



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Examensarbete

Överväganden i ensembleundervisning

*Konceptioner inom musikämnet hos musiklärare i
grundskolan*



*Författare: Arvid Jansson
Handledare: Olle Zandén
Termin: VT17
Ämne: Musikpedagogik
Nivå: Avancerad nivå
Kurskod: 4MUÄ2E*

Arvid Jansson

Överväganden i ensembleundervisningen: konceptioner inom musikämnet hos
musiklärare i grundskolan

Considerations in ensemble education: conceptions in music education among teachers
in primary school

Abstrakt

Syftet med studien är att undersöka vilka överväganden lärare på högstadiet säger sig göra när de organiserar sin ensembleundervisning och i vilken utsträckning dessa rutiner motsvaras av de ämneskonceptioner som beskrivs av Frede V. Nielsen. Genom intervjuer med musiklärare på högstadiet samlades data in som underlag i för studien. Resultatet i studien utgår ifrån de fyra frågeställningarna som berör överväganden angående kursens mål, repertoar, ramfaktorer och elevers förutsättningar som sätts i relation till den tidigare forskningen i diskussionen. Resultatet tolkas även utifrån de ämneskonceptioner som beskrivs av Frede V. Nielsen. Resultatet visar att överväganden mot kursens mål varierar kraftigt då några använder sig av kursplanen i hög grad då de organiserar ensembleundervisning medan andra bortser från den helt. I val av repertoar visade det sig att det viktigaste inte var att lära sig spela låtar enligt de intervjuade lärarna utan att musicera med flyt samt att kunna göra en egen tolkning av en låt. Den mest begränsande ramfaktoriska aspekten var att tiden skulle räcka till under lektionerna. När det kommer till elevers olika förutsättningar menade de intervjuade lärarna i studien att det gäller att vara lyhörd och anpassningsbar. Musikämnet som ett musiskt ämne och gemenskapsämne var de ämneskonceptioner som framstod mest i linje med de intervjuade lärarnas musikpedagogiska grundsyn.

Nyckelord

Musik, musikpedagogik, ensemble, ämneskonceptioner

Tack

Till medverkande intervjupersoner samt Olle Zandén för handledning.

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Läroplan (Lgr11)	2
2 Teoretiskt analysverktyg	4
2.1 Musik som sångämne	4
2.2 Musik som musiskt ämne	4
2.3 Musik som gemenskapsämne	5
2.4 Musik som polyestetiskt ämne	5
2.5 Musik som fackämne	6
2.6 Musik som ljudämne	6
2.7 Konklusion	7
3 Tidigare forskning	8
3.1.1 Konklusion	12
4 Metod	13
4.1 Val av metod	13
4.2 Urval	14
4.3 Genomförande	14
4.4 Databearbetning	15
4.5 Etiska aspekter	16
5 Resultat	17
5.1 Lärarnas överväganden	17
5.1.1 Kursens mål	17
5.1.2 Repertoar	20
5.1.3 Ramfaktorer	23
5.1.4 Elevers förutsättningar	26
5.2 Lärarnas svar tolkade genom Nielsens ämneskonceptioner	29
6 Diskussion	32
6.1 Diskussion utifrån tidigare forskning	32
6.1.1 Kursens mål	32
6.1.2 Repertoar	33
6.1.3 Ramfaktorer	34
6.1.4 Elevers förutsättningar	35
6.2 Metodkritik	36
6.3 Vidare forskning	36
Referenser	36
Bilagor	I
Bilaga A Intervjufrågor	I
Bilaga B Kursplanen	II

1 Inledning

Mitt första självständiga arbete på ämneslärarutbildningen hade som syfte att beskriva skillnader och likheter mellan några elevers musicerande utanför och inom skolans verksamhet. Elevernas beskrivningar av musicerandet i högstadiet påvisade att lärare vädjar till elevernas musikaliska preferens i urvalet av undervisningsinnehåll snarare än att se till ämnets syfte och centrala innehåll. Intervjuszvaren från eleverna i studien föreslog att lärare gör så för att få en hög grad av delaktighet från eleverna under lektionerna. Elevers bild av självbestämmande tedde sig störst i spelande och ensembleundervisning. Elevernas beskrivningar antyder att det finns ett gap mellan läroplanen och det elever och lärare faktiskt gör på lektioner. För 20 år sedan påpekade Sandberg (1996 s.237) ett sådant gap och menade att det ofta är lärarens personliga musikaliska erfarenheter och kompetenser som blir utgångspunkten för undervisningsinnehållet. Musklärares egna musikaliska preferens och tradition går att koppla samman med de ämneskonceptioner som finns om musikämnet bland lärare. Det finns nordisk forskning om övergripande ämneskonceptioner och presenteras av Frede V. Nielsen (1994). Genomgången av tidigare forskning visar att det finns en brist på kunskap om hur undervisningen påverkas när kursplanen möter tradition och lärares ämneskonceptioner. Det framstår därför angeläget att undersöka närmare vilka faktorer som påverkar organiserandet av ensembleundervisningen, samt vilka överväganden som är kopplade till ämneskonceptionerna och hur dessa samverkar med kursplanen. Genom att tillföra ny kunskap kan yrkesverksamma och blivande musklärare revidera sin egen undervisning samt hur denna påverkas när kursplanen möter traditioner och ämneskonceptioner.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilka överväganden lärare på högstadiet säger sig göra när de organiserar sin ensembleundervisning och i vilken utsträckning dessa överväganden har kopplingar till kursens mål och motsvaras av de ämneskonceptioner som beskrivs av Frede V. Nielsen.

- Hur relaterar lärarnas överväganden till kursens syfte och mål?
- Vilka överväganden gör lärare i val av repertoar?
- Vilka ramfaktorer påverkar enligt lärarna ensembleundervisningens planering och innehåll?
- Vilka överväganden utgår från elevers förutsättningar?

1.2 Läroplan (Lgr11)

I kursplanen för musik (Se bilaga B) står det att undervisningen ska ”syfta till att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt att delta i musikaliska sammanhang, både genom att själva musicera och genom att lyssna till musik” (Skolverket 2015, s.141). Vidare beskriver kursplanen att ”undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former” (ibid. s.141). I syftet i Lgr11 står även att ”undervisningen ska ge elever möjlighet till att utveckla sin tilltro till att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet” (ibid. s.141).

Enligt läroplanens centrala innehåll ska undervisningen innehålla ”sång, melodispel och ackompanjemang i ensembleform med genretypiska musikaliska uttryck” (Skolverket 2015, s.143). Detta gör den repertoarmässiga aspekten viktig för planerandet av undervisningen då det måste finnas ett material som täcker de olika delarna i det centrala innehållet. En annan punkt i det centrala innehållet som berör repertoaraspekten är ”instrument och deras funktion i olika genrer och sammanhang, till exempel i en symfoniorkester eller i ett rockband” (ibid. s.144) samt ”musikalisk gestaltning där olika uttrycksformer kombineras” (ibid. s.143). Musikalisk gestaltning och instrumentens funktion i olika genrer handlar om att läraren bör presentera en repertoar med en bred

genbredd för att elever inte bara ska förstå de olika genrernas byggstenar utan även deras uttryck.

Det centrala innehållet berör elevers förutsättningar då det står att elever ska ges verktyg för att spela ”ackord- och melodiinstrument, bas och slagverk för spel i olika ton- och taktarter” (Skolverket 2015 s.143). Instrumental bredd ger elever en god förutsättning att klara av ensembleundervisningen oavsett vilken förkunskap de har sedan tidigare. I det centrala innehållet står det att undervisningen ska innehålla ”digitala verktyg för musikskapande, inspelning och bearbetning” (ibid. 143). För att kunna använda digitala verktyg i undervisningen krävs goda ramfaktoriska förutsättningar. Användandet av digitala verktyg kräver inköp av material så som datorer och ipads, vilket kan vara av stor kostnad för skolan. På så vis kan digitala verktyg ha relevans i sammanhanget ramfaktorer.

2 Teoretiskt analysverktyg

Frede V.Nielsen (1994 s. 163) beskriver att musikämnet kan ses på olika sätt utifrån en bildningsteoretisk synpunkt. Han delar upp synen på musikämnet i flera olika dimensioner med avseende på mål och innehåll. I detta kapitel redovisas de olika konceptioner om musikämnet som Frede V Nielsen beskriver i sin bok *Almen Musikdidaktik* (1994); samtliga referenser i kapitlet syftar på denna publikation. Dessa ämneskonceptioner är musik som sångämne, musiskt ämne, fackämne, gemenskapsämne, polyestetiskt ämne och ljudämne. Dessa ämneskonceptioner utgör den teoretiska grund som den här studien utgår ifrån.

2.1 Musik som sångämne

Sett ur ett historiskt perspektiv har musikämnet till stor del bestått av sång. Det har även funnits en stark tradition med sång i skolan ur en religiös synpunkt. Att bli införstådd med traditionella sånger och psalmer har ansetts vara en del av musikämnet som bildningsämne (s. 166). Nielsen beskriver att det idag finns det primärt tre dimensioner i denna ämneskonception även om det finns fler perspektiv och aspekter att ta i beaktning. Den första dimensionen är att utövandet av sång utgör innehållet. Den andra är att sång används som medel för att lära ut något annat. Användning av sång som medel kan vara att lära sig om musicklära vilket till exempel innefattar form, lära sig om repristecken och intervall genom att sjunga en sång. Musikalisk struktur och terminologi kan också ingå i användandet av sång som medel. Det tredje dimensionen är att sångtekniska aspekter utgör innehållet. Här sätts sångövningar i fokus. Här tar man hänsyn till den fysiologiska aspekten av att använda rösten på ett korrekt sätt (s. 165).

Musik som sångämne har även idag ett musikhistoriskt perspektiv där stilhistoriska och genrehistoriska aspekter tas i beaktning samt sångernas historiska funktion och bruk. Sång har också en social och socialpsykologisk aspekt. Elever sjunger i grupp och det kan bidra till en bättre sammanhållning och samvaro i skolan (s. 175).

2.2 Musik som musiskt ämne

Konceptionen om musikämnet som ett musiskt ämne har så svaga konturer att det knappt kan ha ämnesdidaktisk karaktär, menar Nielsen (s. 180). Musik som ett musiskt ämne är ett resultat av den pedagogiska strömningen som gick under beteckningen reformpedagogik. Tanken bakom musik som musiskt ämne har sin grund i bildningsidén och utvecklingsmöjligheter hos människor. Inom denna konception ses musik som uppfostrande och moraliskt bildande (s. 180). Likt konceptionen om musikämnet som ett sångämne bidrar den musiska konceptionen till samhörighet men har fler dimensioner än sångkonceptionen. Den musiska konceptionen fokuserar på att stimulera kropp och intellekt och betonar samspelet mellan dessa. Personlig utveckling sätts i fokus i den musiska konceptionen och uppges vara en källa till högre livskvalitet (s. 181).

2.3 Musik som gemenskapsämne

Musikämnet har gjort diverse innehållsmässiga utvidgningar från sång till en bredare musikalisk förståelse och generell betydelse. Detta har lett till konceptionen som gemenskapsämne. Denna konception avser musiken i sin vidaste betydelse och som socialt fenomen (s. 214). Det finns en viktig skillnad mellan att gemenskap blir det tema som undervisningen går ut på och att lärare tar hänsyn till gemenskapsfaktorer i val av innehåll i undervisningen. Sedan 1980-talet har det åtminstone i Danmark skett en förskjutning mot det senare (s. 215).

