sig är en startsträcka med varierande längd, vissa grupper behöver mer tid än andra. En process som emellertid är föremål för ett längre lärande. Johansson (2011) beskriver också olika typer av ledarstilar beroende på i vilket stadie gruppen befinner sig i, *styrande*, *påverkande*, *underlättande* eller *delegerande*. Ledaren byter roll i relation till hur långt gruppen kommit i sin egen läroprocess, och i denna studie visar resultatet att det är störst skillnad mellan årskurs ett och tre på estetiska gymnasiet inriktning musik. När det finns sociala samt musikaliska strukturer är det möjliggörarens avsikt att finnas tillgänglig som vägledare och ska hjälpa elevers utveckling genom musikalisk vägledning. Möjliggörarens undervisning är på så vis i hög grad formaliserad i årskurs ett medan ägandet av aktiviteten skiftar i årskurs tre där möjliggöraren endast ingriper när möjliggöraren behövs.

Den aktiva coachen är närvarande och bekräftande. Den här ledaren ser sig själv som en medmusiker likt en reflekterande högtalare som är med och skapar medvetenhet i de individuella insatserna som övergår till den kollektiva prestationen. Som presenterats i resultatet är det en ledarroll som vill få eleverna att reflektera kring hur olika stämmor låter i sitt sammanhang. Den aktiva coachen är en ledare som vill prova annorlunda idéer för att skapa en öppenhet kring vad som är att spela rätt och spela fel och etablera en social kultur där nya idéer främjas. Ensemblesalen blir vid tillfället ett laboratorium där gruppen provar sig fram och granskar musikens möjligheter. Ensemblen får utforska potentialen i en tillåtande miljö.

Avstämman är den ledare som tror på elevernas vilja att lyckas på egen hand och under lektionstid äga sitt eget lärande. Eleven vet att det finns en tidsfrist att förhålla sig till och därför är mån om att producera något utifrån den givna ram som angetts vid uppstarten av lektionen. Avstämman arbetar utifrån ett upplägg som gör att den har mer än en ensemble vid samma lektionstillfälle, vilket gör att avstämman behöver rotera och är stundtals inte närvarande i en av ensemblegrupperna. Avstämman är lik den ledarstil som Johansson (2011) beskriver i elevens utveckling att bli mer autonom, där ledaren har det yttersta ansvaret, men är inte lika involverad i detaljer gällande repetitioner men är mer organisatör.

Johansson (2011) konkretiserar detta genom att låta gruppen repetera själva varannan vecka, vilket går i linje med resultatet för denna studie. Dessa tre stilar är inte absoluta och kan tolkas att man antar roller i växelverkan likt hur man använder resurser för en lektion. De tre ledarroller som presenterats påverkar i olika grad elevens förhållningssätt till lärande och kan ge elever olika uppfattningar om hur de på egen hand kan öva eller bedriva ensemblerepetitioner. I vår studie var det endast kommunägda skolor som hade ensemblelektioner där läraren roterar och har flera grupper vid ett lektionstillfälle.

