

Kurs: **FG1296 Examensarbete 15 hp**

Årtal (2016)

Ämneslärarexamen med inriktning mot
arbete i gymnasieskolan

MPS

Handledare: Mikael Persson

Anton Lindsjö

Lära utan lärare

Hur lärarens närvaro påverkar vilka redskap för
lärande som eleverna tillägnar sig under
ensemblelektionerna

Sammanfattning

Syftet med undersökningen var att studera hur dagens gymnasieelever interagerar och lär i skolans ensembleverksamhet. Uppsatsen utgick från ett sociokulturellt perspektiv för att lyfta de lärprocesser som sker i det sociala samspelet mellan elever och lärare. Två ensemblelektioner observerades. En av dessa var lärarledd medan den andra till största delen pågick utan lärarens närvaro. Dessa två undervisningssituationer kom att påvisa två fundamentalt olika kulturella praktiker med olika spelregler och förutsättningar för lärande.

Resultatet visade att lärarens närvaro påverkar vilka musikkulturella redskap för lärande som eleverna erbjuds och utvecklar. Även deras roller i musikskapandet påverkades. I den lärarledda undervisningen låg fokuset på att höja den musikaliska kvaliteten och läraren fungerade som förmedlare av redskap för att förhöja denna. Eleverna överlät åt läraren att leda undervisningen och ta musikaliska beslut gällande musikens karaktärsdrag. Detta fick konsekvensen att eleverna utvecklade redskap för kalibrering och nyansering av musiken istället för redskap för egna musikaliska värderingar. I den lärarlösa undervisningen tog eleverna själva initiativ till att reflektera över musiken och det kollektiva framförandet för att sedermera ta musikaliska beslut. De utvecklade därför sociala och pedagogiska redskap för eget värderande av musiken på ett sätt som snarare påminner om den informella replokalens förutsättningar, men de fick inte samma tillgång till redskap för djupare nyanser. Undersökningen visar alltså att lärarens närvaro eller icke närvaro ger helt olika förutsättningar för att utveckla musikkulturella redskap.

Nyckelord: Ensemble, Ensembleundervisning, Peer learning

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställning	1
Teoretiskt perspektiv	1
Sociokulturellt perspektiv	1
Medierande redskap	2
Appropriering och externalisering	3
Situering och kulturella praktiker	3
Närmaste utvecklingszon	4
Historisk bakgrund	4
Närliggande forskning	5
Lärarens roll	5
Musikerrollen	6
Kamratlärande	7
Kulturell redskapslåda	7
Förhållningssätt till lärande	8
Metod	8
Videodokumentation	9
Analysmetod	9
Urval	10
Etiska överväganden	11
Risker	11
Genomförande	11
Observation och analys	12
Replikalsundervisningen.....	12
Den lärarledda undervisningen	17

Jämförande analys	21
Diskussion.....	23
Fortsatt forskning.....	26
Referenser	26
Bilagor	28

Inledning

Som snart utbildad musiklärare kan jag blicka tillbaka på en lång och brokig musikalisk bana som tagit mig från kyrkans gosskör, via hårdrocksklubbar och coverbandsspelningar till jazzensemblerna på Kungliga musikhögskolan. Jag har med andra ord upplevt många olika musikaliska sammanhang under åren och alla har de haft sina olika kulturer och språkbruk när det kommit till det musikaliska lärandet. Från kyrkokörens strukturerade och formella övningar till ungdomsgruppens trevande plankningar av hårdrockslåtar. Jag minns även att tiden på det estetiska programmet på gymnasiet krävde ett specifikt sätt att förhålla sig till musiken och lärandet. Som blivande gymnasielärare frågar jag mig därför hur elever i gymnasieskolorna idag kommunicerar, spelar och lär tillsammans på ensemblelektionerna.

Under vfu-perioderna på lärarutbildningen har flera av oss lärarstudenter erfarit att ensemblelektioner på det estetiska programmet exempelvis ofta skett med blott sporadisk lärarledning. Klasserna har delats upp i mindre grupper som den ensamma läraren sedan växlat mellan. Detta har inneburit att grupperna till hög grad jobbat utan lärarledning och fått försöka tillägna sig musiken genom självständig instudering. Denna situation verkar vara vanlig, exempelvis beskriver musikpedagogen Backman Bister i sin doktorsavhandling (2014) hur lärarna ofta lämnar eleverna till eget arbete. I avhandlingen undersöker hon lärarnas olika strategier för att individuellt anpassad undervisning men inte specifikt hur eleverna jobbar och kommunicerar när läraren inte är närvarande. Det torde därför vara viktigt att ta reda på hur de processer som sker i dessa situationer ter sig.

Skolan ställer också höga krav på elevernas förmågor när det kommer till just instudering. I gymnasiekursen Ensemble 1 (skolverket, 2011) framhålls ”samarbetsförmåga och metoder för instudering, enskilt och i grupp, repetitionsteknik” som förmågor som krävs för att klara kursen. I Ensemble 2 ingår ”fördjupad instudering, enskilt och i grupp, och repetitionsarbete samt metoder för detta. Kursen Ensemble med körsång innehåller spel och sång i ensembleform där instudering av musik i grupp samt musikalisk bearbetning och gestaltning är artikulerade delar av kursplanen.

I en undersökning av Zandén (2010) visas att lärare ofta uppskattar och högt värderar egenskaperna självständighet och initiativrikedom vid musicerande, särskilt vid bedömning av elever. Speciellt viktig anses denna egenskap vid afroamerikansk musicerande, vilket ofta är just den genregrupp som utbildningarna fokuserar på. Johansson (2005) menar att, eftersom den gymnasiala utbildningen ska leda mot ett yrkesliv inom musik, bör utbildningen spegla de krav som ställs där. Dessa krav innefattar i hög grad eget initiativtagande och delaktighet i musikskapandet. Med andra ord är dessa egenskaper högt värderade och önskvärda av skolan att utveckla. Hur ser då dessa processer ut rent praktiskt? Vilka redskap använder eleverna vid instuderingar av musik och hur kommunicerar de kring musiken? Min undersökning har för avsikt att ge fördjupad förståelse för detta och förhoppningsvis bättre förstå elevernas lärandeprocess.

Syfte och frågeställning

Syftet med arbetet är att undersöka hur elever interagerar och lär i gymnasieskolans ensembleverksamhet.

För att utveckla syftet ställs följande frågeställningar:

- Vilka redskap för lärande använder eleverna i ensembleundervisningen?
- Hur påverkan lärarens deltagande i undervisningen vilka redskap för lärande som eleverna utvecklar?

Teoretiskt perspektiv

Jag valt att använda det sociokulturella perspektivet som det presenteras av Roger Säljö (2000), professor i pedagogisk psykologi, då det är ett holistiskt perspektiv som innebär att människans handlande och upplevelse av livet är styrt av den kultur som hon omgärdas av. I detta kapitel beskrivs djupare vilka teorier som kommer ligga till grund för undersökningen.

Sociokulturellt perspektiv

Man har i alla tider intresserat sig för människans utveckling och lärande. För att få en liten förståelse för olika föreställningar om människans förmåga att utvecklas ställer Roger Säljö (2005) två fundamentalt olika synsätt mot varandra. Det ena synsättet kallas rationalism eller nativism och menar att kunskap kommer inifrån människan och att lärande är kopplat till människans mognadsprocess. Genetiken styr till stor del vår kapacitet och vår fysiska, kognitiva, emotionella och sociala utveckling. Man menar att allt detta sker parallellt i det att vi växer upp och att undervisning fyller rollen att hjälpa och ge förutsättningar för denna utveckling.

Det andra synsättet, empirism eller positivism, hävdar att kunskapen kommer utifrån och att människan istället utvecklas av att kunskap tillförs individen. Beteenden, färdigheter och förmågor är alltså ett resultat av den kultur som individen växer upp i. Som Locke (1690) beskriver är vi då till en början oskrivna blad som sedermera fylls allteftersom våra erfarenheter utvecklar oss. Detta synsätt är också hopkopplat med Bahaviourismen som menar att våra reaktioner är betingade genom den kultur vi lever i (Skinner, 1968).

Även om det senare av dessa två synsätt ligger närmare Säljös (2005) perspektiv, är kritisk till dem då han menar att de analyserat människan som ensam i förhållande till omgivningen. Han vill istället betona den sociala och kulturella aspekten av människans natur och menar att allt lärande sker i en social kontext. Dessa idéer är han dock inte först med. Pedagogen och psykologen Lev Vygotskij presenterade (1978) ett perspektiv på lärande som kallas Kulturhistoriskt teori, som senare kom att ligga till grund för det sociokulturella perspektivet. Den kulturhistoriska vinkeln utgår från empirismens syn på att individen är ett resultat av den kultur denne växer upp i. Det är framför allt i relationerna och det sociala samspelet som individens tänkande utvecklas och formas. Ett barns kapacitet är då inte bara avhängt på biologiska förutsättningar utan i hög grad ett resultat av relationer och kulturella upplevelser. En individs utbildning är helt beroende av dennes omgivning. Denna kultur påverkar individens tänkande och dess åsikter.

Människan anpassar sig till de rådande omständigheterna hon lever i och lär in sig i samhället. Rogoff (2003) menar dock att det inte är så enkelt att individens utveckling påverkas utav kulturen, utan snarare att individen påverkas av att delta i kulturen och på det sättet utvecklar både sig själv och kulturen i sig. Även kulturen är alltså i ständig förändring. Detta innebär att även den lokala kultur som skolan utgör, formas kontinuerligt av de deltagande lärarna och eleverna. Undersökningen i detta arbete har för avsikt att studera den kultur som existerar idag ute i skolorna, för att skapa fördjupad förståelse för förutsättningarna för lärande.

Medierande redskap

Ett central begrepp inom det sociokulturella perspektivet är medierande redskap. Enligt Säljö (2005) använder människan sig av olika typer redskap för att hantera världen. Mellan subjektet, individen, och objektet måste det finnas ett redskap som möjliggör för subjektet att hantera objektet. Ett redskap som medierar omvärlden. Samma sak gäller lärandet, individen behöver redskap för att kunna kommunicera med kollektivet och på det sättet kunna ta till sig kunskap.

Det finns två olika typer av redskap, dels fysiska redskap, dels språkliga. De fysiska redskapen kallas artefakter (Säljö, 2005) och på ett filosofiskt plan kan man säga att en artefakt är människas historiskt samlade erfarenheter och kunskaper i ett område, samlade i en fysisk form som individen sedan kan ta del av. Tänk bara vilka oerhörda mängder kunskap som ligger bakom den teknologi som samlats i mobiltelefonen. Med hjälp av artefakterna begränsas vi inte längre av de medfödda egenskaperna vi har utan kan ta del av kunskaper och förmågor som annars vore omöjliga för oss att tillskansa oss.