2.4 Musik som polyestetiskt ämne

Den polyestetiska konceptionen specificeras som ett estetiskt ämne i första hand. Konceptionen är dock mer generell än ett estetiskt uppdrag. Elever handlar och får erfarenheter med estetiska ämnen och aktiviteter och viktigast är den praktiska aspekten. Konceptionen har inslag av gemenskapsämnet på så sätt att den fick en strömning på 60-talet och kan tillsammans med det musiska ämnet ses som en modern utveckling av musikämnet (s. 232). Den innehållsmässiga karaktäristiken i den polyestetiska konceptionen är att lärare arbetar med de senaste multimediala verktygen i undervisningen, till exempel visuella eller auditiva verktyg. Detta berör alla konstarter som bildande konst, musik och litteratur samt att experimentera med olika kommunikationsformer (s. 234). Konceptionen innefattar ofta att lärare samarbetar med

andra skolämnen och discipliner för att realisera en polyestetisk didaktik. Något som också är signifikativt för konceptionen är att elever jobbar i olika tidsepoker, lägger märke till tendenser och förutspår framtiden. Det finns ofta en interkulturell aspekt med syfte att få en global kulturförståelse. Det finns även en social kommunikativ aspekt av konceptionen där intentionen är social integration mellan sociala gränser i ett försök att verka för klassnedbrytning (s. 235, 236).

2.5 Musik som fackämne

Till skillnad från musik som musiskt ämne som handlar om mer konstnärlighet och uttryck handlar konceptionen om musik som ett fackämne mer om musiken i sig. Inom den fackliga konceptionen varierar det i vilken grad det tas hänsyn till konstnärlighet och uttryck. I förhållande till musik som sångämne är utgångspunkten att konceptionen ska innehålla en djupare musikalisk förståelse och inte bara uttryck genom sång. Enligt Nielsen finns det dock gott om utrymme för sångämnets aspekter i fackämneskonceptionen (s. 195). Den musikstrukturella dimensionen är betonad inom den fackliga konceptionen och det läggs fokus kring speltekniska aspekter av ämnet (s. 196). Elementär musikleära är också viktigt såsom intervall, skalor och ackordstruktur samt förståelse av det musikaliska hantverket. Det läggs betoning på musikalisk analys i musiklyssnandet inom konceptionen. Detta varierar dock på olika nivåer beroende på elevernas ålder och förförståelse (s. 196, 197).

2.6 Musik som ljudämne

I den här konceptionen utgörs allt potentiellt innehåll av den ljudliga verkligheten. Inom ljudkonceptionen är allt hörbart potentiellt innehåll i undervisningen och kan vara ljudande musik, språk och ljudmiljöer i sin vidaste betydelse (s. 258). Den handlar inte bara om sång och musikverk utan även ljudstrukturer i en mer omfattande betydelse. Konceptionen skapar dock en avgränsning till det hörbara till skillnad från det polyestetiska ämnet. Ljudkonceptionen har perception som primärt funktionsområde och har kopplingar till fackämneskonceptionen i avseendet ljud (s. 251). Det finns en objektiv aspekt av konceptionen i form av ljudvärden och en subjektiv i och med att elever förnimmer och gestaltar ljud (s. 253). En central del i innehållet av ljudkonceptionen är att lyssna och förstå men då ställs lärare inför utmaningen att elever

har egna uppfattningar om musik och betydelsen av den skiljer sig drastiskt från elev till elev (s. 264).

2.7 Konklusion

De olika ämneskonceptionerna förhåller och relaterar sig till varandra på flertalet punkter. Den musiska konceptionen, polyestetiska konceptionen och gemenskapskonceptionen kan ses som en modern utveckling av musikämnet då de fick en strömning under 1900-talets mitt. Den polyestetiska konceptionen liknar också ljudkonceptionen som innehåller ljudstrukturer i en vidare bemärkelse än bara musik men skiljer sig på så sätt att ljudkonceptionen är avgränsat till det hörbara. Fackämneskonceptionen har en koppling till sångkonceptionen på så sätt att båda förespråkar en djupare musikalisk förståelse men sångämnet är dock avgränsat till enbart sång. I den här studien kommer lärarnas överväganden i organiserandet av ensembleundervisningen tolkas utifrån dessa ämneskonceptioner.

3 Tidigare forskning

Urvalet av den tidigare forskningen i den här studien har utgått ifrån att hitta litteratur som ger olika perspektiv på ensembleundervisning i förhållande till musikämnets mål, val av repertoar, ramfaktorer samt elevers olika förutsättningar. Sökorden som använts för lokalisera litteraturen var *lärande, ensemble, musikundervisning, kursplan, ämneskonceptioner* och *musikalisk repertoar*. Kombinationen av samtliga sökord genererade i inga träffar i One Search vilket är sökmotorn på universitetsbiblioteket på Linnéuniversitetet. Detta gjorde att en bredare sökning krävdes. Sökordet musikundervisning gav 210 träffar men gav lite för generella resultat om musikundervisning. Kombinationen av två sökord som till exempel musikundervisning och ensemble gav ett mer tillfredställande resultat i form av 11 träffar med relevant litteratur. Av dessa användes fem stycken i den slutgiltiga forskningspresentationen. Resterande nordisk litteratur valdes ut i samråd med handledare, samt utifrån tidigare kursmaterial och erfarenhet. Den nordiska litteratur som valdes bort var av alltför populärvetenskaplig karaktär. På grund av studiens tidsaspekt och omfånget på arbetet fanns det inte heller utrymme för fler artiklar. Samma sökord fast på engelska användes även för att bredda sökningen och antal träffar ökade betydligt (*music education, ensemble, learning, curriculum* och *musical repertoire*). Sökorden ”music education” + ensemble gav närmare 5000 träffar. Detta tillät användandet av alla ovannämnda sökord i ett flertal olika kombinationer för ett mer precist resultat. Detta gav 138 engelskspråkiga träffar, vilket gjorde att bedömandet av litteraturens relevans underlättades. Flest träffar gav music education i kombination med learning. Slutligen användes två engelskspråkiga artiklar i den slutgiltiga forskningspresentationen. Resterande del av artiklarna berörde inte ämnet ensembleundervisning i tillräckligt stor grad. Flertalet träffar var dessutom av populärvetenskaplig karaktär och kunde därigenom inte användas som forskningsmaterial.

Hanken och Johansen (2013 s. 54) summerar musiklärares olika ämneskonceptioner till det de kallar för musiklärares musikpedagogiska grundsyn. Musikpedagogens kompetens är inte det enda som påverkar innehållet och kvaliteten i undervisningen utan egna värderingar, uppfattningar och attityder har också inflytande på verksamheten som musikpedagog. Enligt författarna kommer musikpedagogens grundsyn till uttryck genom synen på ämnet, synen på musikalitet, lärarens egen roll i kunskap och lärande

samt synen på sina elever. När musklärare lär ut musik gör de det med de värderingar och övertygelser som de är vana vid och som de anser vara normala, beskriver Mateiro och Westvall (2013 s. 157). Musklärare väljer sådant undervisningsinnehåll som de anser vara normalt, ofta i relation till populärkulturella företeelser. Valet av repertoar påverkas alltså av musklärlärostudenternas förståelse av kulturella skillnader i musikundervisningen och deras möte med den sociala och kulturella verkligheten i skolan (ibid. s. 158).

Enligt Green (2006 s. 106) har det historiskt sett funnits ett motstånd till användning av populärmusik i undervisningen eftersom det sammankopplades med frågor som ungdomliga uppror, sexualitet, droger och så vidare. Elever har därför en historia av att studera musik vars skildringar de inte alls kan identifiera sig med vilket har lett till den tvetydiga inställningen till musik i skolan. En avgränsning som populärmusik har är uppfattningen om att dess musiker förvärvar sina kunskaper och färdigheter utan något uppenbart behov av utbildning. I allt från rock till hiphop, soul till reggae, har det varit en central del av den musikaliska ideologin att musiken är ett uttryck för känsla, oberoende av konvention, som uppstår naturligt för musikerna. Green redovisar undersökningar som hon har bedrivit i frågan om elevers uppfattning om populärmusik kontra klassisk musik. Studien påvisade att hur musiken framfördes hade en stor betydelse för hur den upplevdes av eleverna och deras inställning till den (ibid. s. 111).

Repertoarval är också en fråga om elevers delaktighet. Bergmark och Westman (2016 s. 59-62) beskriver att studentdelaktighet och inflytande inom utbildning genom samskapande av undervisningens innehåll och genomförande har effekten att det ökar studenters engagemang i undervisningen. Artikeln betonar att beteendemässiga, emotionella egenskaper av studentengagemang såsom att aktivt delta i en social kontext, att känslomässigt involvera sig i lärandet, samt motivation och självreglering i lärandet är positivt för undervisningen. Det problematiska med en sådan process enligt författarna är att studenterna upplever sig ovana att aktivt kunna vara med och påverka undervisningens innehåll och genomförande och det blir därför eventuellt en obekväml situation.

Hanken och Johansen (2013 s. 39-41) använder ramfaktorer som ett samlingsnamn för olika villkor i den pedagogiska verksamheten. De menar att det finns ramar som

musikalisk verksamhet rör sig inom som utgör förutsättningar och möjligheter för undervisningen men i vilka sammanhang begreppet används kan dock varieras. Sådana faktorer kan vara hur stora resurser det finns till inköp av instrument i skolan samt hur stora grupper eleverna får jobba i. Huruvida ramfaktorerna upplevs som ett hinder kan variera då en gruppsammansättning i ett sammanhang kan upplevas begränsande medan den är optimal för en annan situation. Hanken och Johansen ger olika exempel på ramfaktorer i musikundervisningen och menar att den fysiska aspekten har en stor betydelse för verksamheten. Denna aspekt kan handla om huruvida det finns tillräckligt med grupprum i anslutning till klassrummet eller om undervisningssalen är akustiskt anpassad för musikalisk verksamhet. Tidsaspekten är också en viktig ramfaktor och kan röra sig om hur mycket undervisningstid som finns tillgängligt och hur tiden är fördelad över skolåret. Hur mycket tid som elever har till övning och läsläsning är också en ramfaktor som har med tid att göra. Hanken och Johansen beskriver ett antal ramfaktorer kopplat till utrustning, tillgång till läromedel och instrument men dessa kan samtliga falla under den ekonomiska ramfaktorn. Ramar för mål, innehåll och utvärdering är också en ramfaktor lärare tar i beaktning och kan handla om lokalt satta ramar men även den nationella läroplanen för ämnet musik som läraren måste förhålla sig till. Organisatoriska ramar är exempel på bestämmelser för arbetstid för lärare och klass- och gruppstorlekar i undervisningen. Samtliga ramfaktorer som nämns ovan är exempel på formella ramfaktorer, men det finns även informella ramfaktorer som verkar inom musikundervisningen, menar Hanken och Johansen. Dessa informella ramfaktorer kan vara förväntningar utifrån, till exempel från föräldrar till elever, och traditioner på en skola eller verksamhet som en ny lärare förväntas förhålla sig till. Variationer i normer och sociala koder från skola till skola kan göra det svårt för en lärare som är ny på en arbetsplats att hitta rätt.