6.3 Läxor

Läxan i vår begreppsvärld handlar om ett verktyg läraren har för att ge elever konkreta uppgifter som den förväntas ha gjort inför nästa lektion. Ett sätt som läraren kan se till att det finns en progression i den informella kontexten mellan lektionerna. Läxorna som informanterna beskriver handlar ofta om att på egen hand öva på det som ensemblen har gjort på lektionen eller att lyssna in en särskild låt som ska spelas vid nästa lektion. Resultatet tyder på att läxor sällan ger någon effekt eftersom elever i stor utsträckning inte gör dem. En informant menar att han ger detaljerade läxor till sina instrumentelever men inte till sina ensembleelever. Funderingar som väcks hos oss utifrån detta resultat är om det går att konstruera läxor som faktiskt görs av eleverna. Här finns en tvetydighet. Genom att konstruera detaljerade läxor ökar också chansen att eleven å ena sidan vet hur läxan ska genomföras, men å andra sidan ökar också risken att eleven misslyckas med läxan, en negativ effekt som en informant vittnar om. Efter genomförandet av studien har en tanke väckts hos oss att lärarledda ensemblelektioner inte innehåller tillräckligt med kollektivt musicerande för att bli en skicklig ensemblemusiker. Musicerandets syfte är tydligt under en ensemblelektion. Syftet är ofta att repetera inför en konsert eller att lära sig något läraren har valt att lära ut. Elever spelar tillsammans för lärandets skull och inte för spelandets skull. Därför föreslår vi extra schemalagd speltid som läxa. Detta speltillfälle har sina utmaningar att realisera. Just för att speltillfället ska vara till för spelandets skull kan inte heller speltillfället resultera i redovisning och inte heller en lärare närvara vid speltillfället. Däremot leder det till att sociala hierarkier inte spelar roll i vilka som får delta i jam. Vi ser kopplingar mellan det som Ruud (1997) benämner som identitetsskapande: att tillhöra ett band och spela ett instrument, och Deci & Ryans (2000) definition av autonom motivation. Med det i åtanke kan man fråga sig om autonom motivation är möjligt utan informella spelmöjligheter eller om informella spelmöjligheter är möjligt utan autonom motivation.

6.4 Formellt och informellt lärande

I detta avsnitt används de definitioner av formellt och informellt lärande som Folkestad (2006) beskriver. Från dessa begrepp diskuterar vi idéer om hur lärare kan arbeta för att skapa förutsättningar för självständiga elever.

Tidigare i denna studie refererade vi till Green (2002) som menade att lärare inom genrer med informella lärstilar (en dikotomi hon gör mellan klassisk musik och populärmusik där den senare står för den informella lärstilen) tenderar att själva betona undervisningsmoment som Green (2002) benämner typiskt för formellt lärande: teknik, notläsning och musikteori. Utifrån studiens resultat går det inte att påstå att så är fallet. Samtliga informanter hade någon form av musickläsning, även om den sällan innehöll noter. Vissa informanter hade musikteoretiska genomgångar vid uppstart av lektion. Däremot nämnde aldrig informanterna teknik. Eventuellt hade spelteknik haft ett större fokus ifall vi studerat individuella instrument eller sånglektioner, eller särskilt frågat efter det.

Gullberg (2002), tog i sin studie upp formell musikundervisning som förlorat kopplingen till sitt sociala sammanhang, till exempel ”berkleebroilers” och ”skolrockmusik”. I vår studie har vi inte särskilt studerat jazz eller rockundervisning, men flera informanter talade i termer om ”hur verkligheten ser ut”, då ur ett musikerperspektiv. De valde också i stor utsträckning vad de ville lära ut utifrån hur den här så kallade verkligheten såg ut. Flera informanter motiverade sitt val att inte ha notläsning och istället ha gehörsbaserat lärande utifrån denna verklighet. Vikten av att lära ut hur man plankar motiverades också utifrån denna uppfattning om verkligheten som musiker, där en informant gav exemplet att det inte går att ta vanliga frilansjobb ifall man inte har förmågan att planka och skriva ner musik själv.

6.4.1 Lärandets lärstil

Det vanligaste förekommande instuderingsmetoden i denna studie var att lärarna undervisade på gehör, vilket också lärarna berättade var elevernas instuderingsmetod i sina informella kontexter. Det går att förstå kopplingen mellan hur elever lär sig utanför skoltid baserat på hur de har lärt sig att lära sig på skoltid. En annan sorts lärstil har etablerat sig ur datan, som är svår att placera in i antingen notläsning (formell) eller gehör (informell): YouTube-inläring. YouTube-lärandets styrka kan ses som en kombination av att kunna se och höra hur något ska spelas samtidigt som det går att pausa och ta om, en metod som vissa informanter anammade när de spelade in sig själva och gav dessa klipp i läxa till elever. Nackdelen med YouTube-lärandet anses av somliga informanter i studien vara att vem som helst kan ladda upp en instruktionsvideo på YouTube, därav kan också vem som helst stå för undervisningsmaterialet, till exempel någon som lär ut ”fel”. I forskningsområdet som vi har undersökt, undervisning av ensemblespel med inriktning mot populärmusikaliska genrer, flera

av dessa med en gehörsbaserad tradition, går det också att förstå att denna lärstil är den som premierats av lärarna i undersökningen. Detta eftersom lärare som lärt sig från en gehörsbaserad tradition själva tenderar att organisera sin undervisning baserat på hur de själva har lärt sig (Green, 2002).