De språkliga redskapen kan även beskrivas som mentala, kommunikativa och diskursiva redskap. Dessa är de redskap vi använder när vi tänker eller samtalar kring ett område eller fenomen. Hur kulturen runt om förhåller sig och kommunicerar kring ett sådan fenomen, påverkar hur individen tänker runt fenomenet. Vårt sätt att tänka är alltså beroende av vilka medierande redskap vi har. Och dessa medierande redskap styrs av den kultur man befinner sig i. En musiker som bara haft kontakt med klassisk musik har således andra redskap att förhålla sig till musiken än en musiker som endast sysslat med populärmusik. De lyssnar inte efter samma detaljer i musiken, analyserar den på olika sätt och kanske även upplever musiken annorlunda, eftersom de inte har samma medierande redskap för att ta till sig musiken.

Språket är ett av de viktigaste redskapen som människan skapat. Det är ett medierande redskap som vuxit fram mellan människor för att möjliggöra kollektiva verksamheter. Det gör det möjligt att teoretisera världen, begreppsliiggöra och pröva och dela uppfattningen av den med andra (Gärdenfors, 2000) och detta erfarenhetsdelande är själva grunden för lärande mellan människor. Man får dock inte glömma att språket är konstgjort av oss människor och att det påverkas och förändras hela tiden. Det är historisk bärare samtidigt som det är i ständig föränderlighet. Språket påverkar alltså hur vi ser på vår omvärld. När saker och ting i vår omvärld får ord blir de tydligare och mer framträdande för oss. Detta är kärnan i det socialkonstruktivistiska tänkandet som är tätt kopplat till det sociokulturella perspektivet.

De fysiska och språkliga redskapen är dock sammanbundna genom att de kulturella redskapen både har intellektuella och fysiska sidor (Säljö, 2005). En fysisk artefakt kräver intellektuella och kunskapsmässiga redskap för att kunna användas. De två

är alltså djupt sammanbundna i våra liv. När artefakter och tekniker för mediering kopplas samman och används av oss, blir de sammanflätade för oss, menar Säljö (2005). Det går inte att särskilja dessa åt utan blir naturliga delar av varandra. Ett exempel på detta är hur vi förhåller oss till artefakten karta. Vi kan knappt tänka på en karta utan att genast få associationer om vädersträck, avstånd och vägar. På samma sätt förhåller vi oss till alla artefakter. De medierar vår omvärld. Man kan se dem som grundläggande kulturella resurser.

Cole (1996) menar att en kultur, som exempelvis Sverige idag, består av artefakter och system av artefakter. Artefakter existerar bara i relation till en kontext där de får en mening. I elevernas fall kan artefakterna exempelvis innebära instrument, noter, textpapper, stämapparater och mikrofoner. Elevernas förhållande till dessa artefakter är avgörande för den verksamhet de sysslar med.

Appropriering och externalisering

Ett viktigt begrepp i Säljö (2005) sociokulturella perspektiv är appropriering. Detta innebär att ta till sig eller bli förtrogen med nya medierande redskap. Man kan alltså likställa det med att lära sig någonting nytt. Säljö menar dock att detta alltid sker i sociala samspelssituationer och att vi använder de intellektuella och praktiska redskap vi redan har för att appropriera nya redskap och se nya mönster och sammanhang. Säljö är också mån om att kunskap inte ska betraktas som ett sorts ”objekt” som i traditionell mening ägs utav en person och sedan överförs till en annan person, utan förtydligar att kunskap är i ständig förvandling och att den förändras och utvecklas i det sociala samspelet.

Säljö (2005) beskriver approprieringsprocessen genom fyra olika faser. I den första fasen skapas en initial kontakt mellan användaren och det nya redskapet. Här bekantar sig användaren med redskapets olika egenskaper och hur det medierar. I denna fas krävs yttre stöd. Nästa fas innebär en systematisk prövning där användaren utvecklar sin förståelse och för redskapets egenskaper, möjligheter och begränsningar. I den tredje fasen sker approprieringen då användaren lär sig att, utan hjälp, använda redskapet inom vissa praktiker. Neutralisering är den sista fasen och innebär att redskapet blivit transparent för användaren.

När en förmåga har approprierats kan den användas i nya sammanhang. Säljö Säljö (2005) kallar detta för en externalisering av den nya förmågan eller kunskapen. Detta gäller också vid skapandet av en fysisk artefakt. Det som sker då är en externalisering av mänskliga kunskaper eftersom dessa kunskaper är bärare av människans historiskt samlade kunskaper som förts vidare över generationer.

Situering och kulturella praktiker

Kopplingen mellan kunskap och kultur befästs också av Säljö genom begreppet situering. Det är omgivningen och dess kultur som avgör hur individen handlar och agerar. Individen använder de redan approprierade kunskaperna och förmågorna efter vad denne upplever förväntas och tillåts av sammanhanget. Kunskap är alltså kopplad, situerad, till ett visst sammanhang och dessa två konstituerar varandra (Säljö, 2005). I ett försök att bättre bekrija dessa sammanhang, använder Barrett (2011) uttrycket kulturella praktiker. Dessa beskrivs som delar av en lokal inramning som styrs av artefakter och medierande redskap samt hur man talar och tänker. Praktikerna har därför sina egna spelregler vilket får konsekvenser för det lärande som sker (Backman Bister 2014).

Närmaste utvecklingszon

För att beskriva hur en människa utvecklar nya kunskaper myntade Vygostij (1978) begreppet *närmaste utvecklingszon*. Om en uppgift som är för svår för en individ att utföra själv men som individen kan utföra med hjälp av en annan, mer kunnig person, ligger den i den närmaste utvecklingszonen. Det är i denna zon som eleverna måste arbeta i för att kunna appropriera ny kunskap. Den person som hjälper kan vara en lärare, handledare eller en annan elev. I lärandeprocessen får den lärande individen stöttning av den mer kunnige personen och man har liknat processen vid en byggnadställning, där stöttebenen tas bort varterfter förmågan blir större. När individen till slut kan utföra uppgiften utan hjälp har den nya förmågan approprierats och individen har hoppat upp till nästa utvecklingszon. Som lärare krävs det att man anpassar sig till de intellektuella redskap som eleven redan har för att hitta in i den närmaste utvecklingszonen (Säljö, 2000).

Dessa begrepp blir den grund som arbetet står på och det perspektiv genom analysen av undersökningen observationer kommer ske. För att fördjupa förståelsen för dagens ensembleundervisning med inriktning mot den afroamerikanska traditionen, gör vi en historisk tillbakablick.

Historisk bakgrund

Den lokala kultur som finns vid varje skola är inte bara ett resultat av de som deltar i den specifika situationen, den är även formad av den historia och den kultur som historiskt sett varit en del av sammanhanget (Säljö, 2005). I detta arbete behandlas den ensembleundervisning vi har idag på gymnasiet med fokus på musikutövande i den afroamerikanska traditionen eller närmare bestämt utövande av populärmusiken. Det är mot denna bakgrund man måste se hur kulturen ser ut idag.

Tidigare i skolans historia har det funnits ett motstånd mot populärmusikens intrång i musikundervisningen. Detta har till stor del berott på skolans syn på populärmusiken som en muntlig tradition, medan skolan tidigare varit en främst skriftligt grundad tradition (Lilliestam, 1995). Idag är populärmusiken, och genrer som denna är baserad på, en självklarhet i gymnasieskolornas musikundervisning. Estetiska program har ofta inriktning mot just afroamerikansk musik.

Det estetiska programmet har sin grund i gymnasieskolans reform i början på 70-talet, Lgy 70. Denna reform innehöll ingen musiklinje men efter en utredning skapade man på prov en tvåårig musiklinje på fem skolor med det obligatoriska ämnet ensemble (Karlsson, 2002). Vissa skolor utvecklade sedermera denna linje till en treårig linje då många elever visade sig behöva komplettera med folkhögskolestudier för att kunna söka in till högskolan. Denna treåriga linje kom sedan att ligga till grund för Estetiska programmet då den nya läroplanen infördes 1994, Lpf 94. Denna linje gav behörighet till högskolan.

Tidigare var val av läromedel kontrollerade och granskade av statliga organ. På 80-talet luckrades kontrollen upp och i början av 90-talet upphörde den helt (Skolverket, 2006). Det blev nu upp till lärarna och rektorerna att välja läromedel. Styrdokumenten säger att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och att skolans utbildning ska vara likvärdig oavsett skola, men den säger ingenting om läromedel. Likvärdigheten ska regleras genom nationella mål men utformningen av undervisningen måste inte nödvändigtvis ske på samma sätt överallt. Men då måste man ställa sig frågan; får eleverna verkligen

en likvärdig utbildning när undervisningen har helt olika grundpremissar med avseende på lärarens närvaro.

Närliggande forskning

I detta kapitel behandlas tidigare forskning som rör olika sidor av elevers lärande. Eftersom det sociokulturella perspektivet lägger stor vikt vid den kultur och de inställningar som omgärdar eleven (Säljö, 2005), är en stor del av detta bakgrundsmaterial fokuserat på forskning om lärarens roll och hur dennes inställning kan påverka elevens inställning. Men även forskning om elevernas samspel och lärande sinsemellan är intressant, speciellt då undersökningen hanterar skillnaderna mellan elevernas lärande med eller utan lärare.

Gullberg (2002) menar i sin doktorsavhandling, *Skolvägen eller garagevägen - studier av musikalisk socialisation*, att elevers förhållande och inställning till musik påverkas av vilken musikalisk tradition de växt upp i. En bakgrund med formell institutionell undervisning kan leda till att fokus hamnar på notläsning medan en mer informell, gehörsbaserad bakgrund skapar bättre förutsättningar för lyssnande, kreativitet och identitetsskapande. De kan också påverka elevens syn på prestation, där det mindre formella sammanhanget kan ge ett mer avdramatiserat förhållande till musikskapande.

I sin doktorsavhandling, *Växa upp med musik - Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*, problematiserar Bergman (2009) skolans strävan mot denna informella undervisning genom att visa på att detta till stor del gynnar pojkar framför flickor, då pojkar i högre grad spelar i rockband utanför skolan. Då den repertoar och instuderingsform som används i skolan påminner om rockbandens ger detta stora fördelar för dessa elever. Rockbandskulturen kan också kopplas till maskulina förebilder och ideal vilket motverkar skolans strävan mot jämställdhet.

Lärarens roll

Lärarens roll bör påverkas av de faser som elevgruppen går igenom, menar Johansson (2005). Detta gäller naturligtvis även för ensemblelärare i ensemblegruppen. Han presenterar fyra olika ledarroller: styrande, påverkande, underlättande och delegerande. Man kan säga att dessa fyra roller går från att vara mycket initiativtagande och bestämmande över lektionernas upplägg, till att mer och mer överlåta ansvar och beslut till gruppen. Följaktligen passar den första ledarrollen en grupp på låg nivå med låga kunskaper, medan den fjärde rollen passar en högt utvecklad grupp med djupa kunskaper. Johansson framhäver dock behovet av att ledaren alltid behöver vara lyhörd för elevernas signaler. Målet är att i så hög mån som möjligt efterlikna den delaktighet och demokrati som eleverna kan uppleva i bandsituationer utanför skolan.

