



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Examensarbete

Samspel i ensemble

*En musikpedagogisk studie om
gymnasieungdomars interagerande i
ensembleundervisning*



*Författare: Alexandra Forssell &
Jens Hermansson
Handledare: Olle Zandén
Termin: HT12
Ämne: Musikpedagogik
Nivå: Avancerad nivå
Kurskod: GO2494*



Abstract

The purpose of the study is to observe how the participants of the study interacted musically through verbal, non-verbal and musically resonant expressions. Verbal communication was expressed in discussion of the music's tempo and to clarify for ensemble participants from where they we're going to play and sing. Non-verbal communication could be used to gesticulate an instrument or a melody. For example, the movement of a hand could symbolize notes on a musical staff to indicate the notes placements. The non-verbal communication could also be seen through facial expressions such as smiling, or grimacing to show different emotions. Musically sounding interaction could be expressed as when ensemble members played music together in a single pulse, and could initiate a common activity. Even though we often mention the different expressivity types as if they occurred on different occasions and with no connection whatsoever, they often overlapped.

Nyckelord

Musik, Samspel, Interaktion, Ensemble, Gymnasium, Skola, Pedagogik, Musicerande, Meningsskapande.

Tack

Till er som deltagit i studien, utan er hade detta inte varit möjligt. Vi vill också tacka vår handledare Olle Zandén för ditt stöd och din visdom!

Innehåll

1. Inledning	5
Bakgrund	5
Syfte.....	7
Frågeställning	8
2. Teoretiska perspektiv	9
Interaktion	9
Interaktion genom symboler	9
Kontextualism – kontext och meningsskapande.....	10
3. Tidigare forskning	12
4. Metod	13
Observation	13
Etiska överväganden	14
Observera eller spekulera?.....	15
Observationsverktyg	16
Analysverktyg - kommunikativa projekt och meningsskapande.....	16
Initiativ och Respons	17
Urval av ensemble	18
Beskrivning av deltagarna och observationskontexten	18
5. Analys och resultat	19
Sång-gruppens interaktion	19
Instrumental-gruppens interaktion.....	22
Interaktion mellan sång-gruppen och instrumental-gruppen	24
Ensemblens interaktion – som helhet.....	26
Musikalisk interaktion – sammanfattning.....	28
6. Slutdiskussion	30
Väntade och oväntade resultat	30
Metodkritik.....	30
Resultat kopplat till tidigare forskning	32
Didaktiska problem och möjligheter	32
Förslag till vidare forskning	34
Avslutande ord	36
7. Källförteckning.....	37

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Referenser	37
Digitala referenser	38

1. Inledning

A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops. (Henry Adams, 1907)

Fyra års studier har lett oss till den sista terminen på musiklärarutbildningen. Då vi blickar tillbaka och diskuterar alla härliga minnen från utbildningstiden är de ofta relaterade till de ensembler vi musicerat i på universitet. Det är en underbar känsla att få vara del av en grupp där alla har liknande intressen, som tillsammans skapar och får utlopp för kreativitet och med en möjlighet att utbyta idéer och influenser. Det har för oss inneburit ett lärofyllt privilegium; att samspela. Vi har även haft förmånen att förlägga större delar av vår verksamhetsförlagda utbildning vid estetiska program med inriktning musik. Där har vi deltagit i stora delar utav verksamheten, men framförallt i ensembleundervisningen. Stora delar av tiden har upptagits av att planera lektioner och hitta sätt att förhålla undervisningen till elever som man inte känner sen tidigare. Mindre tid har ägnats åt att studera samt reflektera över hur elever samspelar i undervisningen.

Innan vi fortsätter anser vi att det är relevant att definiera vad samspela betyder för oss. Enligt Nationalencyklopedin är samspel synonymt med interaktion, vilket betyder ”process där grupper eller individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra” (<http://www.ne.se/interaktion...>). Svenska Akademiens ordlista definierar interaktion som en direkt synonym till samspel (<http://www.svenskaakademien.se...>). Då vi upplever att interaktion är ett begrepp som är djupare rotat i forskningssammanhang än vad samspel är, kommer vi fortsättningsvis att använda oss av interaktion, istället för samspel.

Bakgrund

Forskning om interaktion i en lärandesituation går tillbaka till början av 1900-talet och Vygotskij. Han blev känd för sin forskning om lärande och sociokulturell pedagogik (Säljö, 2005). Det sociokulturella perspektivet på lärande innebär att lärande sker i interaktion med andra människor och deras omgivning (2005). Enligt Svenska Akademiens ordlista innefattar ensemblespel samarbete och samspel (<http://g3.spr...>). Således blir interaktion en förutsättning för fungerande ensemblespel. Nivå och omfattning samt behovet av interaktion varierar från ensemble till ensemble, men alla ensembler typer (eller andra former av musikaliskt samarbete) är i behov av någon form av interaktion. Exempelvis bör alla musicerande i gruppen förhålla

sig till samma tempo och tonart, vilket förutsätter att de interagerar för att fastställa vilket tempo och vilken tonart de ska förhålla sig till. Dock behöver interaktionen inte begränsas till att enbart ske musikaliskt i form av spel och sång, utan den kan även ske verbalt och gestiskt där dessa uttryck används om och för musicerandet.