Et sentralt spørsmål er i hvor stor grad rammefaktorene styrer den musikkpedagogiske virksomheten. Er musikkpedagogen prisgitt rammefaktorene, eller har hun handlingsmuligheter i forhold til dem (ibid. s. 41)

Huruvida lärare är i händerna på ramfaktorer eller har möjligheter till åtgärder i samband med dem diskuterar Johansen i sin avhandling. Han menar på att det har att göra med lärares professionalism och dennes kapacitet att utfodra rutiner och traditioner som kan upplevas som lämpliga (Johansen 2003). Lärare måste jobba utifrån de förutsättningar de har menar Hanken och Johansen då flertalet ramfaktorer är utanför deras kontroll. Dessa ramfaktorer kan vara ekonomiska förutsättningar eller läroplanens

utförande och förutsätter en ämneskunskap och ämnesdidaktik för att kunna hantera (ibid. s. 42-43).

Karl Asp redovisar resultatet från en studie där fokusgruppsamtal om ensembleundervisning på gymnasiet och observationer utgjorde det empiriska materialet (Asp 2015). I organiserandet av ensembleundervisningen spelade avsikten med ensemblen en viktig roll för överväganden. Det var dock inte enbart genre, repertoar eller stilart som avgjorde vilken funktion som ensemblen hade utan den kunde även avse en tänkt kunskapsprogression eller ett specifikt tema (ibid. s. 81). Fastän formen på ensemblen låg till grund för strukturerandet av ensemblen så visade studien att det mer sällan är tydligt hur den givna ensembletypen är kopplat till särskilda lärandeobjekt. Ensembleformen har snarare funktionen att hjälpa elever och lärare att avgränsa ett musikaliskt tema från ett annat (ibid. s. 81). Resultaten av fokusgruppsamtalen i Asps studie visar att genrebredd är en viktig utgångspunkt i ensembleundervisningen. Med genrebredd avses undervisning som innehåller genreöverskridande aspekter, till exempel innehållande både konstmusik och populärmusik. Genrebredd ses som ett lärandeobjekt i sig och en utgångspunkt för att organisera ensembleundervisningen är att elever ska få ta del av flera olika genrer snarare än att begränsa den till ett fåtal (ibid. s. 82). Genrebredd beskrivs också som ett verktyg för att ge eleverna en möjlighet att skapa en musikalisk identitet.

Genom att eleven erfar olika musikaliska uttryck ges eleven möjlighet att bli ett självständigt musikaliskt subjekt. Här spelar då genrebredd en viktig roll för att vidga elevernas erfärande av musik (ibid. s. 83).

Att förpassa eleverna till en genre skulle exkludera viktiga intryck och förhindra att eleverna får ett individuellt musikaliskt intryck. Det krävs en mångfald av intryck för att elever ska hitta en väl grundad musikalisk identitet. Detta innebär dock inte att elever ska bli en kopia av sina musikaliska förebilder utan att de helt enkelt ska ha flera ben att stå på (Asp 2015, s. 83).

Sandberg (1996) menade på 90-talet att det ofta var lärarens personliga musikaliska erfarenheter och kompetenser som blir utgångspunkten för undervisningsinnehållet då kursplanen kan karaktäriseras som ostrukturerad och öppen. Lärare tenderar i dessa fall att skapa sina egna kursplaner. Urvalet och organiserandet av musikundervisning överlämnas i allt större grad till lokala aktörer på skolor (ibid. s. 237). Sandberg menade

att andra ämnen kan uppfattas ha en mer artikulerad kunskapsstruktur vilket gör att musikämnet blir mer öppet (ibid. s. 237). Sverige hade på denna tid inte målstyrning men denna skillnad kan fortfarande vara relevant för studien då lärares musikaliska grundsyn kan förväntas påverka undervisningen även i dag. Elever kommer även in i klassrummet med egna musikaliska preferenser som läraren får bemöta. Det är upp till läraren att bestämma i vilken mån som denne är benägen att bemöta dessa preferenser, men de ställs inför ett ställningstagande som inte finns i alla andra ämnen. Nämligen att elever har en förutbestämd bild av vad som ska innefattas i musikämnet som inte nödvändigtvis faller inom ramarna för kursplanen. Johansen (2003) menar att musiklejare kan ses som självrefererande, vilket innebär att deras uppfattningar kring det centrala innehållet i kursplanen för ämnet musik kommuniceras horisontellt, det vill säga musiklejare emellan, snarare än vertikalt, som innebär från lärare till lärare (ibid.). Att innehåll diskuteras från lärare till lärare kan vara en anledning till att kursplanen har en otydlig plats i organiserandet av ensembleundervisning.

3.1.1 Konklusion

Musikpedagogens grundsyn grundas i de värderingar och uppfattningar som musikpedagogen har och yttrar sig i den form att de väljer undervisningsinnehåll som de anser normalt. Den musikpedagogiska grundsynen tenderar ofta att bli utgångspunkten för undervisningsinnehållet istället för kursplanen och kan bero på att kursplanen kan ses som ostrukturerad och öppen. Det faktum att kursplanen kan upplevas som öppen beror på att det finns rum för egen tolkning i en betydande utsträckning. Det finns även tendenser bland lärare att kommunicera kursplanens innehåll från lärare till lärare vilket gör att deras eget tycke och smak får en större påverkan. Forskning tyder på att samskapande av undervisningsinnehållet mellan lärare och elever ökar elevers engagemang i undervisningen. Elevers inflytande på undervisningen har dock i vissa fall visat sig resultera i att lärare vädjar till elevers musikaliska preferens i val av repertoar. Detta kan bli problematiskt då det kan gå ut över genbredden i undervisningen vilket är ett av målen i kursen. Utöver lärare och elever så finns det även ramfaktorer som består i olika villkor i den pedagogiska verksamheten som påverkar undervisningsinnehållet i ensembleundervisning. Flertalet av dessa ramfaktorer kan vara utanför lärares kontroll vilket gör att de måste ha kompetensen att anpassa sig till den givna situationen.

4 Metod

4.1 Val av metod

Studien undersöker vilka överväganden lärare gör i organiserandet av ensembleundervisning. För att utforska detta närmare användes kvalitativa intervjuer som metod, där den riktade öppna intervjuformen tillämpas. Intervjufrågorna (se bilaga A) är konstruerade för att ge olika perspektiv på studiens forskningsfrågor i analysarbetet, vilka är: kursens mål, repertoar, ramfaktorer och elevers förutsättningar. Intervjufrågorna ska också ge ett underlag för tolkningen av resultatet utifrån Nielsens ämneskonceptioner. Den första intervjufrågan som ställs är ”Förra gången du hade ensemble, hur gick det till då?” (se bilaga A). Den frågan är konstruerad för att komma så nära in i den faktiska klassundervisningen som möjligt. Analysen av intervjusvaren ger sedan en övergripande bild över vilka överväganden de intervjuade lärarna syftar till att göra när de organiserar ensembleundervisningen. Konkreta frågor användes även för att få lärarens perspektiv på en specifik forskningsfråga som till exempel ”På vilket sätt använder du dig av kursplanen när du gör en lektionsplanering?”. Frågan ”Vad vill du att elever ska få ut av ensemblemomentet?” ger potentiellt även en bild av vilka överväganden de gör sett till kursens mål men är inte lika konkret ställd. Den frågan ger även en bild av vilken ämneskonception som de tenderar följa. Följdfrågorna i intervjuguiden är exempel på följdfrågor som kan uppstå under intervjusituationen.

En fördelaktig aspekt med kvalitativa intervjuer för studien är att det inte på förhand behöver bestämmas hur många intervjuer som ska genomföras. Antalet intervjuer bestäms då en mättnad av svaren har infunnit sig, beskriver Lantz (2013 s. 135). Den här intervjustudien har ägt rum på fyra högstadieskolor efter att åtta lärare på sex högstadieskolor har tillfrågats. Tidsramen var relativt snäv för den här studien vilket gjorde att antalet intervjuer fick begränsas så att det fanns tid till att analysera materialet. Mättnad i den här studien avser att det finns tillräckligt med intervjusvar för att kunna möta de krav som finns för uppsatsen. Lärarna som intervjuas ombedes beskriva och utveckla sina överväganden. Det som fokuseras på i kvalitativa undersökningar är ett fenomen satt i ett sammanhang. Från dessa fenomen går det inte på förhand att veta vilka slutsatser som kan dras. I en kvalitativ studie är både de svar från informanterna som är likartade och de svaren som avviker från de andra relevanta

menar Lantz (ibid. s. 135). Studien ämnar inte få ett förutbestämt, rätt svar på intervjufrågorna utan att förbehållningslöst få ta del av lärarnas svar på intervjufrågorna. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015 s. 40) utvecklar detta vidare och menar att det som eftersträvas i kvalitativa studier är att det ska finnas frihet att ställa nya motfrågor och hitta nya angreppssätt under samtals gång.

Den öppna riktade intervjun låter den intervjuade personen beskriva och resonera med sig själv. Informanten får beskriva sin egen bild av verkligheten vilket är det som den här studien vill få fram med hjälp av intervjufrågorna (Lantz 2013 s. 43).

4.2 Urval

De kriterier som har använts för urvalet av intervjupersoner i studien är lärare som undervisar i musik på högstadiet och använder sig av ensemble i undervisningen. Urvalet i studien har utgått från lärare som arbetar på skolor som kunde besökas utan alltför lång resetid. Åtta tillfrågades totalt. Två av de tillfrågade lärarna hade inte tid under den period som intervjuerna genomfördes och en tredje fick lämna återbud på grund av sjukdom. Då denne lärare återigen var tillgänglig hade redan fem lärare intervjuats vilket ansågs tillräckligt för studien. Studiens intervjufrågor skulle troligtvis kunna besvaras av betydligt fler lärare utan att en mättnad bland svaren infaller.

4.3 Genomförande

Lärarna intervjuades individuellt i ett enskilt rum på den skola som de arbetar på. Lärarna började med att informeras om de etiska riktlinjerna för intervjun. Dessa innefattade sekretess och att den som blir intervjuad har rätt att när som helst under intervjun bestämma sig för att inte vilja delta i undersökningen och lämna intervjusituationen. En mobiltelefon användes för att spela in intervjuerna. Innan intervjun började redogjordes det för vad forskningsstudien gick ut på och vad syftet med den var. Varje intervju tog ungefär 25-30 minuter att genomföra, beroende på hur långa utläggningar lärarna hade på intervjufrågorna. Utgångspunkten för följdfrågorna var att få lärarna att vidareutveckla tidigare svar vilket gjorde följdfrågorna unika från person till person. Det förekom inga direkt störande moment under intervjuerna förutom vid ett par tillfällen då en kollega till en av intervjupersonerna avbröt för att meddela något. Slutligen användes fem intervjuer i studien som genomfördes under de två första

veckorna i april, 2017. Intervjuerna De medverkande lärarna i studien är anonymiserade och har givits fingerade namn. De kallas Björn, Lisa, Jacob, Anneli och Christoffer.