I sin doktorsavhandling undersöker Backman Bister (2014) hur lärare jobbar med individanpassad undervisning i sina olika sammanhang. I studien framgår att lärarna i stort använder många liknande redskap, exempelvis har kamratlärandet en central roll. Men lärarna har också tolkat begreppet individanpassad undervisning på olika sätt och utvecklat egna metoder och strategier som är rotade i just sina undervisningssituationer eller praktiker, som Backman Bister kallar det. Varje praktik har på det sättet en egen kultur med egna spelregler vilket får konsekvenser för eleverna och deras lärande.

Lärarens strategier undersöks också av Severinsson (2014) i ett examensarbete som behandlar ensemblelärares metoder för att öka elevernas delaktighet på lektionerna. Severinsson kommer fram till att lärarnas delaktighet i musicerandet bidrar mycket till undervisningen. Deras individuella sätt att undervisa är också situerade i den specifika undervisningssituationen på det sättet att läraren anpassar sig till elevens inställning och nivå.

I en undersökning av ensemblelärares inställning till ensembleundervisning (Zimmerman Nilsson, 2009) framgår att det främst är elevernas instrumentalkonstnärliga förmågor som styr innehållet i undervisningen. Undervisningen sker på en nivå som möjliggör för eleverna att med lätthet delta och tillämpa sina musikaliska och tekniska kunskaper. Elevers deltagande värderas högt av lärarna, vilket dock kan leda till att konstnärliga och musikaliska kvaliteter blir lägre prioriterade. Zimmerman Nilsson menar att det finns risker med detta upplägg då lärande och utveckling kan bli lidande om man har denna pedagogiska hållning.

Kjellstrand visar i sitt examensarbete (2014) att lärares undervisningsrepertoar i hög grad kan kopplas ihop med lärarens musikaliska preferenser. Det visar sig också i undersökningen att lärarna med pop- och rockbakgrund hade större behov av trygghet och därför valde material de kände sig trygga med, än lärare som hade annan bakgrund än denna. Dessa hade inte behov av trygghet i samma utsträckning och valde därför inte musik utefter sina egna preferenser i samma utsträckning.

Musikerrollen

Professor Bouij (1998) tar upp problematiken med högskolornas premiering av musikerutbildningen som mer statusbetingad än lärarutbildningen. Budskapet som framgår är att musikerrollen är den högsta rollen. Detta, menar Bouij, påverkar lärare att högre värdera sin identitet som musiker snarare än som lärare. Fortsättningsvis leder detta till att lärarrollen i hög grad präglas av ett glorifierande av musikerskapet och att den hantverksmässig och konstnärliga aspekterna får mest fokus.

I en annan studie av Asp (2011) framgår att ensemblelärares roll i undervisningen påverkas av dennes bakgrund, erfarenhet och utbildning. Valet av lektionsinnehåll visade sig till största del vara kopplat till lärarens erfarenheter som musiker. Lärarna ansåg att det var viktigt att undervisningen kunde kopplas till elevernas egna musikerskap utanför skolan. Därför kunde lärarens egna musikerskap tjäna som förebild för eleverna. De menade också att deras musikaliska kompetens förhöjde ensembles musikaliska resultat, vilket ansågs vara ensembleundervisningens huvudmål. Asp (2011) menar att det finns risker med att undervisningen kopplas till en specifik lärarens bakgrund och musikerskap. Undervisningen blir då riktad och gynnar därför en specifik målgrupp, medan den passar andra elever sämre varpå de får sämre möjlighet att utvecklas.

Musikpedagogen Frede Nielsen (2010) förespråkar en bredd i musikundervisningen för att undgå risken att lärarens egen musikaliska bakgrund och preferens styr innehållet. Detta regleras genom att musikundervisningen ska baseras på tre grundläggande aspekter; den vetenskapliga, den hantverksmässiga och konstnärliga aspekten. Av dessa återspeglas de två senare oftare i lärarens musikaliska personlighet. Här finns en risk att den vetenskapliga aspekten av musikämnet tappas bort. Därför poängterar Nielsen vikten av att lägga extra fokus på vetenskapligheten.

Zanden (2010) undersöker lärares bedömning av elever i sin avhandling. Bedömningen kopplas till läroplanen Lpf94 och Zanden analyserar huruvida lärarna följer läroplanen eller ej. I undersökningen framgår att lärarna värderar spelglädje, initiativrikedom i musicerandet, engagemang och fysiskt uttryck, högt. Notläsning och textläsning värderas lågt och ses mer som störningsmoment i undervisningen. Fokuset ligger istället på kommunikation och expressivitet. Lärares mål med ensembleundervisning ter sig vara att eleverna ska bli självständiga i sitt musicerande och i sin kreativitet och att läraren tar en stöttande roll. Det framgår av Lpf94 att skolan ska förmedla kunskaper, överföra värden och utveckla kritisk granskning hos eleverna. Dessa förmågor förhåller sig dock lärarna tveksamma till. Istället framhåller det eget initiativ, ett krav som endast ställs vid betyget MVG, som en självklar förmåga för ensemblespel inom pop/rock-traditionen.

Kamratlärande

Något som fått allt större fokus på senare år är konceptet peer learning, eller *kamratlärande* (Backman Bister, 2014), som jag fortsättningsvis kommer kalla det. Kamratlärandet innebär att elever lär varandra. Den elev som kan mer än den andra, lär den som är i behov av stöd. Genom att eleverna utnyttjar den kunskap som de andra eleverna redan besitter, avlastas dels läraren, dels stärks elevernas egen förmåga till socialt samspel och lärande (Martin, 2010). I en studie av Green (2008b) visade det sig också att många elever föredrog att bli hjälpt av sina kamrater framför läraren då eleverna hade lättare att gå in i varandras närmaste utvecklingszon. Att arbeta i ett klimat där man har närmar sig ett gemensamt mål genom att hjälpa varandra minskar också tävlingsandan (Slavin, 1995).

Det har i högre utbildningar utarbetats modeller för hur man strukturerat kan arbeta med kamratlärande i olika sammanhang. I detta arbete avser begreppet kamratlärande dock den mer informella form av lärande som sker mellan elever i ensemblesituationen. Konceptet kamratlärande har naturligtvis en stark anknytning till det sociokulturella perspektivet då det just handlar om ett lärande i en social praktik. Det är situerat i det sammanhang eleverna är i och utnyttjar kunskap som den ena eleven approprierat för att hjälpa den andra eleven i sammanhanget (Säljö, 2013).

Enligt Green (2002) är kamratlärande något centralt i populärmusikens lärande. Replokalen är ett perfekt exempel på en situation där kamratlärande äger rum. I detta sammanhang finns vanligtvis inte någon formellt utnämnd lärare utan deltagarna lär av varandra.

Lärandet kan ske på många olika sätt, inte bara genom direkt undervisande där den ena deltagaren visar eller förklarar något för den andra deltagaren, utan även subtielt där en deltagare endast iaktta en annan ovetande deltagare. Det kan med andra ord vara svårt att som observatör upptäcka när lärandet sker eftersom det är en pågående process hos alla som deltar i det sociala sammanhanget. Men även om detta är fallet är dessa processer mycket intressanta för mitt arbete, exempelvis: vilka redskap använder eleverna i syfte att undervisa varandra och vilken terminologi används?

Kulturell redskapslåda

Säljö (2013) hävdar, som sagt, att vårt förhållande till världen och hur vi handlar i den är styrt av vilka kulturella redskap vi har tillägnat oss. Vi tolkar alltså världen genom dessa redskap och kan inte se förbi dem. Som elev är lärandet styrt av den kultur och de redskap som finns tillgängliga i det sammanhang man är i. Det är därför intressant att ta reda på vilka dessa redskap är. Bruner (2002) använder begreppet *kulturell redskapslåda* som ett samlingsnamn för alla de redskap som finns tillgängliga i ett visst sammanhang. Det kan vara artefakter som instrument och noter eller intellektuella redskap som framföranden, framförandep Praxis, konventioner och strukturer. Det finns många fler och det skapas ständigt nya eftersom redskapen utvecklas i samspelet människor emellan. Hultberg (2009) framhåller också att användandet av kulturella redskap styrs av elevens uppfattning och bedömning av tradition och uppfattning av vad som är relevant i det aktuella sammanhanget. Detta pålyser den rådande kulturens påverkan på lärandet. Det är också viktigt att deltagarna i sammanhanget har samma eller delvis samma kulturella redskap i sina redskapslådor för att kommunikation och lärande ska kunna uppstå. Elever och lärare måste alltså tala någorlunda samma musikaliska språk.

Förhållningssätt till lärande

Man kan som elev ha olika förhållningssätt till vad läraren undervisar. Detta framgår i Holgerssons studie (2011) där han undersöker instrumentalelevs förhållande till kunskap som distribueras vid enskilda instrumentallektioner. Förhållningssättet *anpassning* innebär helt enkelt att eleven anpassar sig till de kulturella redskap som läraren erbjuder. Det kan dock vara svårt att veta exakt vad eleven verkligen uppfattar. Ibland tar eleven snarare in lärarens attityder snarare än kunskap. Elever kan också ge intryck av att de tagit in information som de i själva verket inte har tagit in eftersom många är skickliga på att maskera detta. När elever inte tar in informationen övergår förhållningssättet till *indifferens*. I detta fall väljer eleven medvetet eller omedvetet bort kulturella redskap som presenteras. Eleven kan exempelvis vara fullt upptagen med att appropriera andra redskap. *Reflekterande navigering* kallas det tredje förhållningssättet och innebär att eleven tar egna initiativ till användande av nya kulturella redskap. Detta medför en dialog mellan lärare och elev där lärarens kunskapsdistribution möts av elevens kreativitet.

Metod

Arbetets studie utgår från en kvalitativ ansats och genomförs genom videoobservationer av två gymnasiala ensemblegrupps verksamhet under var sin ensemblelektion a 60 min. Undersökning har ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2005) då den behandlar elevernas interaktion, kommunikation, samspel och metoder samt hur de påverkar och påverkas av den omgärdande kulturen. Särskilt fokus ligger på vilka medierande redskap som användas. Händelser, beteenden och fakta kommer att observeras och sedermera analyseras.

Videodokumentation

Då elevernas kommunikation och samspel kan innehålla många detaljer och nyanser som omöjligen skulle gå att uppfatta i det snabba händelseförlopp som lektionerna utgör, har jag valt att använda videodokumentation vid observationerna. I detta fall användes en MacBook pro, en bärbar dator, som placerades så att den kunde fånga större delen av rummet. Skärmen var nedsläckt för att inte distrahera eleverna. Bild- och ljudupptagning som upptogs var av förhållandevis låg nivå, något som har försvårat transkriptionerna av observationerna. Jag bedömer dock transkriptionerna som goda representationer av de observerade lektionerna.

För att nedtona min egen observatörsroll, som enligt Repstad (1987) kan orsaka osäkerhet och provokation hos informanterna, har jag valt jag att uppträda förhållandevis ofokuserad på aktiviteten i rummet samt att inte göra störande anteckningar. Detta skulle kunna förstärka upplevelsen av att elevernas uppträdande hela tiden tolkas av forskaren, vilket kan påverka sagda uppträdande. Repstad (1987) förespråkar visserligen en mer aktiv roll där forskaren går in i verksamheten och blir mer av en medmänniska, men detta hade kunnat påverka samtalstonen i rummet, något som vore högst oönskat i denna undersökning.