6.4.2 Lärandets ägande

Utifrån studiens resultat går formellt och informellt lärande kopplat till ägande till stor del att förstå genom val av repertoar. Å ena sidan äger läraren alltid aktiviteten eftersom den styr över innehållet och lär ut, men å andra sidan äger eleverna på sätt och vis lektionen ifall repertoaren är vald av dem. Fördelen med elevvald repertoar kan ses som delaktighet i innehåll och ökad autonom motivation medan nackdelen enligt informanterna har ansetts vara att elevvald repertoar kan sakna verklighetsförankring gällande hur genomförbar den är i den befintliga instrumenteringen. Fördel med lärarvald repertoar är att varje låt kan ha ett särskilt pedagogiskt syfte som har ett tydligt ändamål, till exempel en viss sorts rytmik, harmonik eller frasering. Läraren, med sin erfarenhet kan presentera musik som är ny för eleverna, och på så sätt utvidga deras referensramar. En annan fördel med lärarvald repertoar är att den minskar arbetsbördan som kan uppstå ifall läraren ska behöva planka och skriva ner unik repertoar för varje ensemblegrupp den undervisar. Nackdel kan anses vara att repertoaren är omotiverande för eleverna, vilket synnerligen inte leder till att repertoaren följer med och övas på i den informella kontexten.

6.4.3 Lärandets intention

Under denna rubrik står lärandets intention i fokus. Lära sig spela musik (formellt) eller spela musik (informellt). Även om det spelas mycket under ensemblelektioner så finns det så fort en lärare närvarar alltid ett syfte med det som spelas (lärandeobjekt). Ur det perspektivet behöver vi som lärare skapa möjligheter där elever kan spela tillsammans för spelandets skull, ge själva spelandet ett intrinsiskt värde. Förslagsvis, (som nämnts tidigare under rubriken 6.3 Läxor), kan elever få schemalagd tid för ensemblemusicerande, fri från undervisande lärare där de kan spela för spelandets skull. Särskilda uppgifter som går att kontrollera i efterhand är exempel på ett styrmedel för att se till att eleverna har gjort denna läxa. Det problematiska är dock att syftet med speltillfället riskerar att gå från att fokusera på redovisning och vad de ska ha lärt sig eller kunna visa upp, istället för att bara spela tillsammans.

6.5 Metoddiskussion

Under följande avsnitt följer våra egna reflektioner gällande på vilket sätt studien genomfördes och hur det kan ha påverkat resultatet samt hur andra metoder hade kunnat ge andra resultat.

Under studiens gång fanns det initialt problem med att få till den mängd informanter vi sökte. Efter att ha kontaktat elva gymnasieskolor i Stockholmsregionen samt två i Göteborgsregionen fick vi inga svar. I samråd med handledare fick vi genom ett kontaktnät hos alumner från Kungl. Musikhögskolan tag på sex informanter vilket var det antal vi eftersökte. En tanke i urvalsprocessen var att få en så stor spridning som möjligt gällande ålder och kön, vilket vi med facit i hand får se på med kritik. Av de sex informanter som deltog i studien har vi ett åldersspann mellan 30-50, med ett visst övervikt på informanter i 30-årsåldern tillika övervikt av manliga informanter, av sex informanter var endast en kvinna. Den anmärkningsvärda låga representationen av kvinnliga informanter ska i studien förstås som något vi anser har betydelse för studiens resultat.