4.4 Databearbetning

Det viktiga i en analys på det insamlade materialet är att den är sammanhängande, bildar ett mönster och är fri från motsägelser, menar Lantz (2013 s. 138). I detta stadiet är det fördelaktigt att växla mellan att titta på delar och helhet. Detta kan innefatta att läsa igenom intervjuerna i sin helhet och sedan ta fasta på teman och koppla det till hela intervjun (ibid. s. 138). Det transkriberade materialet i den här studien har en omfattning om ungefär 5000 ord och är relativt jämnt fördelade mellan intervjupersonerna. Det första steget i databearbetningen var att leta i det transkriberade materialet efter svar på intervjufrågorna som hörde samman med forskningsfrågorna angående kursens mål, repertoar, ramfaktorer och elevers förutsättningar och färgkoda dessa så att det sedan med lätthet skulle gå att se var de fanns. Det fanns olika spår i intervjusvaren som gav en fingervisning om att de diskuterade en viss forskningsfråga. Om de diskuterade sociala aspekter så noterades det att de pratade om ramfaktorer. Ett annat exempel på meningar som gjorde det möjligt att identifiera intervjusvaren till en specifik forskningsfråga var ”anpassa stämman till helheten”, vilket är en ordagrann formulering tagen ifrån kunskapskraven. Detta antydde i sin tur att de pratade om kursens mål. De nio intervjufrågorna (se bilaga A) hade en av de fyra forskningsfrågorna angående kursens mål, repertoar, ramfaktorer och elevers förutsättningar som utgångspunkt. Forskningsfrågorna överlappade däremot varandra ibland vilket gjorde att märkningspennan kom väl till pass. Nästa steg var att övergå från analys till syntes vilket innebär att sätta ihop delarna till en helhet. Annika Lantz (ibid.) beskriver det som en iterativ process där processens riktning är att gestalta fenomenet som önskas undersökas. I Lantz analys ställs frågor om vad som karakteriserar de enskilda delarna (ibid. s. 158). Det slutgiltiga steget i analysen av det transkriberade materialet var att analysera vad intervjusvaren sa om de musikaliska grundsyner som lärarna förhåller sig till. Jag gjorde först en övergripande analys över de musikpedagogiska grundsyner som framstod bland intervjusvaren. Materialet undersöktes grundligare i slutskedet av analysen genom att färgkoda de intervjusvar som antydde att intervjupersonerna sorterades till en viss ämneskonception. Dessa meningssammanhang var till exempel en betoning av vikten av sång som kan spåras till sångkonceptionen eller en diskussion om vikten av samhörighet som kan kopplas till

gemenskapskonceptionen. Alla intervjupersoner svarade utförligt på alla intervjufrågor och förutom tre tillfrågade lärare som inte deltog så förekom inga bortfall.

4.5 Etiska aspekter

Den här studien har utgått ifrån vetenskapsrådets (2002 s. 5–16) riktlinjer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Ett email skickades ut till de lärare som tillfrågades att delta i studien och i enlighet med informationskravet informerades de där om studiens syfte och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De upplystes om att deras deltagande var frivilligt och att de även har rätt att avbryta sin medverkan efter påbörjad intervju. Lärarna fick då möjlighet att tacka ja eller nej tillbaka via email vilket samtyckeskravet fodrar. Vid intervjutillfället informerades intervjupersonerna om att intervjuerna skulle spelas in och de tillfrågades om deras tillåtelse till detta. I enlighet med nyttjandekravet förklarades det för intervjupersonerna att allt material skulle användas i forskningsändamål och skulle inte skickas vidare till en tredje part. Efter genomförd intervju informerades intervjupersonerna om att materialet kommer lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående i överensstämmelse med konfidentialitetskravet.

5 Resultat

I det här kapitlet redovisas resultatet från de fem intervjuer som utgör det empiriska materialet. Kapitlet är uppdelat i två delar där intervjuvaren först ställs emot de fyra forskningsfrågorna som berör; kursens mål, repertoar, ramfaktorer och elevers förutsättningar. Svaren på forskningsfrågorna ställs sedan mot den teoretiska utgångspunkten.

5.1 Lärarnas överväganden

Här följer lärarnas överväganden sett till forskningsfrågorna som berör; kursens mål, repertoar, ramfaktorer och elevers förutsättningar.

5.1.1 Kursens mål

Björn menar att han använder sig av kursplanen i hög grad när han organiserar och planerar ensembleundervisningen. Kunskapskraven är i första hand något som är underlag för hans betygsättning och är något som Björn har samtal om med eleverna vid vissa tillfällen under terminen. ”Jag tycker det är jobbigt när lärare står och rabblar kunskapskrav inför varje lektion. Det blir pressande och trist för eleverna. Elever blir stressade och spelar som robotar. Musik ska leva och vara inspirerande och roligt.” I det centrala innehållet står det att musik berör människor såväl kroppsligt som tanke- och känslomässigt (Skolverket 2015 s.144). Målet är en del av användandet av musik som identitetsbildande vilket möjligtvis kan vara ett mer långsiktigt mål för Björn men är dock något han inte nämner. Elever ska vara medvetna om att musik kan ses som en biprodukt av musikundervisning snarare än ett konkret mål i kursplanen.

Ensembleundervisningen utformas efter delarna i syfte och centralt innehåll som berör ensemblespel. Utgångspunkten är att försöka skapa en bild av vad han vill se hos eleverna för att uppnå kunskapskraven men nämner aldrig för eleverna vad de ska kunna få för betyg inledningsvis. Björn tror på att ha diskreta och uppmuntrande samtal med eleverna under arbetets gång och upplever att han på så sätt får ett bättre resultat och gladare elever. Björn nämner att kunskapskrav och centrala innehållet är en viktig del för honom som lärare men betonar återigen att glädje är det han framförallt vill projicera på sina elever. De viktigaste målen att jobba emot i ensembleundervisningen anser han är timing, flyt och teknik i spelandet. När det kommer till den teoretiska

aspekten av ensemblespel lägger Björn vikt vid förståelse för form, notation, ackorduppbyggnad, harmonier och melodier. Han menar att den viktigaste delen i att arbeta mot kursens mål är att ha en god planering som följs av en ordentlig utvärdering. Björn inte nämner någonting om de punkter under rubriken *Musicerande och musikskapande* i det centrala innehållet som kan anses som det primära i ensembleundervisning. Det står förvisso om ackordföljder och melodislingor under *Musicerande och musikskapande* men Björn betonar snarare ackorduppbyggnad och musikens byggstenar. De viktigaste målen att jobba mot i ensemble är timing, flyt och teknik som är uttalade kunskapskrav i kursen samt teoretiska aspekter som ackorduppbyggnad och notation som finns under rubriken *Musikens verktyg* i det centrala innehållet, enligt Björn. Att musik påverkar människan känslomässigt återfinns under rubriken *Musikens sammanhang och funktioner* men han påstår att han utformar en lektionsplanering efter de punkter i det centrala innehållet som berör ensemblespel.

Lisa rapporterar att hon tar stor hänsyn till kunskapskraven när hon organiserar sin ensembleundervisning. Hon lägger stort fokus vid att elever ska kunna anpassa sin stämma till helheten eftersom det är då elever skapar musik i nuet, menar Lisa. Att anpassa sin stämma i viss mån till helheten är ett kunskapskrav för betyget E men Lisa betonar att det är viktigt att initialt ha en plan för att motivera elever att utvecklas även utanför betygsgränserna och utvecklas efter sin egen förmåga. ”Det finns ju betygsgränser och ligger de över A så finns det inga övre gränser. Då får man försöka ge dem utmaningar även fast de är duktiga. Detta får ske i den mån jag som lärare hinner.” Lisa är transparent med kunskapskraven i början av varje arbetsområde till eleverna och hon anser att detta bidrar till att eleverna får en bättre förståelse för vad som förväntas av dem då de är införstådda med sammanhanget. ”Jag använder mig givetvis av syfte och centralt innehåll också när jag planerar ensembleundervisning men anpassar den så jag får ut mer av den i förhållande till kunskapskraven.”

Jacob beskriver att han lägger fokus på att elever ska lära sig att samarbeta, hitta en gemensam puls och att inte bara träna på att spela samma sak utan att hitta variationer i sitt spelande när han organiserar sin ensembleundervisning sett till målen. Att hitta variationer i sitt spelande går att koppla till flera olika punkter i det centrala innehållet. Det finns den genremässiga aspekten som går ut på att kunna applicera sitt spelande efter olika musikaliska mönster i olika genrer. Det centrala innehållet uttrycker även att

kunna variera sin röst i flerstämmiga, vokala uttryck i olika genrer. Projektet som de håller på med just nu går ut på att elever ska göra sin egen version av en låt som de själva har valt. Detta är ett moment i ensembleundervisningen som ger eleverna en möjlighet att visa prov på personligt uttryck, vilket finns med i kunskapskraven. Inför planerandet av arbetsområdet de håller på med nu gjorde Jacob övervägandet att det är lättare för elever att uppfylla kunskapskraven som åsyftar personligt uttryck om de får välja låt själva, något han vanligtvis inte brukar tillåta. Jacob försöker att alltid berätta för sina elever om vilka delar i kursplanen som de ska jobba med. Planeringen för ensemblespel och de olika delar som kommer att beröras läggs ut på skolans hemsida inför varje termin. Jacob brukar dock träffa varje elev minst en gång per termin för att diskutera vilken betygsnivå de ligger på och vad som måste göras utifrån kunskapskraven. Kunskapskraven används i första hand som underlag för bedömning snarare än för planering. Det centrala innehållet och syfte används varje gång det ska planeras ett nytt arbetsområde men inte inför varje individuell lektion. Arbetsområdena innefattar vanligtvis fyra till fem lektioner.

Anneli påstår att det hon lägger fokus på i ensembleundervisningen är att eleverna ska få känslan av att spela tillsammans med andra elever. Det är viktigt att kunna anpassa sin stämning till helheten, menar Anneli. Att kunna anpassa sin stämning till helheten och utveckla känslan för att spela tillsammans med andra är nära besläktat då det står i kunskapskraven att, utöver att kunna anpassa sin stämning även att elever ska uppmärksamma vad som sker i musicerandet vilket hon dock inte nämner. Anneli menar dock att hon inte har kunskapskrav, syfte och centralt innehåll direkt i åtanke när hon sätter samman en planering för ensemble. Ensemble har framförallt funktionen att få eleverna att känna spelglädje och inspiration. ”Jag tycker att vi får mest ut av ensembleundervisningen i individuellt val där vi inte behöver ha en målbild eller se till kunskapskraven. Där får man fokusera på att vara lärare.” Anneli fokuserar mycket på att elever ska känna spelglädje och inspiration likt Jacob. Hon anser dock att jobba med målbilder förhindrar detta eftersom hon anser att läroplanen förhindrar möjligheten att musicera likt ett band på fritiden utan några ramverk som påverkar situationen. Den situationen är optimalare och något som eleverna lär sig mer utav en ensembleverksamhet inom skolans ramar och krav, anser Anneli. Hennes definition av lärarrollen är avvikande från de andra då hon uttrycker att avsaknad av målbilder tillåter henne att fokusera på att vara lärare i en större utsträckning. Hennes musikaliska

kunnande är bättre lämpat för ensembleundervisning i en friare situation utan målbilder anser hon.