Analysmetod

Analysen av det inhämtade materialet sker utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2005) då det är de sociala samspelet i koppling till det rådande kulturklimatet som är i fokus. Säljö presenterar begreppen redskap, mediering, appropriering, externalisering och situering vilka alla är delar av den kunskapsinhämning och kunskapsanvändning som är av intresse. Observationerna analyseras och tolkas alltså ur detta perspektiv vilket förhoppningsvis kan belysa de processer som sker.

Rent praktiskt är analyserandet en komplex process som börjar delvis redan i observationssituationen (Backman Bister, 2014). Den består av flera steg; kodning, tolkning och analys, och alla dessa steg påverkas av forskaren och dennes förkunskaper, fokus och val av teori. Forskaren måste därför förhålla sig uppmärksam till sin egen påverkan på analysen. För att minska detta inflytande används en viss struktur i analysen. Backman Bister presenterar i sin avhandling (2014) fyra olika nivåer av analys. Dessa är hennes omarbetade versioner av Kvaless (1997) och Rönholts (2003) beskrivningar av analysprocessen. Jag har utgått från Backman Bisters nivåer och reducerat dem till tre som jag omformulerat för att passa denna undersökning.

Första nivån: Transkription

För att behålla så neutralt förhållande till empirin som möjligt innebär den första nivån att videoupptagningen transkriberas på så sätt att intressanta situationer transkriberas så att repliker skrivs ner i kronologisk ordning med interaktion och andra händelser inom parantes så objektivt som möjligt. Även kommentarer om de eventuella kulturella redskap som används noteras.

Andra nivån: Tolkning

För att reducera ner materialet till de för undersökningen mest intressanta innehålllet sker sedan en analys via det sociokulturella perspektivet som Säljö (2005) beskriver. Fokuset i materialet ligger på det intersubjektiva interaktionen mellan eleverna och vilka redskap de använder för att kommunicera sina musikaliska intentioner. Detta sker dock inte endast genom verbal kommunikation utan även genom exempelvis gestik och mimik. Ibland är dessa handlingar inte heller direkt riktade till en mottagare, utan deltagarna kan agera parallellt med varandra. Speciellt intressant är problemlösning då det blir speciellt kritiskt att kunna kommunicera på en nivå som är greppbar för mottagaren.

Tredje nivån: Textanalys

I denna fas sätts det tolkade materialet i högre grad i kontakt med de teorier vi tidigare behandlat, i strävan att finna mönster och samband. Genom att sätta namn på mönstren kan man lättare börja identifiera dem i sammanhang där man tidigare inte såg dem. På detta sätt börjar strukturer träda fram som tidigare varit svåra att upptäcka. Det blir också möjligt att koppla ihop strategier för lärande och se hur dessa samverkar.

I kapitlet Observation och analys redogör jag för analyserna av undersökningens empiri. I subkategorierna Replokalsundervisning och Den lärarledda undervisningen presenteras analyser som är på den andra nivån, tolkning. I kategorin Jämförande analys görs den slutgiltiga analysen på tredje nivån, textanalys.

Urval

Eftersom undersökningen syftar till att jämför olika ensemblegruppers samspel har det från början varit önskvärt att studera ensembler från flera olika skolor. Skolorna valdes ut efter sökning på en hemsida för Stockholms samtliga gymnasium. De som valdes ut erbjöd estetiskt program eller estetiskt tillval. Elva skolor mailades. Av dessa fick jag svar från sex stycken. Två skolor svarade att de var intresserade och kunde ta emot. En skola erbjöd tid nästa termin, vilket inte passade detta arbete. Två skolor svarade att de inte hade det undervisningsupplägg jag eftersökte. En skola meddelade att de vidarebefordrat mailet till en ensemblelärare som sedan aldrig hörde av sig. De sista fem skolorna svarade inte alls.

Av de två skolor som hade möjlighet att delta, hade den ena estetiskt program och klassen som observerades gick i årskurs tre, medan den andra skolan erbjöd estetiskt tillval och klassen gick årskurs ett. Jag har av anonymitetsskäl valt att inte namnge skolorna. Det är inte skolorna i sig som ska analyseras utan de specifika ensemblelektioner som observerats. Det hade dock varit önskvärt att kunna observera lektioner på skolor med samma utbildning och klasser i samma årskurs för att undvika onödiga variabler i den jämförande analysen. Men eftersom undersökningen rör elevers kommunikation och lärande i relation till deras kulturella omgivning upplever jag inte detta som ett stort problem.

En mer avgörande skillnad mellan skolorna var deras resurser med avseende på lärarantal och lokaler. Skolan med estetiskt tillval hade en ensam lärare på tre ensemblerum medan skolan med estetiskt program hade två lärare och två ensemblerum. Detta kom att påverka undersökningens fokus och syfte i grunden, då den ena undervisningssituationen innebar lärarledd undervisning och den andra

innebar undervisning till största delen utan lärarledning. Den stora skillnaden i dessa upplägg kom att utgöra en intressant möjlighet till jämförelse mellan två fundamentalt olika kulturella praktiker med olika spelregler (Backman Bister, 2014).

Etiska överväganden

Vid alla former av forskning är det viktigt att man gör minsta möjliga risktagande för deltagarnas välmående och integritet (Repstad, 1987). Av denna anledning har information om syftet med undersökningen delgivits lärarna i undersökningen. Då det var höstlov mellan första kontakten med läraren och då själva undersökningen skulle ske, kunde ingen information vidarebefordras av läraren till eleverna. De blev istället informerade och tillfrågade i inledningen av de observerade lektionerna och gav då möjlighet att avstå från undersökningen.

Risker

Observation som metod medför alltid viss problematik. Den tydligaste faktorn är hur observationen i sig påverkar utfallet av det observerade fenomenet (Repstad, 1987). Eftersom denna observation dessutom avser en relativt liten grupp människors sociala beteende, går det inte att räkna bort forskarens delaktighet i detta sociala samspel. Min bedömning är alltså att risken är hög att gruppens beteende under observationen inte kommer motsvara deras beteende om de varit själva i rummet. Jag ser dessutom en risk i att varje grupp endast observeras en gång. Hade observationer gjorts av samma grupp under ett flertal gånger hade kanske andra mönster framträtt. Dessutom hade gruppen sannolikt med tiden kunnat förhålla sig mer naturligt till observationssituationen.

Av elva skolor kunde bara två observeras och endast vid ett tillfälle vardera. Med ett så svagt empiriskt underlag är det viktigt att förtydliga att undersökningen inte kan presentera några generaliserbara data utan avser endast öppna upp frågor för vidare forskning kring ämnet.

En analys av en observation är alltid mer eller mindre subjektiv (Repstad, 1987). Som forskare med musikleklärarstudentens perspektiv har man en inifrånroll då forskaren har kunskap och erfarenhet kring musikämnet, dess praktik i rollen som gymnasieelev samt delvis praktik i rollen som lärare. Det är omöjligt att ur en kvalitativ perspektiv bortse från forskarens egna förförståelser i tolkningen av de observationer som sker. Samtidigt finns ett utifrånperspektiv då forskaren inte är medveten om den specifika gällande kulturen i just de skolor som observeras. För att motverka den subjektiva påverkan är analysen utvecklad med de fyra stegen för att så objektiv som möjligt kunna förhålla sig till de fakta som empirin visar.

Genomförande

De initiala kontakterna med skolorna skedde alltså via mail. Där bestämdes datum och tid för studierna. Lärarna tillfrågades och informerades om att videofilmning var tänkt som en del i dokumenteringen. Då det var höstlov fram till de sagda datumen fanns ingen möjlighet för lärarna att i förväg diskutera med eleverna kring deras medverkan. Jag hade dock förberett ett enkelt formulär där undersökningen förklarades kort.

Observation och analys

I detta kapitel presenteras observationerna från de två utförda studierna. Jag kommer härnäst att använda benämningarna *replikalsundervisningen* för skolan med estetiskt tillval och den *lärarledda undervisningen* för skolan med estetiskt program. Namnet replikalsundervisningen används för att stärka liknelsen till elevernas informella lärande utanför skolan som också sker utan en närvarande lärargestalt.

Varje delstudie inleds med ett *narativ*, en kort presentation av den specifika lektionens inledning och klassrumskontext. Syftet är att sätta observationerna i ett sammanhang som ger dem en kulturellt förankring. Detta är viktigt i det sociokulturella perspektivet då lärandet alltid måste ses i den kontext som det sker (Bruner, 1996. Säljö, 2013). Narativen kommer nedan skrivas i kursiv.

Varje observation har fått ett eget avsnitt och de presenterar lektionens händelseförlopp i kronologisk ordning. Jag har valt ut korta sekvenser med repliker där jag upplever att kommunikation och lärande sker. För att stärka uppfattningen av händelseförloppet har jag i utdragen skrivit händelser eller rörelser inom parantes. I de fall där strategier för lärande används har jag skrivit dessa inom []. Varje utdrag följs av en analys genom det sociokulturella perspektivet där de olika strategierna förtydligas. Kapitlet avrundas slutligen med en jämförande analys av de två observationerna.

Replikalsundervisningen

När läraren kommer in i klassrummet är redan många av eleverna där och pratar och musicerar. Ett gäng sitter i ring med gitarrer i knäna och någon spelar på en Metallica-låt medan det skojas runtomkring. Det hör tydligen inte till ovanligheterna att eleverna hänger och spelar i någon av de fyra ensemblerummen under sina raster.

Klassen går första året på en gymnasieskola som har musik som tillval. De har tema unplugged den här perioden och klassen är uppdelad i tre ensembler som vid periodens slut ska framföra musiken inför skolan. Efter samlingens slut fördelar sig grupperna i var sitt ensemblerum. Läraren följer med två av grupperna till de andra rummen och gruppen som blir kvar börjar fixa och förbereda för sitt rep. Det är skämtsamt stämning och det pratas om allt möjligt. I det här fallet har jag bett att läraren fokuserar på de andra två grupperna för att kunna studera hur denna grupp jobbar självständigt. Detta är ingenting ovanligt då läraren ofta jobbar ensam och måste cirkulera mellan ensemblerummen. Eleverna, som nu alltså är tre månader in på sin första termin på skolan, är troligtvis vana vid att jobba på detta sätt. Eleverna har under tidigare lektion valt ut en låt och hunnit bli någorlunda förtrogna med den. Innan de börjar spela diskuterar de löst kring hur den gick, vem som spelade vad och hur de ska framföra den.

1.

- | | |
|--------------|--------------------------------------|
| Pianist: | Hade vi nåt gitarrsolo? |
| Trummis: | Ja! |
| Pianist: | Vart då? |
| Gitarrist 2: | Jo, vi la in efter första refrängen. |

- Pianist: Just det, efter första refrängen, vi la dubbel-F:et.
(Spelar F-dur på pianot med två markerade anslag.)
[kulturellt redskap: musikaliskt framförande]
- Gitarrist 1: (Härmar på gitarren.)