En informant var tidigare VFU-handledare till en av oss och två är bekanta med oss eftersom de vid något tillfälle studerat på Kungl. Musikhögskolan samtidigt som oss. Huruvida dessa relationer påverkat resultatet har inte gått att fastställa, framför allt eftersom mycket av deras svar stämt överens med de övriga informanternas svar. Vi tillhör det som undersöks. Eftersom vi musicerat i ensembler och band i olika konstellationer de senaste 10-15 åren har vi dels en god förståelse inom ämnet men också en förutfattad mening för hur ensembleundervisning kan bedrivas. I analysprocessen såg vi, Holmlund och Johannsson, till att på varsitt håll bekanta oss med datan för att sedan diskutera vad vi ansåg var relevant för studien. I denna diskussion lyfte vi upp olika områden och läste datan utifrån vad vi själva ansåg var viktigt, där t.ex. Holmlund intresserat sig för de olika ledarrollerna och Johannsson intresserat sig för läxor. Att vi varit två som har analyserat datan har gjort det möjligt att se aspekter annars kanske hade gått obemärkt förbi.

Studiens metod var att genomföra sex enskilda kvalitativa intervjuer med gymnasielärare men det finns flera tänkbara tillvägagångssätt för att svara på studiens syfte. Vi hade kunnat använt oss av en kvantitativ datainsamlingsmetod såsom enkätundersökning. Vi hade kunnat komplettera intervjuer med lärare med att också intervjua elever där de kan berätta hur undervisningen i det formella lärandet faktiskt upplevs och om det är så eleverna arbetar i sina informella kontexter. Dessutom hade vi kunnat komplettera intervjuer med lärare med observationsstudier, där vi observerar hur ensemblelektioner går till ”på riktigt”. Den metod vi har använt kan anklagas för att vara ensidig, eftersom vi inte lyft upp elevperspektivet.

Med tanke på att det initialt var svårt att hitta informanter som ville ställa upp överhuvudtaget blev det endast dessa intervjuer som inte tog för mycket av informanternas tid.

6.6 Förslag på framtida forskning

I denna studie har vi undersökt hur lärare kan organisera sin undervisning för att stimulera självständighet. De lärare vi har intervjuat i denna studie har undervisat i ensemblespel inom de populärmusikaliska genrerna. På grund av detta har inte ensembleundervisning i klassisk musik undersökts. Inte heller andra former av ensemblemusicerande än den konventionella pop- och rocksättningen har undersökts, till exempel kör eller blåsorkester. Skillnaden mellan ensembleundervisning i populärmusik och klassisk musik är ett område som Green (2008) undersökt, dock utifrån sin anglosaxiska kontext och perspektiv på formella och informella lärtilar. Det hade varit intressant att forska kring dessa andra former av ensemblemusicerande som nämnts utifrån en svensk kontext. Det går även att undersöka ensembleundervisning på gymnasieskolor med särskilda profiler, till exempel rock- eller jazzinriktning. I fallet jazzmusik och jazzimprovisation hade det varit särskilt intressant med en studie med samma utgångspunkt som Gullberg (2002) har i sin avhandling *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. Gullberg undersökte formellt och informellt lärande utifrån två ensembler, en från en musikhögskola och den andra en samtida rockgrupp. En liknande studie hade kunnat genomföras inom jazzgenren där intresseområdet kring detta kan ligga i institutionaliseringen inom genren som ägt rum de senaste decennierna, som kan ha gjort dikotomin komplex.

Ett problemområde som identifierats i studien är att motivera elever att öva på låtar i ensemblen som de själva anser har enkla spelstämmor, till exempel om gitarristen kan de fyra ackorden låten innehåller. Något som vana ensemblemusiker vet är att lätta spelstämmor kan vara svåra, och kräver egenskaper som ligger ”under ytan”, såsom timing, frasering, stilkännedom och samspel. Därför hade det varit intressant med en studie som undersöker hur dessa egenskaper som ligger ”under ytan” kan undervisas.

Tankar som väckts hos oss efter denna studie är hur centrala begrepp som motivation och identitet är för informellt lärande. Båda dessa områden är därför också intressanta att utforska vidare i relation till informellt lärande, t.ex. identitet kopplat till instrument och ensembleroller. Har man beroende på instrumentidentitet, t.ex. sångare eller pianist, högre eller lägre status i ensemblegruppen?