Christoffer menar att den primära målbilden för ämnet musik är att hitta glädjen i alla delar som det innefattar. Han menar att som lärare når han kunskapskraven lättare om det är grundintentionen:

Det råder en skämtsam och öppen stämning i klassrummet där vi accepterar varandras olikheter. Alla kommer inte att bli musiker men om jag har sått ett frö och någon känner inspiration så är det gott nog. Viljan att uppfylla kunskapskrav kommer sedan per automatik.

Till skillnad från de andra intervjupersonerna så använder Christoffer glädjen som ett medel att uppnå målen istället för att det är ett mål i sig. Christoffers planerande av ensemblelektioner mot kursens mål går vanligtvis till på så sätt att han sätter samman en årsmall i början av läsåret. Bedömning sker sedan formativt och han har en bedömningsmatris som Christoffer går efter där han efter varje lektion noterar om han har upptäckt nyförvärvad kunskap. ”Kursplanen är levande hela tiden snarare än något jag utgår ifrån i planeringsstadiet. Jag är medveten om de olika delarna i Lgr 11 och det finns med under vardagen i skolan.”

Sammanfattningsvis uttrycker flera av svaren fokus på glädje och inspiration vilket kan ses som musikpedagogisk grundsyn eller ämneskonception snarare än överväganden mot kursens mål. Synen på hur denna glädje i musicerandet uppnås och huruvida det är ett medel eller mål i undervisningen varierar dock bland intervjupersonerna. Det var ett stort fokus på *Musikens Verktyg* i det centrala innehållet då *Musicerande och Musikskapande* kan tänkas vara en mer naturlig utgångspunkt för organiserandet av ensembleundervisningen. Musikalisk gestaltning finns under rubriken *Musicerande och musikskapande* och handlar om att ge gestalt åt en musikalisk tanke vilket stämmer överens med att anpassa sin stämning till helheten och att hitta variationer i spelande men det saknades målbilder angående till exempel improvisation eller gehörsmusicerande bland intervjupersonerna.

5.1.2 Repertoar

Björn har olika ingångar till överväganden kring repertoar i undervisningen och det beror på vilka elever han har att göra med. Han menar även att det inte finns någon

utstakad väg som han använder sig av utan han testat sig fortfarande fram. Det han däremot alltid gör är att lära alla elever ackorden D, A, G och Em på gitarr och piano för att på så sätt få ett bra underlag för att kunna bedriva ensembleundervisning. Fokus ligger på att hitta låtar som de känner att de klarar av att spela med de verktyg de har fått på musiklektionerna samt låtar som de inspireras av. I syftet för ämnet musik står det att elever ska ges förutsättningar att spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer. De överväganden som Björn gör i förhållande till repertoar handlar främst om att väcka inspiration och ge verktyg till att klara av att spela låtar snarare än att presentera nya musikaliska genrer och uttrycksformer.

Senast vi hade ensemblespel så fick eleverna i uppgift att skapa ett arrangemang med hjälp av en enkel svensk låt med endast tre ackord. Syftet med den uppgiften är att befästa kunskaperna och ett sätt för mig att kolla av att alla verkligen hänger med ordentligt i spel och sång. De ska kunna spela och sjunga refrängen samtidigt på valfritt ackordinstrument.

I kursplanens syfte står det att elever ska ges förmåga att kommunicera egna musikaliska idéer och tankar vilket uppgiften som Björn gav eleverna är ett exempel på. Björns lägger inget större fokus på valet av låtar i överväganden om repertoar så länge eleverna medvetandegör låtarnas byggstenar och befäster de musikaliska verktyg de fått i kursen vilka fungerar som en språngbräda till vidare utveckling, menar Björn.

Lisa lägger inte något större fokus på låtar när hon bedriver ensembleundervisning utan lägger större vikt vid att öva ackordrundor och ta sig runt på ackord med flyt. Lisa tycker att ensemblelektionernas viktigaste funktion är att ge eleverna de nycklar som behövs för att spela på egen hand snarare än att lära dem låtar. Precis som Björn så fokuserar Lisa repertoarvalet på att ge eleverna de musikaliska verktyg som krävs för att musicera ihop med andra.

Vi håller just nu på med en grej med sjuorna där de ska lära sig gitarr, trummor och piano. Vi varvade tiden med att halva klassen övade trumbeat på egen hand medan andra övade gitarr och piano i smågrupper. Nästa steg var att ta in en bas och sen delade vi in gruppen i smågrupper. Vi använde oss inte av några låtar utan de skulle öva in ackord och slingor.

Det är inte så viktigt vad de spelar för låtar utan alla ska få testa att spela tillsammans och kunna klara av att spela en enkel ackordrunda tillsammans, menar Lisa. Hon använder sig också av exempelvis en bluestolva och låter eleverna få fria tyglar när det kommer till utförande. I kursplanen koncentreras delarna kopplade till repertoarval mycket kring genrebredd vilket användandet med ackordrundor inte uppfyller.

Jacob lägger stor vikt vid att eleverna ska kunna bearbeta de låtar som de spelar i ensemblen. I årskurs nio får eleverna själva välja vilka låtar som de ska spela men Jacob vill se att de kan göra någon egen tolkning i låten samt kunna spela ackord samtidigt som de sjunger. Eleverna spelar oftast i grupper om fyra till fem stycken i varje grupp men man kan också vara ensam om man hellre vill det. ”Jag har styrt lite i grupperna och försökt tillgodose deras förfrågningar men de grupper som är igång spelar *Bed of lies*, *Stitches* och *Don't stop believing*. Vi har även en liten gitarrensemble i en av klasserna som spelar Petra Marklund och *Photograph* med Ed Sheeran så väldigt blandat.” Jacob anser att han får en god genrebredd fastän han låter eleverna bestämma materialet själva. Det väcker också en större motivation hos eleverna anser han. I ett projekt likt det Jacob beskriver där elever får göra en egen tolkning på en låt de har valt själva är en form av musikalisk gestaltning som det centrala innehållet uttrycker att kursen ska innehålla. Eleverna presenteras inte med en repertoar med genrebredd då de får välja låtar själva men får experimentera med musikalisk tolkning på egen hand.

Anneli har ensemble med årskurs nio och under elevens val. Ensemble i årskurs nio har funktionen att visa genrebredd och att man behärskar att spela en stämma i en ensemblesituation. Under elevens val handlar ensemblespelet i första hand om att få inspiration till att musicera och tycka att det är kul att komma till musiklektionen vilket påverkar repertoaren. Anneli anpassar framförallt repertoaren efter vad som är populärt att lyssna på bland eleverna men ger också utrymme för eleverna att välja vilka låtar de ska spela. I kursen elevens val fokuserar Anneli framförallt på att elever ska känna spelglädje och inspiration till musicerande och eleverna får därför välja repertoar själva. Detta väcker dock frågan hur elever ska ha kunskapen att visa prov på genrebredd i ensemblekursen i årskurs nio vilket Anneli kräver i årskurs nio.

Christoffer fokuserar likt de andra intervjupersonerna på att eleverna ska lära sig ackordrundor och spela dessa tillsammans snarare än att använda sig av en repertoar av låtar som de ska lära sig. De börjar vanligtvis med att öva enskilt på sitt instrument och senare sätter samman eleverna i mindre grupper där de kan öva på ackordrundorna tillsammans. Det är framförallt i slutet av nian som de använder sig av en repertoar av låtar och då har eleverna fria tyglar att välja det de vill spela själva. Christoffer lägger vikt vid eleverna ska att kunna utveckla låtarna de spelar till sina egna versioner och det ska finnas utrymme för personlig tolkning. ”I projektet vi håller på med nu har eleverna

valt att spela *Tusen bitar* med Laleh. Eleverna gjorde sedan om låten till Björn Afzelius originalversion och kunde på så sätt utveckla sitt sätt att spela”. Eleverna hade dock inte behövt välja en låt som det finns två versioner av utan det hade också varit bra om de hade gjort om en låt på eget sätt. Kunskapskraven för betyget E uttrycker att eleven ska kunna urskilja karaktärsdrag från olika genrer vilket det projektet som Christoffer beskriver visar prov på. Repertoarvalet läggs i händerna på eleverna men blir sedan ett verktyg till att utforska genrer och musikalisk gestaltning på egen hand.

Sammanfattningsvis låter intervjupersonerna eleverna själva välja en repertoar av låtar som används i undervisningen i stor utsträckning men eleverna bearbetar repertoaren för att uppfylla mål om genrebredd, musikalisk tolkning och gestaltning. Det läggs fokus på att lära sig musikaliska verktyg i ensemble och det används ofta ackordrundor istället för en repertoar av låtar för att ge eleverna de verktyg som krävs för att musicera på egen hand. Intervjupersonerna anser också att repertoaren ska fungera som en språngbräda till vidare utveckling och att det är inte så viktigt vilka specifika låtar de använder sig av.

5.1.3 Ramfaktorer

Den primära ramfaktoriska begränsningen som Björn känner av är att tiden ska räcka till. Björn är ensam lärare till klasser med upp till 27 elever vilket gör att han känner att han inte har tillräckligt med tid för att tillgodose alla elevers enskilda behov och att han inte hinner med det planerade innehållet. En dag i veckan är det två musklärare på skolan vilket har resulterat i betydligt bättre resultat. Sett till utrustning är Björn väldigt nöjd och känner att han har alla förutsättningar för att bedriva den musikundervisning han vill gällande både instrument och salar. Gruppsammansättningar och gruppdynamik förändras från klass till klass och där gäller det att vara lyhörd och känna av stämningen i gruppen, menar Björn. Björn brukar planera för att sätta samman de som behöver extra hjälp i en grupp så att de kan hjälpa varandra och Björn kan vara till extra hjälp. Det brukar ge ett gott resultat.

Jag brukar försöka att tillföra glädje, gemenskap, skratt och uppmuntran.
Det brukar hjälpa för att få en god gruppdynamik. Jag vill att de känner empati, lyhördhet och ödmjukhet inför varandra.

Björn menar att musiken har en god påverkan på människor och att det bidrar till ett gott klimat.

Lisa satsar mycket pengar varje år på utrustning i form av digitala trummor, keyboards, gitarrer och basar. Det finns även en god IT-miljö då de har införskaffat tre stycken datorer som är ämnade för musikskapande och eleverna har även egna datorer där det finns möjlighet för digitalt musikskapande. Detta ger Lisa goda förutsättningar att planera en god musikundervisning och hon känner ingen begränsning utrustningsmässigt. Lisa är den enda som nämner tillgång till digitala verktyg för musikskapande vilket är en del av det centrala innehållet. Upplägget på skolan är en 80 minuters lektion varannan vecka vilket Lisa tycker är bättre än 40 minuter i veckan. Detta ger Lisa möjligheten att planera för att både spela musik och gå igenom en teoretisk punkt. Problemet är om någon blir sjuk eller är frånvarande från lektionen, för då är det en månad mellan lektionerna för den eleven vilket det är svårt för Lisa att planera utifrån. Sett till musikundervisningen över hela högstadietiden tycker ändå Lisa att det finns goda förutsättningar för att hinna med allt som hon har planerat även om vissa elever inte får den hjälp de behöver i vissa moment. Lisa ser även till sociala aspekter inom klassen när hon planerar ett arbetsområde. ”Om det finns motsättningar mellan elever så ska kanske de inte jobba ihop. Det kan också vara en social svårighet att samarbeta med någon överhuvudtaget och då gäller det att ha planerat för att den eleven ska kunna arbeta själv.” Lisa anser att den idealiska gruppstorleken i en ensemble är fem elever. Musiksalen där Lisa jobbar har fyra grupprum vilket gör det enkelt att placera ut grupperna om de är fem i varje grupp.