Här använder gruppen både, för den afroamerikanska traditionen, konventionella begrepp blandat med sin egna lokala begrepp. ”Gitarsolo” och ”refräng” är båda begrepp som är kopplade till den genre som de spelar. ”Dubbel-F” är ett kulturellt redskap som är situerat i deras egen verksamhet och ett exempel på hur språket formas av deltagarna i sammanhanget. För att klargöra dess betydelse spelar pianisten ett klingande exempel på vad hon menar. Detta blir ett redskap för de andra i gruppen att appropriera begreppet ”Dubbel-F” som kollektivt redskap, vilket även konfirmeras av gitarristens härkning. De fortsätter diskutera:

2.

- Pianist: Är du med i refrängen först? (Ställer frågan till trummisen) [kulturellt redskap: musikalisk struktur]
- Trummis: Jag är först i refrängen, ja!
- Gitarrist 1: Först i refrängen eller kommer du först i refrängen?
- Trummis: Va??
- Gitarrist 2: Han kommer in såhär... bam bam bam (Imiterar ett trumfill med armarna och härmar trumljud med munnen) [kulturellt redskap: imitation av framförande]

I den här sekvensen blir det missförstånd då eleverna använder ett konventionellt kulturellt redskap för struktur men inte lyckas formulera sig kring det på ett sätt som de övriga eleverna kan appropriera. Begreppet finns i deras kollektiva redskapslåda men de har inte klart formulerat hur man kommunicerar kring det. För att klargöra vad som åsyftas använder den ena gitarristen sin kropp och vokala härkningar som mer fundamentalt redskap för att visa hur trummisen kommer att komma in. Eleven använder alltså här en representation av ett musikaliskt framförande som kulturellt redskap. Eleverna har den musikaliska konventionen fill i sin gemensamma redskapslåda vilket gör att de kan relatera till rörelserna.

3.

- Gitarrist 2: Efter första refrängen så kommer ju ditt lilla solon på liksom...
- Gitarrist 1: Asså breaket typ?
- Pianist: Ja.
- Gitarrist 2: Ja, just det. Kör du... introt där?
- Gitarrist 1: Ja, han sa det. (Syftar antingen på läraren)
- Gitarrist 2: Ok, men du kan bara improvisera.

Här försöker de klargöra vad som gäller för gitarristens solo. De använder en mängd konventionella musikstrukturistiska termer som redskap för att positionera solot i förhållande till resten av musiken. Det visar sig också att de gör egna musikaliska val när de frångår lärarens tidigare tips och låter gitarristen improvisera. Improvisation är ett musikkulturellt redskap som har förankring i det lokala sammanhanget och framstår som helt naturligt för eleverna. När de väl spelar lite senare framgår att improvisation i det här fallet snarare handlar om

konventionella musikaliska klichéer inom pop och soul, än om fri improvisation. Improvisation som redskap i denna kultur innebär alltså många underliggande begränsningar. Nu är det snart dags att spela.

4.

- Pianist: Ska vi prova en gång?
Gitarrist 2: Jag vet inte om jag är stämd men... ok ska vi köra?
Gitarrist 1: Men vänta, han säger typ så här, ni får inte hålla på och stämma i början å så där. (Syftar på lärarens konventioner vid framförande inför publik.)
Gitarrist 2: De ska redan va stämda.
Gitarrist 1: Ja ja, ok.

I samtalet framkommer att eleven har snappat upp något som läraren sagt rörande konserter på skolan men att eleven är osäker kring vad som verkligen menas. Har använder eleven kamratlärande istället för att konfrontera läraren med frågan. De spelar slutligen igenom låten en gång. Under låtens gång kommunicerar de verbalt kring struktur och vem som ska delta i varje del. Efter genomspelningen uppstår ett samtal där eleverna tillsammans reflekterar över sitt framförande. Eleverna frågar varandra om hur de ska göra och använder varandras värderingar för att bekräfta om de gjort rätt. Genomgående för de flesta exempel är att eleverna i hög grad använder kamratlärande för att dels appropriera det musikaliska innehållet, dels kontinuerligt forma den kultur de deltar i. Det småpratats medan någon ströpselar lite i bakgrunden. En av tjejerna utbrister:

5.

- Pianist: Det är lite segt! [musikkulturellt redskap: musikalisk värdering]
Gitarrist 1: Ja, den här låten är lite seg.
Pianist: Det kanske ska va segt eller ska vi gör nånting åt det?
Trummis: (Börjar imitera ett diskokomp med munnen.) [musikkulturellt redskap: musikaliska konventioner]
Sångare: Du kan ju lägga in....
Pianist: (Börjar spela ett arpeggierat ackordkomp [musikkulturellt redskap: musikaliska konventioner])

Eleverna försöker närma sig ett problem som rör musikens karaktär genom att se det från olika perspektiv. De diskuterar om karaktären ligger i musikens natur eller om det beror på deras eget framförande. Här värderar de musiken utifrån en åhörarens perspektiv. Det är viktigt att det inte ska var tråkigt att lyssna på. Trummisen skojar med gruppen genom att imitera ett discotrumkomp som ett extremt förslag till lösning. Han använder det musikkulturella redskapet musikaliska konventioner för att på ett humoristiskt sätt sätta musiken i en bisarr situation. Pianisten däremot använder en annan musikalisk konvention som framstår som mer är i syfte att ge ett konkret förslag på lösning. Det arpeggierade ackordspelet finns inte i originalmusiken men eleven ser en koppling till denna konvention som troligtvis tidigare approprierats av eleven, och testar den i detta nya sammanhang. Samtalet fortsätter och pianisten påpekar ett problem:

- 6.
- | | |
|--------------|---|
| Pianist: | Du sjöng vers ett på vers två. [musikkulturellt redskap: musikalisk struktur] |
| Gitarrist 2: | Hon har koll på verserna. Haha! |
| Pianist: | Ja, jag har koll på verserna. |
| Gitarrist 1: | Ta ett papper! [musikkulturellt redskap: Artefakten textblad] |
| Gitarrist 2: | Här! (Ger ett textblad till sångaren.) |

Sångaren har genom låten sjungit texten från minnet och blandat ihop versernas texter. Pianisten upptäcker detta och använder den musikkulturella redskapet musikalisk struktur för att sätta fingret på vad som blev fel vid genomspelningen. Som lösning föreslår gitarristen att sångaren ska använda ett textblad. Artefakten textblad blir ett medierande redskap för eleven. De spelar igenom en gång till.

- 7.
- | | |
|--------------|---|
| Gitarrist 2: | Du sjöng slutet på första versen på andra och slutet på andra versen på första. |
| Pianist: | Slutet där va bra som du gjorde |
| Sångare: | Grejen är att.. eh.. dom liksom i texten här så skär dom av mitt i.. |
| Pianist: | Men slutet va bra som du gjorde nu typ. |
| Gitarrist 2: | Aa, det va bra. |
| Gitarrist 1: | Hitt på! (norrländs dialekt) [Musikkulturellt redskap: improvisation] |
| Gitarrist 2: | Hitt på! (Härmar Gitarrist 1.) |
| Sångare: | Hitta på det dom säger, ok... |

I detta samtal framgår att sångaren återigen har blandat ihop verserna. Uppenbarligen är det något med textbladet som inte stämmer överens med deras uppfattning av musiken. Istället för att fastna i problemet uppmuntrar eleverna istället sin kamrat att använda det musikkulturella redskapet improvisation som en lösning. Här används dock inte termen improvisation. Kanske ger detta en indikation på vilka ramar som eleverna upplever omger termen improvisation.

- 8.
- | | |
|--------------|---|
| Pianist: | Men eh, vi måste ju tänka på dynamiken. |
| Trummis: | Nu är det typ jämnråkigt. |
| Gitarrist 2: | Jo, jag vet. |
| Gitarrist 1: | Det är lite tomt utan bas egentligen. |
| Gitarrist 2: | Jaa! |
| Pianist: | Jaaaa! (Börjar spela bastoner på pianot.) |

Ännu en gång påpekar pianisten att musiken är för lika. Den här gången använder hon uttrycket dynamik som är en musikteoretisk term. Det är tydligt att övriga elever delar denna term som ett redskap för beskrivning av musikens karaktär. En annan elev påpekar att musiken saknar bas något som övriga elever håller med om. Pianisten presenterar direkt en lösning genom att spela bastoner på pianot. Övriga

elever tar dock ingen direkt notis om detta utan fortsätter fundera över möjligheterna att ta in en elbasist. Detta visar på en inställning kring den rådande kulturens konventioner vid ensemblespel. Det framgår att de bekymrar sig över problematiken för den eventuella elbassisten att lära sig låten.

9.

- Gitarrist 1: Det är hur lugnt som helst
Gitarrist 2: Jag för bas är bra för då kan basen va lite så här...
Gitarrist 1: Det är typ så här tio ackord i minuten...
Gitarrist 2: Ja, hehe...
Gitarrist 1: ...och det är INTE mycket.

I denna sekvens framgår en intressant värdering av musiken och dess svårighetsgrad. Det verkar finnas en uppfattning om att antal ackord är avgörande för musiken svårighetsgrad. Gitarristen har dock en lösning.

10.

- Gitarrist 1: Jag kan spela bas! Hur många ackord är det i den här låten?
Gitarrist 2: Fyra!
Gitarrist 1: Då kan man ju stämma en sträng på basen till varje ackord. (Eleven visar hur han kan alternera mellan att spela på sin gitarr i knät och slå an strängarna på en bas som står i ett ställ bredvid honom.)

Genomgående har varit att eleverna leker med konventioner och är ofta på gränsen mellan vad som är på allvar och vad som är på skoj. Gruppen söker vidare efter lösning och diskuterar att ta in en bassist. Det finns alltså en kultur som gör det möjligt att rucka lite på gruppindelningarna. En tillåtande möjlighetsbejakande anda.

Temat för perioden är som sagt unplugged och eleverna ska nu hitta en ny låt att spela som de sedermera ska sätta ihop med den tidigare låten.

11.

- Gitarrist 2: Nu är det Ed Sheeran (kikar i sin mobil)
Pianist: Är det nån Ed Sheeran vi inte bör ta?
Gitarrist 1: Men tänk så här... nån som inte är jätteuttjatad.
Gitarrist 2: Ja, den borde vi kanske inte ta.
Gitarrist 1: Och inte (ohörbar titel)... Den är svår.
Pianist: Vill nån sjunga?
Gitarrist 2: Vill du sjunga? (riktar sig mot gitarrist 1)

Eleverna sitter i ring och två av eleverna har sina mobiler framme som de spelar upp olika låtförslag på. Det diskuterar kring att låten gärna får vara igenkännbar men inte för uttjatad. Den bör heller inte vara för svår att spela eller för svår att göra om till unplugged. De diskuterar vem som kan tänka sig att sjunga och många olika förslag florerar. En låt föreslås och gruppen lyssnar på den tillsammans från en av mobilerna. De diskuterar vem som ska sjunga och den tidigare sångaren sitter och nynnar med en oktav under melodin.

- 12.
- | | |
|--------------|---|
| Pianist: | Han kan den ju! Du kan sjunga på den här! |
| Sångare: | Jag kan inte ta den i det här tonläget. |
| Pianist: | Men då kan vi byta tonläge. |
| Gitarrist 1: | Men sjung en oktav upp. [musikkulturellt redskap: musikteori] |

Sångaren ser ett problem i att låten inte passar hans röstläge. De övriga eleverna hittar då lösningar genom att ta till konventionella musikteoretiska redskap.