Referenser

- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen: En studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. Diss., Lunds Universitet.
- Bjerg Petersen, K. (2015). Should informal/non-formal learning be considered in teacher education and teaching? - Reflections based on the Anholt Project, *JISTE 19(2)* s. 46-54
- Carlsson, J. (2014). *Var det bättre förr?: en jämförelse av kursplanernas ämnesinnehåll i ämnet musik*. Examensarbete. Kungl. Musikhögskolan
- Comeau, G. Huta, V. & Liu, Y. (2014) - Work Ethic, Motivation, and Parental Influences in Chinese and North American Children Learning to Play the Piano, *International Journal of Music Education 33(2)* 181-194
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 5(1)*, 67–78.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education* (Print). (2006 (23:2), s. 135-145).
- Gisslén, T. (2019). *Kontrollerade gitarrlärare: Hur de förhåller sig till styrdokument och kunskapskrav på gymnasieskolans estetiska program*. Examensarbete. Kungl. Musikhögskolan
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: University, Institute of Education
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Gullberg, A. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. Diss. Luleå: Univ., 2002. Piteå.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.

- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever. I Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*, (s. 143-166). Lund: Studentlitteratur.
- Hustad, B. (2018). *Vad är kunskap i musik?: en studie om musikhöskolans didaktiska val*. Examensarbete. Kungl. Musikhögskolan.
- Johansson, L. (2005). *Ensembleledning - Ledarskap i mindre musikgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB
- Krokmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Vasastadens Bokbinderi.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Johanneshov: MTM.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, finds, gaps, and future research: New approaches for lifelong learning (NALL). Working paper 21*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canada. Hämtad från: https://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Livingstone_2001.pdf
- Lo, M. L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Mok, A. (2018). Formal or informal — which learning approach do music majors prefer? *International Journal of Music Education*, 36(3) 380–393
- Nyberg, J. (2011). *Man kan aldrig kunna allt om musik - det känns verkligen stort : en pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik* (Licentiate dissertation). KMH-förlaget, Stockholm.
- Nygårds, M. (2012). *I steget mellan två läroplaner*. Kandidatexamen. Kungl. Musikhögskolan.
- Paldanius, S. (2009). Studieointresserades syn på formellt och informellt lärande. I Högman, & Stolare, (Red.), *I lärandets gränsländ : formella, icke-formella och informella studier igår och idag*. (s. 16-32). Hedemora: Gidlund.

Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Perulli, E. (2009). *Recognizing non-formal and informal learning: An open Challenge*. Institute for the Development of Workers Training, Rome

Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svanberg Hård, H. (1992). *Informellt lärande: en studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö*. Diss. Linköping : Linköpings universitet

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasiet 2011*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel : Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

Zimmerman-Nilsson, M. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll: en studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musklära inom gymnasieskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bilaga 1 - Intervjuguide

Grundläggande frågor:

1. Namn:
2. Ålder:
3. Utbildningsbakgrund:
4. Yrkeserfarenhet:
5. Anställning:
6. Elevantal:
7. Undervisar du i något annat ämne?
8. Arbetar du på en kommunal eller en privatägd skola?

Tema: Den formella undervisningen

Hur ser en typisk ensemblelektion ut för dig?

- Upplägg
- Instruktioner, exempel, gehör/via notbild/ackordskiss
- Hemuppgift/läxor?
- Övar/repeterar ni för en färdighet eller för konsert/uppspel?

Hur går processen till att välja repertoar?

Vilken slags ledarroll tar du i ensemblesalen?

Hur ser ansvarsfördelningen ut mellan elever och lärare?

Tema: Utanför lektionstid (Informella miljön på skolan)

Finns det aktiviteter utanför skoltid där man kan ägna sig åt ensemblespel?

Hur tror du att instudering av ensemblerepertoar går till mellan lektionerna?

Tema: Relationen mellan formella undervisningen och informellt lärande

Finns det någon relation mellan repertoar i kursen och det som är populärt på skolan?

Vilka egenskaper är viktiga hos en ensemblemusiker?

Vad kan elever göra mellan lektionerna för att komma förberedda till nästa lektion?

Har eleverna tillgång till ensemblesal eller övningsrum utanför lektionstid? På vilket sätt påverkar det?