Jacob hade önskat att undervisningen hade varit i halvklass vilket hade gjort det betydligt enklare att planera utifrån den begränsade tiden. ”Jag känner att min tid att lära alla elever grunderna för att bedriva ensembleundervisning inte räcker till. Lektionen igår till exempel då alla har olika låtar igång och de är nästan 30 elever så hinner jag runt till varje elev i kanske en till två minuter och det räcker ju inte för att jag ska kunna hjälpa dem vidare för det de vill göra.” Han brukar dela in klassen i grupper om fem elever så att de har varandra att tillgå då han inte alltid har tid för alla. Jacobs förhoppning är att alla elever ska kunna samarbeta tillsammans med alla sina klasskompisar och gör ingen större planering utefter sociala aspekter eller motsättningar inom gruppen. Han menar att ensemble är en väldigt bra samarbetsövning och att det kan hjälpa att lossa på spänningar i gruppen om sådana existerar. Det betyder dock inte

att man som lärare inte ska vara vaksam på om det finns motsättningar bland eleverna, menar Jacob.

Anneli anser att oljud och för mycket skrammel och buller under ensembleundervisningen stjäl för mycket tid och energi från det planerade undervisningsinnehållet. Detta har lett till att Anneli mestadels bedriver ensembleundervisning under elevens val. När hon har ensemble med niondeklassarna delar hon in eleverna i grupper om fem och placerar ut dem i grupprum som är utrustade med instrument. Detta gör att de inte kan störa varandra alltför mycket. Att kunna ha enskilda rum med musikutrustning anser Anneli är avgörande för att kunna bedriva och planera ensembleundervisning med en helklass. Hon tar hänsyn till sociala aspekter och är noga med att inte placera elever som är i fejd med varandra tillsammans i en ensemblesituation. Hon anser inte att ensembleverksamheten är tid eller plats för att reda ut motsättningar inom gruppen utan strävar mot ett gott klimat redan inledningsvis i ett projekt.

På skolan där Christoffer jobbar har eleverna ingen musikundervisning under årskurs 8 vilket gör det svårt för honom att göra en planering då elever vanligtvis inte befäster sina kunskaper med ett års uppehåll från musikundervisning. De materiella förutsättningarna utgör dock inga begränsningar i planerandet, menar Christoffer. När det kommer till grupperingar av elever brukar Christoffer vanligtvis dela in grupperna men gör undantag om han anser att klassen är hänsynstagande för varandra och litar på att de kan göra det på egen hand. Om det finns sociala motsättningar i gruppen placerar han inte de berörda eleverna tillsammans. ”Man sätter inte elever som har en fejd tillsammans i ett litet rum men målet kan vara att de ska göra det i framtiden. Det kan vara slagsmål som ligger bakom eller folk som bara inte går ihop och då är det onödigt att utmana ödet.” För ett antal år sedan hade musikundervisningen bara två salar men i och med nybyggnationer av övningsrum har nya möjligheter öppnats för organiseringen av musikundervisningen. Nu har Christoffer möjlighet att låta varje elev öva på egen hand med hörlurar i gruppum till skillnad från förr då de var ungefär 15 elever i varje sal. Christoffer menar dock att det inte nödvändigtvis behöver vara negativt att vara fler. ”Det beror på tillfället ibland är 25 personer utmärkt ibland är ensamma jättebra.”

I det centrala innehållet står det att eleverna ska presenteras med instrument och deras funktion i olika sammanhang och genrer vilket ställer krav på skolornas förutsättningar. Sammanfattningsvis uttrycker intervjupersonerna att de till stor del är nöjda med den instrumentala utrustningen på skolorna. Digitala verktyg för musikskapande nämns av bara en av intervjupersonerna vilket är en del i det centrala innehållet men i kunskapskraven står det att elever har valmöjligheten att välja bland användning av röst, instrument eller digitala verktyg för att uppnå kraven för musikskapande. Gemensamt för samtliga intervjupersoner är att de anser att tiden är den största ramfaktoriska begränsningen vilket är en grundläggande utmaning för att hinna samtliga mål i kursplanen.

5.1.4 Elevers förutsättningar

Björn menar att han tycker att det är svårt att planera specifikt utifrån alla elevers förutsättningar då alla elevers behov ser så olika ut. Han menar att det gäller att vara lyhörd och anpassningsbar. När det kommer till det rent musikaliska tycker Björn att det är bra att nivågruppera klassen i ensembleundervisningen. Det brukar kännas bättre för de elever som inte riktigt hänger med att få jobba mer riktat och lära sig grunderna tillsammans med andra på samma nivå. Nivågruppering verkar också för att de elever som har större förkunskap inte tappar motivationen eller behöver sitta och vänta på någon som ska lära sig något de redan kan, menar Björn. Det är dock motiverat att ibland blanda de olika nivågrupperna så att de svaga eleverna får en chans att musicera med de som har tränat längre och på så sätt utvecklas. De som visar prov på en dålig attityd i ensembleundervisningen har Björn inget tålamod med. ”Det finns alltid elever som inte vill eller struntar helt och hållet i undervisningen och då struntar jag i dem helt och hållet. Det finns ingen rimlighet att lägga tid och ork på dem som bara förstör”.

Lisa lägger stor vikt vid att initialt höja nivån på elevernas färdigheter på instrument så att de kan genomföra en god ensembleundervisning tillsammans med alla. Sedan märker Lisa när det är dags att övergå från att spela tillsammans i helklass under hennes ledning till att arbeta tillsammans i smågrupper. I vissa fall brukar Lisa ändå nivågruppera klassen så att det blir en naturlig progression för eleverna i klassen.

Jacob anser att tiden är en bidragande faktor till han inte alltid kan tillgodose alla elevers behov eller planera utifrån elevers olika förutsättningar. Oftast sorterar och

grupperar Jacob eleverna efter vilka de trivs att arbeta tillsammans med. Detta brukar bidra till att elever hjälper varandra och de som har små förkunskaper tar gärna hjälp av en nära vän, menar Jacob. Jacob förespråkar att bredda elevers instrumentala kunnande i början av ett arbetsområde och på så sätt jämna ut nivån i gruppen. Det finns sedan möjlighet att smalna av och fokusera på ett instrument. Han poängterar också för sina elever att alla har en viktig funktion i en ensemble och även om de inte är lärda på gitarr eller piano så kan elever ändå bidra i en ensemble. ”Det är viktigt att se att alla behövs. Någon kanske kan lägga en enkel stråkmatta eller någon rytmisk figur vilket bidrar jättemycket”.

Anneli menar att det viktigaste vad gäller elever med olika förutsättningar är att hitta något som tar dem vidare oavsett vilken nivå de är på. ”Det är lätt att man spinner vidare på något som de redan kan. Tjejer brukar tycka om att spela piano och killar gitarr. Det man ska komma ihåg är att så behöver inte vara fallet och det gäller som lärare att visa olika vägar man kan gå och de valmöjligheter som finns.” Anneli tycker att det är viktigt med bredd rent instrumentalt och menar att om elever har en grundläggande kunskap kan de fungera i en ensemble vilket hon tycker är viktigt att påpeka för eleverna.

Christoffer har som regel att under varje ensemblelektion alltid gå minst två gånger till varje elev för att prata lite och diskutera hur det går. ”Ha en direktkontakt med eleverna är jätteviktigt för att dels vara införstådd med vad de behöver för att gå vidare men även att de känner att det blir sedda. Jag brukar säga det att det är otroligt viktigt att se till individen i ensemblen.” Christoffer nivågrupperar genom att sätta två kunskapsmässigt likvärdiga elever tillsammans så att de kan öva ihop men ibland även två elever på olika nivåer så att de kan ge feedback till varandra. Elever lär sig genom att dels få information av sina klasskamrater, dels genom att lära ut, menar Christoffer. Christoffer använder sig mest utav gitarr och piano i ensembleundervisningen. Alla måste spela båda, men om en elev känner att de vill komma vidare och utveckla sitt spelande på ett instrument brukar Christoffer uppmuntra att man satsar på ett instrument. För de med mindre förkunskaper brukar Christoffer rekommendera att lära sig lite piano och gitarr och satsa på bredd.

Sammanfattningsvis uttrycker kunskapskraven inga anpassningar för elevers olika förutsättningar utan det åligger läraren att utifrån de mål som finns arbeta för att eleverna uppnår de krav som ställs. Intervjupersonerna uttrycker att det i dessa fall gäller att vara lyhörd och anpassningsbar för varje elevs förutsättningar och att nivågruppera klassen så de kan hjälpa varandra. Kunskapskraven uttrycker att eleverna ska kunna ge enkla omdömen om sitt eget och andras musicerande och intervjupersonerna menar att instruktioner från elev till elev är nyttigt och de lär sig även mycket på att lära ut. Intervjupersonerna uttrycker att det är viktigt att jobba med de grundläggande musikaliska verktygen som företrädesvis finns under rubriken *Musikens verktyg* så att eleverna har ett likvärdigt fundament att stå på för att uppnå kraven i kursen.

Sammanfattning

Här följer en sammanfattning som fokuserar på studiens fyra forskningsfrågor.

I vilken grad överväganden relaterar till kursens mål varierar mellan intervjupersonerna. Det finns ett fokus på att ge eleverna musikaliska verktyg i ensembleundervisningen men det saknas målbilder angående musikaliskt uttryck eller spela och sjunga med passande karaktär vilket är relevant för ensembleundervisning. Att anpassa sin stämma till helheten är ett tydligt uttalat mål för några av intervjupersonerna vilket också återfinns i kunskapskraven. Intervjupersonerna uttrycker även mål som inte får stöd av kursens mål som till exempel glädje och inspiration. Glädje och inspiration kan ses som ett medel för att lättare uppnå andra mål. Ett exempel på det skulle kunna vara att elevens motivation till att bidra till att skapa musik utifrån egna musikaliska idéer ökar om denne känner sig inspirerad.

Musikaliska verktyg är en central aspekt för överväganden i val av repertoar för intervjupersonerna. Repertoaren innehåller ofta ackordrundor istället för låtar i syfte att ge elever de verktyg som krävs för att musicera tillsammans. Detta tillvägagångssätt kan vara effektivt för att höja den musikaliska färdigheten hos eleverna. Intervjupersonerna uttrycker att elever känner glädje av att spela låtar de tycker om och det kan därför tänkas att ackordrundor inte har en liknande effekt. Det kan i dessa fall vara nödvändigt att måla upp målbilder för eleverna och delge vad de verktyg som förvärvats genom att spela ackordrundor sedan kommer att användas till. Intervjupersonerna låter ofta

eleverna själva bestämma låtar de ska spela men säkerställer genrebredden genom att låta eleverna göra egna versioner av låtarna de har valt. Genom att låta eleverna göra egna tolkningar så frammanas även ett personligt musikaliskt uttryck.