Läraren kommer slutligen in i klassrummet för att se hur det går för eleverna. De berättar vilken ny låt de har valt, läraren går iväg för att fixa text och ackord och kommer snart tillbaka med textblad med ackord som han hittat på nätet och skrivit ut.

- 13.
- | | |
|----------|--|
| Läraren: | Ska ni testa att bara köra vanliga ackord och komma igenom... så får ni köra slingor och sånt efteråt. Så ni kommer igenom låten. [strategi för lärande: förenkling] Du kan väl testa att vara med och hålla tempot. (Riktat till trummisen) [Strategi för lärande: inkludering] |
|----------|--|

Här erbjuder läraren ett redskap i för att lättare appropriera musiken. En strategi som innebär att förenkla musiken till bara ackordbyten. Detta blir en redskap för inläring som eleverna kan ta med sig i andra sammanhang. Det är också tydligt att detta inte är första gången de använt denna metod eftersom alla förstår konceptet att "bara köra vanliga ackord". Detta begrepp är ett kulturellt redskap som är situerat i det sammanhang som eleverna är i. Troligtvis springer det ur behovet av att hitta redskap som gör det enkelt att lära sig ny musik. Eftersom låten inte innehåller trummor i början ser läraren risken att trummisen förblir överksam under den delen. Genom att ge instruktioner om att vara med ändå kombineras elevens deltagande i musicerandet med rollen att vara stöttepelare för resten av gruppen, något som gagnar gruppens musicerande.

Den lärarledda undervisningen

Det är stojigt och glad stämning i klassrummet. Några av eleverna pratar med de två lärarna. Det blir samling och lärarna pratar om den uppkommande konserten som ska hållas på skolan. Det finns mycket som kan göras men de förklarar att det hänger på vad eleverna vill och tar sig för. Lärarna är både skämtsamma och allvarliga. Snart delas klassen upp i två grupper där den ena halvan är bandet som stannar kvar och ska repa instrumentalt, medan den andra halvan går in i det andra ensembletrummet och över sång. Bandet består av fem personer medan sångarna är dubbelt så många. Den ena läraren stannar med bandet och de börjar fixa och göra ordning för rep. Läraren pratar om ny musiktrustning som skolan snart ska få och stämningen är trevlig. När alla fått ljud i instrumenten börjar repet.

- 14.
- | | |
|-----------|---|
| Lärare 1: | Ok, ni tar fram det ni behöver så att ni har koll på läget. [strategi för lärande: individanpassning] |
|-----------|---|

Läraren uppmanar eleverna att använda de kulturella redskap som passar dem individuellt. Ett sätt för eleverna att individanpassa sin egen undervisning. Några av eleverna plockar fram notblad och hämtar notställ. Notbladen innehåller ackordanalys som lärarna själva har gjort. Läraren ber varje elev att spela och kontrollerar på så vis att allas instrument hörs ordentligt. Det är uppenbarligen viktigt i denna kultur att mixen mellan instrumenten är bra. Och denna inställning blir ett musikkulturellt redskap för eleverna som följer dem i andra situationer. Innan de börjar spela pratar de om hur de ska framföra låten och läraren tar upp en sak:

15.

- | | |
|--------------|--|
| Lärare 1: | Nån måste ge ton på den här. Vem är det som vi bestämde skulle ge ton? |
| Gitarrist 1: | Det va väl jag? |
| Lärare 1: | Den börjar ju med sång på en gång. Djuuuu... ooo.
<i>(Imiterar piano med fingret och sjunger sen melodin.) [musikkulturellt redskap: förenklad förebildning]</i> Frågan är om du måste sätta... |
| Pianist: | Nej den börjar väl neeee neee neeee <i>(Håller upp händerna som att visa att man spelar på keyboard.) [musikkulturellt redskap: förenklad förebildning]</i> |
| Lärare 1: | Den börja väl med... |
| Bassist: | Nej! |
| Pianist: | Den börjar braooo.. neee. <i>(Visar än en gång med armarna.)</i> Å sen, you can dance! <i>[musikkulturellt redskap: förenklad förebildning]</i> |
| Lärare 1: | Ok då är det lugn. Då kör vi. |
| Pianist: | Tror jag. |
| Bassist: | Ja, det gör den. |
| Lärare 1: | Bara så ni vet vad ni gör för någonting... |

Läraren är av uppfattningen att kören börjar sin sångslinga direkt. De har tydligen redan pratat om detta vid ett tidigare tillfälle. Men några av eleverna menar att sången inte börjar förrän en bit in i låten. Läraren imiterar pianospelet och sångmelodin genom att använda ett förenklat musikaliskt framförande som musikkulturellt redskap för att förmedla sin intentioner. Eleven använder liknande redskap för att framföra sin uppfattning. De kommunicerar alltså båda med hjälp av vokala ljud och med rörelser som härmar spelrörelserna på pianot. Det blir också tydligt att pianistens uttryck ”Å sen”, som troligtvis betyder ”nästa ackordvända”, är tillräcklig information för att resten av gruppen ska förstå. Detta är typiskt tecken på hur det musikkulturella redskapet musikalisk formstruktur finns givet i den kultur de befinner sig i. Läraren poängterar slutligen att det är gruppens ansvar att bestämma hur de vill ha det. Detta är en uppmaning till eleverna att vara bestämda med sina musikaliska intentioner. En av eleverna tar befälet och sammanfattar inför gruppen:

16.

- | | |
|----------|--|
| Bassist: | Ja, vi kör alltså intro. <i>[Musikkulturellt redskap: struktur]</i> Å sen... |
|----------|--|

- Pianist: Ja, det är då Love kör sin grej. (Visar pianospel med händer och armar.) [Musikkulturellt redskap: förenklad förebildning]
- Bassist: Ja, å sen... Men vi kör som så, sen kommer "you can dance". [Musikkulturellt redskap: förenklad förebildning]
- Lärare 1: Ja, men det är ju strålande!

Här används termen *intro* för första gången, en vedertagen musikstrukturell term som här förtydligas av förenklade framföranden som redskap. Notera också hur alla repliker startar med Ja. En positiv ansats från alla deltagare. En elev verkar dock osäker på något i notbladet:

17.

- Gitarrist 1: Hur var det i början då? (Mumlar till basisten)
- Bassist: Det är A. Det är vers. Det är A. [Musikkulturellt redskap: struktur]
- Gitarrist 1: Ok...

I den här situationen tar gitarristen hjälp av kamratlärande och frågar bassisten, som sitter bredvid. Det är lite svårt att avgöra vad som åsyftas med "A" men gitarristen verkar förstå innebörden. Det är tydligt att de har ett gemensamt språk som är situerat i det sammanhang som skolans musikverksamhet utgör. De använder artefakten notblad som gemensamt redskap och hjälper varandra att appropriera dess innehåll. Eleverna har spelat igenom låten och läraren ber om deras uppfattning av musiken.

18.

- Lärare 1: Vad säger ni om det ni hör?
(Tystnad)
- Gitarrist 2: Det känns tveksamt på vissa... Jag sitter här och tänker mest på mig själv så klart.
- Bassist: Ja, man tänker mest på sig själv.
- Gitarrist 2: Jag tänker mest på mig själv och vad jag spelar. Och jag spelar ju bara en grej.
- Alla: Hahaha!
- Gitarrist 2: Så man kan tycka att det inte är så mycket att tänka på men jag tänker på om det verkligen låter bra nu. Å så hör inte jag pianot så mycket. Eller jag vet inte hur ljudbilden är hos dig. (Riktat till läraren.)
[Musikkulturellt redskap: ljudbalans]
- Lärare 1: Nej, det gör inte jag heller så det är fortfarande lite diffust.
- Pianist: Nä, ok. (Höjer på volymreglaget på syntnen.)
- Gitarrist 2: Jag sitter också och funderar på om det är liksom vackert när jag spelar mitt A över allting.
[Musikkulturellt redskap: musikalisk värdering]

Lärare 1: Jag skulle göra så här... jag skulle inte köra A hela tiden. I huvudsak A men på verserna så ändras det lite grann. Där måste du också hänga på men ligga nära. Så ta tonerna som funkar. [Musikkulturellt redskap: gehörs- och teorimässig utmaning]

(Samtalet avbryts av att sångeleverna strömmar in från andra rummet.)

Läraren använder ett handledande förhållningssätt där eleverna måste använda sina approprierade redskap för att utvärdera och utveckla musiken. En av eleverna gör en ansats till att värdera musiken men övergår till att värdera sin individuella insats för att sätta ord på problematiken. Elevens synsätt får gensvar hos en annan elev. Det framgår att ett problem kan vara att pianot inte hörs. Detta problem har läraren tidigare tagit upp under lektionen. Elevens uppfattning av pianots betydelse kan alltså vara styrt av lärarens redskap ljudbalans. Det vore ett tecken på att redskapen approprierats av eleven och blivit en del av den redskapslåda som eleven sedan bär med sig i liknande sammanhang. Eleven fortsätter att analysera musiken genom att ifrågasätta sin egen spelfigur. Eleven upplever att det inte låter rätt. Här använder lärarens sin musikaliska erfarenhet för att hjälpa eleven att utveckla spelfiguren. Läraren förmedlar en gehörs- och teorimässig utmaning genom att inte specificera lösningen i detalj. Språket som läraren använder är inte akademiskt utan snarare alltdagligt språkbruk. Troligtvis ett sätt för läraren att individanpassa undervisningen.

Tillsammans med sångeleverna övar bandet på låter och med understöd av sångmelodin hittar bandet lättare i låten och spelar därav mer övertygande. Sångarna får mer uppmärksamhet av lärarna under resten av lektionen och mycket tid läggs på deras framförande. Läraren skriver upp notexempel på tavlan för att visa exempel på olika sätt att sjunga noter.

19.

Lärare 2: Det står till och med, oh oohh! (Pekar på noterna och sjunger ett kort och ett långt oh)
[Musikkulturellt redskap: musikaliskt framförande]
Prick först och sen ett streck. Vad betyder det? Ett sånt här... (Ritar på tavlan) Vad är det? Pricken är?

Flera elever: Staccato!

Lärare 2: Kort! Precis! Och ett sånt streck e att man sjunger... det längsta du kan på en fjärdedel, om det är en fjärdedel. Så det är alltså brett, det är Las Vegas-plogen, snöbilen igen. Liksom, BAA! BAA! Så man inte liksom... oh oh. (Sjunger svagt och försiktigt.) Utan det e OH OH! (Sjunger starkt och långt.) [Musikkulturellt redskap: musikaliskt framförande] Ni tänjer det som fasen.