Den ramfaktor som enligt intervjupersonerna primärt påverkar ensembleundervisningen är tidsramarna som de måste hålla sig inom. Tidsbegränsningen verkar framförallt resultera i att eleverna inte får personlig kontakt med läraren under lektionerna då de inte hinner runt till alla elever för att stämma av under lektionerna. Intervjupersonerna uttrycker att det inte brukar vara några problem med att hinna med det planerade undervisningsinnehållet. Utrustning och lokaler är ramfaktorer som intervjupersonerna generellt sett är väldigt nöjda med och det påverkar ensembleundervisningen positivt. Det finns goda möjligheter till att bedriva en god ensembleundervisning och det finns utrymme i skolans budget för uppdatering av utrustning enligt intervjupersonerna.

I bemötandet av elever med olika förutsättningar handlar det främst om att vara lyhörd och anpassningsbar enligt intervjupersonerna. De överväganden som är kopplade till organiserandet av ensemblelektioner handlar mest om nivågrupperingar av klassen. Nivågrupperingar kan vara effektivt för att de elever som har kommit längre i sin utveckling kan jobba tillsammans och inte hållas tillbaka av någon elev som inte är på samma nivå.

5.2 Lärarnas svar tolkade genom Nielsens ämneskonceptioner

I denna del ställer jag intervjuavaren i relation till Frede V. Nielsens ämneskonceptioner som han beskriver i sin bok *Almen musikdidaktik* (1994).

En dimension i konceptionen om musikämnet som sångämne är att sångtekniska aspekter utgör innehållet i undervisningen där sångövningar sätts i fokus, samt att sången kan vara ett instrument för att få kunskap eller lära sig någon annan aspekt av musicerandet. Björn menar att han låter elever specialisera sig på ett instrument och en av intentionerna med detta är att kunna hitta till sången. Han vill med andra ord få elever att känna sig tillräckligt säkra på sina instrument så att det frambringas en vilja till att söka kunskap om att komponera sig själv till sång.

Konception om musikämnet som ett musiskt ämne liknar sångkonceptionen på så sätt att de båda ämnen bidrar till samhörighet bland eleverna men den musiska konceptionen har fler dimensioner även om den inte utesluter sång. Björn understryker att han vill att hans elever ska bli varse musikens påverkan på människan. Den musiska konceptionen lägger fokus på att kropp och intellekt stimuleras och att dessa samspelar. Detta är något som Björn lägger vikt vid. Björn menar fortsättningsvis att han vill att musik ska vara inspirerande och roligt och det stämmer överens med den musiska konceptionens beskrivning om att vara en källa till högre livskvalitet och personlig utveckling. Jacob är inne på samma linje och vill att elever ska få kontakt med varandra genom att musicera ihop. Han vill att ensemblespel ska ge insikten att alla behövs och han ser ensemblespel som en möjlighet till att öva på att samarbeta. Anneli fokuserar också på att elever ska känna känslan av att musicera ihop och att de ska känna de personliga utvecklingsmöjligheter som finns genom att musicera tillsammans.

Gemenskapskonceptionen är en viktig aspekt hos samtliga intervjupersoner och de betonar att glädje och gemenskap är något som de vill att eleverna ska få ut av undervisningen. Björn betonar att skratt och lyhördhet som leder till ökat självförtroende ska vara en naturlig del av undervisningen. Björn betonar även vikten av empati och lyhördhet och menar att det är viktigt att känna till om det finns motsättningar i gruppen eller mobbning så att han kan motverka detta. Det finns dock en viktig skillnad mellan att gemenskap blir det tema som undervisningen går ut på och att lärare tar hänsyn till gemenskapsfaktorer i val av undervisningsinnehåll. Christoffer menar att gemenskap och glädje är det primära i hans undervisning. Han menar att kunskapskraven blir lättare att nå om det primära är att skapa en god stämning i klassen där eleverna accepterar varandras olikheter.

Den fackliga konceptionen finns det inslag av i intervjupersonernas svar, men den är inte lika påtaglig som den musiska konceptionen, sångkonceptionen och gemenskapskonceptionen. Björn menar att ett av de primära verktyg han vill att elever ska få ut av hans undervisning är förståelse för form, notation, ackorduppbyggnad, harmonier och melodier. Dessa kunskaper handlar om en fördjupad musikalisk förståelse snarare än personligt uttryck. Björn betonar dock att sådana element får introduceras med moderation då elever kan uppfatta det som pressande och trist och han menar att han inte vill att hans elever ska spela som robotar. Lisa lägger vikt vid att

elever ska anpassa sin stämning till helheten men betonar samtidigt att hon som lärare lägger lika stor vikt vid spelglädje och personligt uttryck som det rent musikstrukturella.

Det återfanns inga svar bland intervjupersonerna som visar exempel på den polyestetiska konceptionen eller ljudkonceptionen. Detta kan te sig ganska naturligt med tanke på att ingången i frågorna var ensemble på högstadiet där polyestetiska inslag kanske inte har en naturlig plats. Angående ljudkonceptionen fanns det inslag av lyssning Christoffer ville att eleverna skulle lyssna på sina klasskamrater i samband med ensembleövningar men det framkom inget utöver det. Ljudkonceptionen är bred på så sätt att det innefattar ljud i sin vidaste bemärkelse men uppfattningen är att det inte är något som lärarna i studien aktivt jobbar med.

Sammanfattningsvis fokuserar flera av svaren på glädje och inspiration vilket kan ses som en musikpedagogisk grundsyn eller ämneskonception snarare än överväganden mot kursens mål. Att främja glädje och inspiration kan kopplas till gemenskapskonceptionen, vilket är en av de mer framstående konceptionerna. Huruvida gemenskap- och trivselfaktorer blir temat för undervisningen eller att gemenskapsfaktorer tas till hänsyn varierar inom konceptionen. Intervjupersonerna uttrycker att glädje och sammanhållning kan vara ett medel för att lära sig något men också att det kan vara utgångspunkten för hela undervisningen. Även den musiska konceptionen visar sig vara framträdande. Intervjupersonerna uttrycker vikten av att finna glädjen med hjälp av musik vilket går att spåra till den musiska konceptionen som har sin grund i musik som ett redskap till att stimulera kropp och intellekt och den fokuserar på utvecklingsmöjligheter hos människor. Fokuseringen på musikaliska verktyg från intervjupersonerna i ensembleundervisningen och avsaknaden av intervjusvar om konstnärlighet för tankarna till fackkonceptionen. Fackkonceptionen förespråkar en förståelse för det musikaliska hantverket vilket intervjupersonerna också gör men de lägger inte samma betoning på musicklära och musiklyssnande som innefattas i konceptionen. Sångkonceptionen berördes i liten mån av intervjupersonerna. Det återfanns inga svar som visar exempel på den polyestetiska konceptionen eller ljudkonceptionen.

6 Diskussion

I följande del förs en diskussion om resultatet i förhållande till den tidigare forskningen. Detta följs av metodkritik samt förslag på vidare forskning.

6.1 Diskussion utifrån tidigare forskning

I denna del diskuteras resultatet utifrån de fyra aspekterna: kursens mål, repertoar, ramfaktorer och elevers förutsättningar.

6.1.1 Kursens mål

Sandberg (1996) beskriver att lärare tenderar att bli sina egna kursplaner där egna personliga erfarenheter blir utgångspunkten för undervisningsmaterialet. Detta är till synes fallet med Anneli som inte använder kursplanen i någon större utsträckning i sitt planerande. I ensembleundervisningen är det mer hennes bild av ämnet som får styra innehållet och hon har förlagt ensembleundervisningen till elevens val där hon menar att hon ”får fokusera på att vara lärare”. Hon anser alltså att frånvaron av målbilder tillåter henne att fokusera på att vara lärare. Annelis bild av lärarrollen ter sig att gå ut på att hon ska musicera med sina elever och inspirera dem genom att ge dem fria tyglar i sitt musicerande. Det Anneli beskriver och förespråkar kan kopplas till den undervisningsform som bedrivs på vissa folkhögskolor och kulturskolor där elever fritt får experimentera med sitt musikaliska uttryck med en hjälpande hand från läraren. Johansen (2003) beskriver en horisontell kommunikation där detaljer kring det centrala innehållet kommuniceras lärare emellan vilket förefaller sig vara fallet med Anneli som inte verkar tolka kursplanen bokstavligt. Björn och Lisa verkar ha en mer vertikal kommunikation med kursplanen där syftet, det centrala innehållet och kunskapskraven kommuniceras från kursplan till lärare. Noggrannheten med att få in alla delar i det centrala innehållet verkar Jacob och Christoffer också ha. Kursplanen är något som verkar i bakgrunden medan fokus sätts på spelglädje, gemenskap och trivsel och sedan uppfylls kunskapskraven av sig själv enligt dem. Kursplanen för ämnet musik kan upplevas som öppen för egen tolkning vilket kan leda till en skillnad i vilken utsträckning och hur den används ibland lärarna i studien. Hanken och Johansen (2013) beskriver musikpedagogens grundsyn som går ut på att lärare utöver kompetens även knyter sina värderingar, uppfattningar och attityder till olika sidor av verksamheten. Den musikpedagogiska grundsynen skiljer sig en del mellan intervjupersonerna.

Mateiro och Westvall (2013) utvecklar detta ytterligare och menar att lärare väljer sådant undervisningsinnehåll som de anser vara normalt.

6.1.2 Repertoar

I studien som Asp (2015) redovisar påvisas att genrebredd är en relevant utgångspunkt för planerandet av ensembleundervisning. Anneli menar att det är viktigt med genrebredd i de avslutande kurserna i nionde klass. Att undervisningen innehåller genreöverskridande aspekter kan ses som ett lärandeobjekt i sig. Utgångspunkten för organiserandet av ensembleundervisning bör enligt Annelies sätt att tänka vara att elever får ta del av flera genrer snarare än ett fåtal eftersom det bygger en musikalisk identitet hos eleven. Anneli påpekar att hon föredrar musikundervisning utan målbilder där hon mest får fungera som en hjälpande hand åt eleverna innan de avslutande kurserna i årskurs nio. Samtidigt kan det dock tänkas att för att ge eleverna en genrebredd krävs ett kontinuerligt arbete över lång tid. Björn menar att han använder låtar som en språngbräda till vidare utveckling, vilket genrebredd kan vara en del av. Jacob betonar också vikten av genrebredd och har som regel att eleverna får välja låt själva, men de måste göra egna tolkningar av den. Detta väcker en större motivation hos eleverna att utforska olika genrer enligt honom. Christoffer lägger också vikt vid att de ska kunna utveckla låtarna de spelar och lämna utrymme för egen tolkning i låtarna som de spelar. Denna metod som går ut på att de får välja låtar själva men samtidigt får göra en egen version av den kan göra att uttryck inte exkluderas och istället uppmuntra till att eleven får ett eget musikaliskt uttryck. Det ter sig som att intervjupersonerna låter eleverna sköta majoriteten av repertoarvalen själva men de styr dessa val i form av uppgifter innehållande egna tolkningar av låtar. Tolkningarna fungerar då som ett substitut till en förutbestämd repertoar med god genrebredd. Det krävs mångfald för att skapa en väl grundad identitet, menar Asp (2015). Att elever får spela sina favoritlåtar men uppmuntras till att göra egna versioner av dem gör också att de undviker att kopiera sina musikaliska förebilder, vilket ger dem fler ben att stå på, såsom Asp förespråkar (2015). Utöver att bredda det musikaliska spektret så lär sig även elever om musikskapande och vilken funktion instrument har i olika sammanhang när de gör egna tolkningar. Repertoarval är också en fråga om elevers delaktighet, och Bergmark och Westman (2016) beskriver att studentdelaktighet ökar studenters engagemang i undervisningen. De fria tyglarna som Christoffer ger är ett exempel på självreglering och att eleverna känslomässigt involveras i undervisningen, vilket har visat sig vara

positivt (2016). Bergmark och Westman (2016) påvisar att det finns en koppling mellan akademisk framgång och studenters inflytande på utbildningen vilket Christoffer visar prov på då eleverna även blev uppmuntrade att göra egna tolkningar av låten. Anneli menar att även de använder sig av populära låtar, vilket är ett sätt att gå elever till mötes. Men det kan tänkas att detta kan ha en baksida om elever inte uppmuntras till att vidga sina musikaliska vyer utan i stort sett håller sig till musik som de är bekanta med. Green (2006) påpekar att populärmusik ingår i skolors kursplaner för att vädja till elevers smak, men det finns en uppfattning om att utförandet inte är utbildande när man använder populärmusik i undervisningen och det kan vara ett problem (2006). Det kan vara stimulerande för elever att spela den musik som stämmer överens med deras musikaliska preferens men problem kan eventuellt uppstå om det är på bekostnad av att alla delar i kursplanen inte uppmärksammas. Intervjupersonerna i Asps (2015) studie menade också att ensemblens funktion spelade en stor roll i organiserandet av ensembleundervisning och kunde åsyfta till en kunskapsprogression och inte nödvändigtvis en repertoar av låtar. Detta är något som Björn och Christoffer har i åtanke när de organiserar ensembleundervisning då de primärt fokuserar på ackordrundor snarare än användandet av låtar. Att använda ackordrundor istället för låtar gör att de kan säkerställa att eleverna lär sig grunderna och får en progression som slutligen leder till att de kan spela låtar tillsammans. Intervjupersonerna nämner dock inte hur eleverna inspireras till att lära med ett sådant tillvägagångssätt. Hur användandet av ackordrundor påverkar genrebredden diskuteras inte heller, trots att det är en kategori som återkommer i intervjusvaren.

6.1.3 Ramfaktorer

Hanken och Johansen (2013) menar att de ramfaktorer som kan upplevas hindrande i vissa situationer inte nödvändigtvis behöver vara det i andra fall. En gruppammansättning kan vara begränsande i ett sammanhang och i ett annat vara mest gynnsam. Christoffer menar att det som är den mest lämpade storleken på grupperingar i klassen varierar från gång till gång. Han menar att det ibland är idealt att vara helklass medan det andra gånger fungerar bäst när eleverna övar var för sig. Det gäller alltså för lärarna att vara anpassningsbara för den situation som dyker upp och att de har förmågan att känna av vilka gruppammansättningar som passar bäst. Lärares sociala kompetens och förmåga att hantera människor sätts på prov när de ska sätta samman grupper i ensembleundervisningen. Samtliga intervjupersoner nämner att tidsaspekten är

en begränsande faktor i undervisningen, vilket Hanken och Johansen också nämner som en betydande ramfaktor när lärare bedriver musikundervisning. Tidsaspekten kan även röra sig om tid för övning och läxläsning, enligt Hanken och Johansen, men lärarna i denna intervjustudie påvisar att det framförallt handlar om bristen på tid de har för att tillgodose alla elevers behov under lektionerna som är det stora hindret. Hanken och Johansen beskriver även de ekonomiska ramarna som lärare måste anpassa sig efter som till exempel lokaler, utrustning och tillgången till instrument. Lärarna i denna studie var positiva till de lokaler och den utrustning de hade tillgång till och Lisa påpekar att hon har resurser att lägga stora summor pengar på inköp av nya instrument varje läsår. Det är viktigt att lärare är anpassningsbara och tar sig an de ramar de har att förhålla sig till menar Hanken och Johansen. De ramfaktorer som lärarna i den här studien verkar tycka vara svåra att kontrollera är tidsaspekten samt de ibland stora klasserna.

6.1.4 Elevers förutsättningar

Bergmark och Westman (2016) påvisar att det faktum att eleverna får delta aktivt i en social kontext är positivt för deras utveckling. Jacob menar att han brukar tillåta vänner att arbeta tillsammans i grupper då det kan ha en positiv effekt och de har möjligheten att motivera varandra. Ett exempel på att eleverna får delta i en social kontext är det som Jacob påpekar om att han betonar för sina elever att alla kan ha en funktion i en ensemble. Nivågrupperingar kan dock vara effektivt för de elever som har kommit längre i sin utveckling så att de får jobba tillsammans och inte hållas tillbaka av någon elev som inte är på samma nivå. Det kan emellertid tänkas att elever med mindre förkunskaper skulle dra nytta av att arbeta med och lära sig av någon som har begåvat sig mer än de själva. Det kan däremot tänkas att det blir en utsatt situation för en elev med mindre förkunskaper i en avancerad grupp. Intervjupersonerna menar att det är viktigt att ge alla elever grundläggande musikaliska verktyg och på så sätt göra dem fungerande i en ensemble. Elever behöver inte vara på samma nivå för att det ska kunna bedrivas en fungerande ensembleundervisning men grundläggande musikaliska verktyg ger eleverna en god grund att stå på i undervisningen. Att kunna bemöta elevers förutsättningar har också en ramfaktorisk aspekt då det inte alltid finns tid till att tillgodose alla elevers behov. Christoffer poängterar att han har som regel att alltid hinna runt till varje elev minst två gånger per lektion för att se till att arbetet fortskrider och för att eleven ska känna sig sedd. Jacob påpekar att han inte har tid att hinna runt till alla elever varje lektion när det är 30 elever i salen.

6.2 Metodkritik

Fem intervjupersoner kan vara i det minsta laget, men jag tycker ändå att jag fick tillräckligt utförliga svar för att besvara forskningsfrågorna. Tidsaspekten var avgörande för varför antalet intervjupersoner slutligen blev fem. Det är inte självklart att det hade funnits tid till att analysera fler intervjuer än de fem som genomfördes. Det fanns även en geografisk aspekt i valet av intervjupersoner då jag inte hade tid och möjlighet att färdas allt för långt för att genomföra intervjuerna. Frågorna kunde även vara utformade mer för att besvara var lärarna stod i förhållande ämneskonceptionerna som beskrivs av Nielsen (Nielsen 1994).

Den riktade öppna intervjumetoden var ett användbart redskap för att få den information som var relevant för studien. Intervjuerna var tänkta att flyta på som en diskussion mellan mig som intervjuare och dem som intervjuperson och det gav den riktade öppna intervjuformen möjlighet till. Kvalitativa intervjuer har fördelen att det går att anpassa både frågor och antalet informanter under arbetets gång. Det var en god utgångspunkt för studien. Att spela in intervjuerna på mobiltelefonen var ett effektivt sätt att föra dokumentation. Databearbetningen av det transkriberade materialet och färgkodningen av forskningsfrågorna kursens mål, repertoar, ramfaktorer och elevers förutsättningar var ett användbart och effektivt sätt att navigera i analysarbetet av datainsamlingen.

6.3 Vidare forskning

En intressant vidare forskning hade varit att undersöka ämneskonceptioner på ett djupare plan. En del i detta hade varit att undersöka lärares musikpedagogiska grundsyn på högstadiet och hur det påverkar undervisningen. Den musikpedagogiska relevansen för en sådan studie hade varit att det kan anses nyttigt för musklärare att vara medvetna om hur musikpedagogiska grundsyner påverkar undervisningen. Det är relevant för att dels veta vilka fallgropar som det kan medföra men även för att göra musklärare mer medvetna om deras musikpedagogiska grundsyn.

Referenser

Asp, Karl (2015). *Mellan klassrum och scen - en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. Lund: Lund Universitet.

- Bergmark, Ulrika & Westman, Susanne (2016). Ökat studentengagemang genom delaktighet och inflytande i högre utbildning: studenters och lärares samskapande av undervisningens innehåll och genomförande. *Högre utbildning* Vol. 6, Nr. 1, s. 51-64.
- Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2015). Intervjuer. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter. (omarb.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Green, Lucy (2006). Popular Music Education in and for Itself, and for 'Other' Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education* 59 August, s. 101-118.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johansen, Geir (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: en intervjuundersøkelse av læreres fagopfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Diss. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Lantz, Annika (2013). *Intervjumetodik*. 3., (omarb.) uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Mateiro, Teresa & Westvall, Maria (2013). The cultural dimensions of music teachers professional knowledge. I Georgii-Hemming, Eva, Burnard, Pamela & Holgersen, Sven-Erik. *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: Diss. Stockholm Universitet.
- Skolverket (2015). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2015*. 2. uppl. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Källor

Transkribering av intervju med Björn (2017-04-11)

Transkribering av intervju med Lisa (2017-04-06)

Transkribering av intervju med Jacob (2017-04-06)

Transkribering av intervju med Anneli (2017-04-04)

Transkribering av intervju med Christoffer (2017-04-12)

Bilagor

Bilaga A Intervjufrågor

1, Förra gången du hade ensemble, hur gick det till då?

Vilka låtar spelade ni?

Hur stora grupper jobbade eleverna i?

Varför fick just hon spela trummor?

2, Är det vanligtvis så här du jobbar?

3, Har du någonsin jobbat på ett helt annat sätt?

4, Hur stora grupperingar av elever brukar du använda dig av när du har ensembleundervisning?

Varför just denna storlek?

Vilken skulle vara idealstorleken?

5, Hur går indelningen i grupper till?

Hur stor betydelse har sociala aspekter när du sätter samman grupper?

6, Vad vill du att elevernas ska få ut av ensemblemomenten?

7, När det gäller instrumentval: brukar elever vilja lära sig nya instrument eller vill de spela det de redan kan?

Hur ser du på detta - hur vill du ha det på dina lektioner?

8, Känner du några ramfaktoriska begränsningar i din lektionsplanering?

9, På vilket sätt använder du dig av kursplanen när du gör en lektionsplanering?

Bilaga B Kursplanen

Syfte

Undervisningen i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt att delta i musikaliska sammanhang, både genom att själva musicera och genom att lyssna till musik.

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former. Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet.

Centralt innehåll

- Sång, melodispel och ackompanjemang i ensembleform med genretypiska musikaliska uttryck.
- Instrument och deras funktion i olika genrer och sammanhang, till exempel i en symfoniorkester eller i ett rockband.
- Ackord- och melodiinstrument, bas och slagverk för spel i olika ton- och taktarter.
- Hur rösten kan varieras i flerstämmiga, vokala uttryck i olika genrer.
- Musikalisk gestaltning där olika uttrycksformer kombineras.
- Spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer.
- Digitala verktyg för musikskapande, inspelning och bearbetning (Skolverket 2015).