Flera elever: OH OH! (Härmar läraren)

I denna sekvens finns exempel på lärarens användande av olika begrepp som här dels är universella och dels tillhör det lokala kulturella språket. *Staccato* och *fjärdedel* är universella musikkulturella redskap medan *Las Vegas-plogen* och *snöbil* får ses som redskap i den lokala redskapslådan. Eleverna, som är en del av sammanhanget, har varit i kontakt med begreppen tidigare och förstår vad de betyder. Språket som används av lärarna inte är akademiskt och komplicerat utan är

troligen anpassat till elevernas vardagliga språk, en strategi för lärarna att närma sig elevernas musikkulturella inramning. Med sitt klingande framförande får eleverna en förebild och några av eleverna härmar läraren direkt. Ett sätt för dem att börja appropriera sångkaraktären. Värt att nämna är dock att i denna sekvens är det snarare eleverna som använder den musikteoretiska termen och inte läraren.

20.

Lärare 1:	Lyssna på gospelvibratot på inspelningen. Hur dom sjunger, eh hur dom fraserar. [Musikkulturellt redskap: musikaliska nyanser]
Elev 1:	Change! (testar att sjunga med gospelröst) [Musikkulturellt redskap: musikaliskt framförande]
Lärare 1:	Just ja!
Elev 2:	Change! (med gospelröst)
Elev 3:	Yeah! (med gospelröst)
Lärare:	Bra! Nu!

Läraren har hört att eleverna inte hittat riktigt rätt karaktär och vill hjälpa dem att närma sig gospelsångens ideal. I det här fallet återkopplar läraren till begreppet gospel, ett begrepp som har nämnts tidigare under lektionen. På detta sätt användes elevernas egna tidigare erfarenheter av gospel som kulturellt redskap. Även det musikkulturella redskapet frasering används. Nu testar eleverna spontant sina röster och läraren kan finnas där som en kvalitetsindikator på att de är på rätt väg. Utan lärarens input kring sångkaraktären är det inte säkert att eleverna hade varit fokuserade eller ens medvetna om just denna musikaliska parameter. Läraren handleder alltså utan att förebilda för att hjälpa eleverna i deras närmaste utvecklingszon.

Jämförande analys

Jag har ovan analyserat två olika kulturella praktiker. Analyserna har genom det sociokulturella perspektivet visat att spelreglerna på många sätt varit liknande i dessa praktiker, men att det också finns en del olikheter.

I båda praktikerna används snarlika sätt för att kommunicera vilket ställe i musiken man åsyftar. Det vanligast förekommande sättet var att man reciterade texten på det valda stället, gärna med den rytm som melodin har. Det är dock ovanligare att även melodin sjungs. Det verkar ge bättre förståelse för eleverna att förhålla sig till texten, kanske just för att de oftast har textblad. Gemensamt för båda kulturella praktikerna är också att eleverna använder, för den afroamerikanska traditionen, konventionella termer som redskap för att förklara musiken. Dessa termer är främst musikstrukturistiska termer såsom refräng, vers och intro, men även teoretiska termer som dynamik, improvisation och staccato. Ibland uppstår dock missförstånd då dessa redskap saknar gemensamma konventioner för hur man formulerar sig kring dem (se utdrag 2). I många fall är det dock tvärtom så att det finns klara uppfattningar om de strukturer som råder kring termerna. Till exempel när några få ord innehåller en underförstådd strukturistisk information som gör en annars obegriplig konversation fullt begriplig för eleverna (se utdrag 3, 16, 17). I dessa samtal finns så mycket information underförstådd att de inte behöver förtydliga vad

som menas med att ”köra introt där” eller att ”köra sin grej”. Det finns konventioner i deras kulturella praktiker som gör dessa förenklingar tydliga nog.

Ibland skapas lokala begrepp när det finns behov av att uttrycka något som vore krångligare med konventionella termer (se utdrag 1, 19). Detta är en sorts individanpassning som både lärare och elever använder för att på ett lättare sätt mediera musiken (Backman Bister, 2014). I utdrag 19 använder läraren liknelser som har förankringar i elevernas världsbild och skapar på det sättet anpassade redskap för eleverna att tänka kring musikens nyanser. Begreppen skulle dock inte kunna användas i vilket sammanhang som helst. I Säljös (2005) beskrivning av de medierande redskapen framgår att de alltid är situerade i den verksamhet som de används i. Eleverna kommer alltså att koppla ihop dessa begrepp med dessa typer av musikaliska sammanhang.

När termerna inte räcker till använder elever och lärare enklare förebildningar som mer fundamentala redskap för att kommunicera sina intentioner (se utdrag 2, 5, 15, 16). Detta blir på ett sätt en regression till mer basala uttryckssätt som har en mer universell karaktär. Samtidigt finns nyanser och tonlägen i förebildningarna som ibland gör dessa redskap mer effektiva och tillgängliga för de övriga eleverna. I många fall används musikaliska förebildningar på instrumenten eller sångrösten som redskap för att förmedla kunskapen (se utdrag 1, 5, 8, 19, 20). Detta blir en mer konkret förebild för elevernas musicerande och ett tydligt redskap för lärande.

Den stora skillnaden mellan de två kulturella praktikerna är lärarens närvaro. Denna faktor påverkar vilka spelregler som eleverna måste hantera och förhålla sig till. Därigenom förändras förutsättningarna för elevernas lärande och appropriering av medierande redskap. I Replikalsundervisningen är gruppen till stor del ensam i sitt lärande vilket får konsekvenser för hur deras språk formas, vilka värden de väljer att fokusera på och vilka ansvarsområden de får ansvara för. Detta blir en kultur där eleverna själva måste externalisera sina tidigare approprierade kunskaper framförallt inom ensembleledning och värdering av musiken. De blir själva kritiker till sina egna framföranden och utvecklar och styrker därför dessa förmågor. Exempelvis ser vi hur de tar egna musikaliska beslut och hittar lösningar på musikaliska problem (se utdrag 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12).

I Den lärarledda undervisningen ser vi å andra sidan en undervisning som till stor del styrs och hjälps fram av lärarens erfarenhet och kunskap. Lärarens positiva inställning skapar en tillåtande stämning i rummet och när läraren förmedlar sina perspektiv och introducerar nya redskap, skapas möjligheter för eleverna att ”höra” musiken ur lärarens öron och på det sättet appropriera nya sätt att jobba med musiken (se utdrag 14, 18, 19, 20).

Något som är signifikativt för den lärarledda undervisningen är att läraren tar kommandot när musiken inte riktigt funkar eller för att ge lektionen mer fart. Eleverna överlåter helt enkelt detta ansvar till läraren. I ensembleundervisningen förändrar det elevernas förhållande till musiken och ensemblen på det sättet att fokuset hamnar på att nå högre musikalisk kvalitet snarare än att utveckla eleven egen musikalisk värdering och ensembleledningsförmåga. I den lärarledda undervisningen lägger dock lärare i ofta över frågan om musikalisk värdering till eleverna, men frågan är om detta ger samma resultat som om eleverna istället jobbat med kamratlärande.

I analysen av Replikalsundervisningen framgår att eleverna utmanar musikaliska konventioner på ett sätt som är på gränsen mellan vad som är allvar och skoj (se utdrag 5, 8, 10). Detta kan uppfattas som ett tecken på ett utforskande klimat där

det inte riktigt finns rätt och fel. I den lärarledda undervisningen observeras inga liknande beteenden.

I de två ensemblegrupperna används olika typer av notation. Ingen av grupperna använder dock noter i vanlig bemärkelse. I den lärarledda undervisningen används textblad och en typ av ackordskiss till instrumentaleleverna som skrivits i notprogram av läraren. Ackorden står skrivna ovanför notraderna och eleverna kan följa med i takter och repriser. Låtens delar står skrivna med namn som *Intro* och *Vers*. Ackordskissen innehåller inga vanliga noter förutom för att indikera synkoper vid ackordbyten där rytmiska noter utan tonhöjdsvärde används. I replokalsundervisningen används till en början bara textblad. När de ska lära sig den nya låten skriver läraren ut text med ackord hittade på nätet. Det finns en stor skillnad i dessa två upplägg då läraren i den lärarledda undervisningen haft möjlighet att individanpassa noterna till gruppen. Detta är dock snarare gruppanpassning än individanpassning och ger inte individen möjlighet att välja sin egen nivå. Detta kan man dock se stärker vissa elevers roller som kamratlärare. De som har lättare för att läsa noten hjälper de som behöver det. Läraren i replokalsundervisningen är istället beroende av att gruppen redan har de redskap som krävs för att kunna hantera det material som hittas på nätet. Visserligen finns möjlighet för läraren att välja eller manipulera materialet innan han distribuerar till eleverna men inte på samma sätt som läraren i den lärarledda undervisningen.

Digitala redskap användes bara av replokalsundervisningen då mobiltelefoner med tillgång till spotify och youtube används för att hitta ny musik. Det är tydligt att undervisningen är upplagd på ett sådant sätt att den tar musikens tillgänglighet för givet. Men även i den lärarledda undervisningen antyds av lärarna att eleverna ska lyssna på förlagorna för deras ensemblematerial. Detta förutsätter troligtvis samma typ av tillgänglighet.

Diskussion

I denna undersökning har jag studerat hur gymnasielever interagerar och lär i ensembleundervisningen. Genom det sociokulturella perspektivet har jag fokuserat på vilka medierande redskap eleverna använder samt hur lärarens närvaro påverkar lärandet.

I undersökningen har jag presenterat två olika kulturella praktiker som på ett fundamentalt sätt skiljt sig från varandra genom lärarens närvaro eller icke närvaro. Jag valde därför att ge praktikerna namnen: *replikalsundervisningen* och *den lärarledda undervisningen*. Inom dessa två kulturella praktiker påvisades likheter och olikheter gällande elevers användande av medierande redskap. Jag vill dock i ett tidigt skede förtydliga att det naturligtvis är omöjligt att ur det knappa material som undersökningens empiri utgör, dra slutsatser som kan ses som universella sanningar om lärarens påverkan på eleverna. Målet är heller inte att bedöma de två specifika lärarnas insatser eller val av upplägg. Istället är målet att undersöka den faktiska påverkan på elevernas interaktion och lärande som dessa specifika kulturella praktiker utgör.

Den lärarledda undervisningen är den form av undervisning som vi traditionellt tänker oss när vi tänker på undervisning i skolan. Läraren har för oss blivit en självklar del av läroprocessen och är den kunskapsförmedlare som ska infoga ny kunskap i eleverna. I det sociokulturella perspektivet är läraren dock bara en av deltagarna i den kulturella praktiken. Och eftersom eleverna, enligt det sociokulturella perspektivet, lär av att delta i det kulturella sammanhanget, är

inte läraren alltid nödvändigt för att lärande ska ske. Elever lär mycket av varandra, något som blivit uppmärksammat på senare tid och namngetts kamratlärande (Backman Bister, 2014). I Replikalsundervisningen använder eleverna kamratlärande i högre grad än i den lärarledda undervisningen, dels för att appropriera den nya musiken men även i syfte att tolka den omgivande kulturen och dess regler. Detta hjälper eleverna att utveckla redskap för sin sociala och pedagogiska förmåga (Martin, 2010). Det är dock svårt att avgöra om de i likhet med Greens uppfattning (2008b) föredrar denna form framför lärarledd undervisning.

När eleverna jobbar ensamma på det här sättet tar lektionen en form som liknar den situation som skulle uppstå i ett band utanför skolan. Bergman (2009) talar om hur detta kan komma att främja postrar framför flickor. Intressant är dock att det i undersökningens observationer främst var flickor som tog kommandot i undervisningen. Dessa situationen skiljer sig dock på flera sätt från rockbandets kulturella praktik eftersom musicerandet sker på skolans villkor, där alla är del av en medveten lärandekultur med ett formellt språk samt att det finns mål som inte bara rör det rena nöjet att spela musik. Backman Bister (2014) påvisar att strävan mot mer informellt lärande blivit allt vanligare inom skolan men hävdar att det aldrig går att göra skolans undervisning helt informell.

Något som undersökningen uppmärksammat är hur eleverna i replikalsundervisningen genom kamratlärande skapar och använder redskap för att kollektivt utveckla musiken och lösa musikaliska problem. Eleverna måste på egen hand handleda sig själva utan tillgång till läraren. Detta visar att replikalsundervisningen ger förutsättningar för utvecklande av redskap som rör initiativtagande och självständigt arbete, något som eftersträvas av skolan (Johansson, 2005) och premieras av lärare (Zandén, 2010). Lärarens frånvaro tvingar dem att externalisera tidigare approprierad kunskap för att lösa de problem som kommer upp. Kunskapen är alltså troligtvis approprierad ur lärarens kunskap och situerad i den kulturella praktik som de är i. Lärarens frånvaro får dock intressant konsekvenser då det blir tydligt att eleverna på ett lekfullt sätt testat de konventioner som de upplever. I den lärarledda undervisningen skedde inte detta på samma sätt och det var i högre grad lärarna som stod för problemlösningar och utvecklande av idéer. Det är min uppfattning att när läraren inte finns tillgänglig att bedöma elevernas förslag, är de friare att leka med musikens gränser. Kanske kan lärarens närvaro alltså hämma vissa elevernas möjlighet att utveckla liknande kreativa redskap.

I linje med denna uppfattning kan man se att i den lärarledda undervisningen framstår eleverna som mer styrda av behovet att göra det som stämmer överens med den av läraren givna förlagan. Kanske kan detta ha sin grund i att den kulturella praktiken styrs av en ledare med hög kompetens vars omdöme får hög prioritet. Denna tes skulle kunna stärkas av Bouijs forskning (1998) som påvisar att det finns en kultur inom musiklektoralutbildningen som premierar musikerrollen. Detta påverkar läraren att värdera dessa egenskaper vilket i sin tur påverkar undervisningen och eleverna. Asps (2011) studie ger liknande resultat och visar att lärare ofta ser sitt musikskap som en förebild för eleverna. Hög musikalisk kvalitet är målet för undervisningen, något vi kan skymta i den kulturella praktik som observerats i den lärarledda undervisningen. För eleverna blir konsekvensen att de utvecklar kraftfulla musikaliska redskap som krävs för fortsatta musikaliska studier eller yrkesverksamhet i olika sammanhang.

Ett annat genomgående tema i forskningen kring lärarens påverkan är att lärarens egna musikaliska preferenser riskerar att påverka val av det musikaliska innehållet i undervisningen. Detta påstår bland andra Asp (2011) och Frede Nielsen (2010).

Samtidigt som lärarens förmedlande av kunskap ger förutsättningar för eleverna att appropriera redskap som ligger på en högre nivå, färgar lärarens specifika uppfattning vilka redskap som eleverna erbjuds. De formas alltså in i den mall som lärarna erbjuder. I den lärarledda undervisningen gestaltades detta framförallt i undervisningen av sångarna. Lärarens uppfattning av musiken formade tolkningen och uttrycket som eleverna tillägnade sig som redskap. Risken med detta är att lärarens specifika bakgrund passar vissa elever men inte andra.

I replokalsundervisningen var eleverna själva ansvariga för det musikaliska uttrycket och den musikaliska kvaliteten. De värderade sina egna och gruppens framföranden, försökte hitta lösningar på musikaliska problem och tog beslut kring sitt eget musicerande. Läraren i den lärarledda undervisningen strävade efter samma sak genom att ofta ställa frågor till gruppen som rörde hur de värderade sitt eget framförande. Elevernas svar visade dock hur de i högre grad bedömde sina egna individuella insatser snarare än gruppens insats som helhet. Orsakerna till detta kan vara många men en risk kan vara att lärarens kompetens påverkade deras reaktion. I lärarens närvaro skapas ibland en känslan av rätt och fel som hämmar elevernas möjlighet till att fritt uttrycka sig.

När det kommer till musikaliskt innehåll styr eleverna i replokalsundervisningen själva sitt val av repertoar och det framgår att de har olika kriterium i valet av musik. En variabel i dessa val tycks vara spelteknisk svårighet vilket framkommer när de exempelvis väljer musik som innehåller snabbt banjospel. I likhet med Zimmerman Nilssons forskning (2009) är alltså den instrumentaltkniska aspekten avgörande för möjligheten att delta. I detta fall är det dock inte lärarna som väljer musiken utefter denna aspekt utan eleverna själva som tar beslut baserade på detta. De väljer alltså en repertoar som de bedömer är genomförbar för alla inblandade. Detta kan ses som ett tecken på ett inkluderande klimat där eleverna värnar om allas deltagande. Tillgången till så breda tjänster som spotify och youtube gör det möjligt för eleverna att på ett helt nytt sätt kunna välja bland all tänkbar musik. Detta är också en förutsättning för den frihet som eleverna i replokalsundervisningen har när de på egen hand väljer den repertoar de vill jobba med. Då det är deras egna mobiltelefoner som nyttjas är det lätt som elev att återkoppla till den musik man själv har i sina spellistor. Detta gör den musikaliska relevansen större för eleverna. Och eftersom läraren inte behöver vara förtrogen med musiken utan lätt kan hitta text och ackordanalys på internet blir kopplingen till lärarens preferenser mindre. Detta hamnar i kontrast till Asps (2011) och Frede Nielsens (2010) forskning, som säger att lärares egen musikaliska bakgrund vanligtvis får styra. Detta påverkar dock vilka färdigheter som krävs av läraren. I ett fall där läraren inte är insatt i musiken och den enda notation som finns tillgänglig är text med ackord, krävs en förfinad adaptationsförmåga av läraren att kunna koppla ihop det noterade med det hörda. Det ska dock nämnas att lärarens påverkan ändå återfinns i val av genrer för de olika tema-perioderna. Det är knappast troligt att läraren skulle välja något som denne ej behärskar. Detta styrks också av en undersökning av Kjellstrand (2014) där det framgår att lärarnas repertoar till stor del grundas i deras egen bakgrund. I den lärarledda undervisningen framgick inte om eleverna själva valde repertoar eller om lärarna stod för det valet. Lärarna utformade dock noter och ackordblad och hade på det sättet möjlighet att styra musikens nivå genom att kalibrera sina tolkningar. Detta gav läraren mer inflytande över elevernas lärande och också större möjlighet att förmedla redskap som eleverna annars inte haft samma tillgång till.

Fortsatt forskning

Det skulle också vara intressant att jämföra de redskap eleverna har i den gymnasiala formella sammanhanget med de redskap de använder i mer informella sammanhang som under rep med egna band. Dessutom skulle intervjuer med eleverna kunna ge deras subjektiva syn på vilka redskap gymnasieskolan erbjuder och hur de relaterar till sammanhang där de själva måste skapa de optimala förutsättningarna för lärande, dvs i den egna replokalen. Kanske finns det fördelar med skolans metoder som inte utnyttjas i det egna musicerandet.

Referenser

- Asp, K. (2011). *Om att välja vad och hur - musiklärarens samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets estetiska program*. Örebro: Örebro universitet.
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler - An studie av ensembleundervisning i klass*. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan
- Barrett, M.S. (Ed.). (2011). *A cultural psychology of music education*. New York: Oxford University press.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik - Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bouij, C. (1998). *"Musik, mitt liv och kommande levebröd." En studie i musiklärarens yrkessocialisation*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för musikvetenskap.
- Bruner, J. (2002). *Kulturen väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Cole, M. (1996) *Cultural psychology. A once and future discipline*. London: Harvard University Press.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn - A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate cop.
- Green, L. (2008b). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing
- Gullberg, A-K. (2002) *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Gärdenfors, P. (2000) *Hur Homo blev sapiens - om tänkandets evolution*. Stockholm: Nya doxa
- Holgerson, P-H. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning – en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningsätt i enskild instrumentalundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget

- Hultberg, C. (2009) *En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande*. Oslo: Norges Musikhögskola
- Johansson, L. (2005). *Ensembleledning. Ledarskap i mindre grupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjellstrand, C. (2014). *Varför gör du så? Hur musiklärarens musikaliska bakgrund och preferenser påverkar klassrumsundervisningen*. Stockholm: Kungl. musikhögskolan.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilliestam, L. (1995). *Gehörsmusik – Blues, rock och muntlig tradering*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Martin, C. (2010). *Peer learning – att lära i samspel med jämbördiga. Proceedings från Konferens i universitetspedagogisk utveckling, oktober 8, 2009*. Uppsala Universitet. Uppsala
- Nielsen, Frede, V. (2010). *Almen musikdidaktik. 2 reviderede og bearbejdede udgave, 4 oplag*. Köpenhamn: Akademiska förlag.
- Repstad, P. (1987). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rönholt, H, Holgersen, S-E, Flink-Jensen, K & Nielsen, A-M. (2003) *Video i paedagogisk forskning-kropp og udtryk i bevaegelse*. Köpenhamn: Förlagen Hovedland.
- Severinsson, F. (2014). *Hur får jag igång bandet? Observationsstudie inom ensemblemetodik*. Stockholm: Examensarbete
- Skinner, B.F. (1968/2008). *Undervisningsteknologi*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag.
- Skolverket (2006). *Rapport 285. I enlighet med skolans värdegrund?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practise*. 2nd ed. Ney York: Allyn & Bacon
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap - Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm : Norstedts akademiska förlag
- Vygotskij, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London. Harvard University Press.

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

Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll – En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musikära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bilagor

Detta är mailet jag skickade:

”Hej!

Mitt namn är Anton Lindsjö och jag studerar femte och sista året på musiklärarutbildningen på KMH. Jag skriver mitt examensarbete om ”ensemblespel utan lärarledning i gymnasieskolan” och i arbetet ingår en fältstudie ute i skolorna.

Studien i mitt arbete innebär att jag sitter med under en lektionstimme i ett ensemblerum där läraren inte ständigt är närvarande. Detta för att kunna undersöka vilka metoder och redskap eleverna använder i de situationer då de själva måste ansvara för sitt eget lärande. Jag är därför på jakt efter en skola som skulle kunna ta emot mig.

Har ni undervisning som sker på detta sätt vore jag mycket tacksam om det fanns möjlighet att komma ut till er. Det innebär alltså bara en eller två tillfällen och tar ingen extra tid av läraren. Alla personer och institutioner kommer hållas anonyma i arbetet.

Hoppas att ni har lust och möjlighet att ställa upp. Har ni frågor så tveka inte att ställ dessa! :)

Stort tack för er tid! // Anton ”