Ser man till läroplanen i musik för grundskolan avser den att eleverna ska utveckla kunskaper i bland annat ensemblespel, och att eleverna ska få möjlighet att lära sig musikens byggstenar i undervisningen. I läroplanens inledande del om musikens syfte kan man bland annat läsa:

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 tillägna sig musik som uttrycksform och kommunikationsmedel. (Lgr 11: 100)

Att delta i musikaliska sammanhang genom att själv musicera förstår vi som en synonym till att spela i ensemble. Att undervisningen ska ge förutsättningar för att använda musik som kommunikationsmedel visar återigen på att interaktion är grundläggande förutsättningar för gemensamt musicerande, men också att det är något som måste ske genom utveckling.

Efter grundskolan har eleverna möjlighet att studera vid estetiska program på gymnasial nivå för att fördjupa sina kunskaper. Examensmålen för det estetiska programmet är bland annat:

Utbildningen ska ge eleverna möjlighet att arbeta skapande. Både individuellt och i samverkan med andra ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmågan att kommunicera tankar och idéer med estetiska uttrycksmedel. [...] Kreativitet, nyfikenhet, kommunikation, samspel samt förmåga till eget skapande och framförande ska vara centralt i utbildningen. (Lgy11: 43)

Dessa examensmål rör alla inriktningar inom programmet, det vill säga bild och formgivning, dans, estetik och media, musik samt teater (Lgy11). Läroplanen yrkar på utveckling av samspel, kommunikation och att gemensamt skapande, vilket enligt vår erfarenhet är starkt förknippat till ensemblespel där dessa mål – som tidigare nämnts – förutsätter interagerande individer. De centrala innehållen i kurserna Ensemble 1 och 2 berör i olika omfattning ”musikalisk kommunikation vid framträdande inför publik och i samarbete med andra” (<http://www.skolverket.se/forsk...>). Detta är alltså något som kurserna ska erbjuda eleverna, där Ensemble 1 ska erbjuda en grundläggande nivå och Ensemble 2 en fördjupad. Vi upplever att musikalisk kommunikation är något som sällan diskuteras i undervisningen, och själva är

vi osäkra på hur vi skulle undervisa i och bedöma musikalisk kommunikation. För betyg E i ensemble 2 ska eleven bland annat uppnått följande mål:

Eleven diskuterar **översiktligt** relevanta metoder för instudering av aktuellt musikaliskt material. Eleven förbereder och leder instudering av en **enkel** repertoar i styrda situationer. Eleven redogör **översiktligt** för gruppens övriga stämmaterial.

Eleven värderar det musikaliska resultatet med **enkla** omdömen och diskuterar **översiktligt** åtgärder för att utveckla repetitionsarbetet. Eleven diskuterar **översiktligt** och föreslår **något** tolkningsalternativ. Eleven kommunicerar med och anpassar sin kommunikation **med viss säkerhet** till publiken. (<http://www.skolverket.se/forsk...> 2012-11-15)

Citatet belyser vad som förväntas av eleverna, nämligen att de kan redogöra för vad de övriga gruppmedlemmarna ska spela, leda instudering av material, kommunicera och anpassa kommunikationen till publik samt att verbalt värdera musikaliska resultat i form av omdömen. Alla dessa moment förutsätter (åtminstone en ansats till att interagera) och således utgör elevens interaktion en stor del av lärarens bedömningsgrund för elevens arbete. Under vår verksamhetsförslagda utbildning och våra universitetsstudier har vi ej diskuterat hur man bedömer elevens prestation och inte heller diskuterat detta utifrån interaktionsgrundade moment som ensemblespel. Utifrån de examensarbeten vi läst inom området interaktion i musikundervisning i svensk skola rör de ofta interaktion mellan lärare och elev, alternativt elever emellan ur exempelvis etniska eller lingvistiska perspektiv. Dessa erfarenheter ligger till grund för arbetet och vi tror att en studie av elevens interaktion i en ensemble kan ge oss och andra musiklärare större inblick i ensemblesituationer och vara till hjälp i yrkesverksamheten. På så sätt kan det ge en större förståelse för hur man som lärare kan bedöma elevens prestationer utifrån interaktionsgrundade moment, men också hur lärare kan skapa förutsättningar där elever utvecklas i enlighet med läroplanens mål rörande musikalisk interaktion.

Syfte

Syftet med studien är att studera hur gymnasieelever på det estetiska programmet med inriktning mot musik interagerar med varandra i ensembleundervisning.

Frågeställning

- Hur interagerar eleverna musikaliskt?

Innan vi fortsätter ska vi först reda ut två saker. Vi missleder kanske dig som läsare genom att tala om ensembleundervisning ur ett didaktiskt perspektiv i bakgrunden och sedan inte inbegripa ett sådant perspektiv i syfte eller frågeställning. Detta gör vi för att vi ämnar studera elevers interaktion, vilket kommer utgöra vårt resultat, för att sedan diskutera resultatet ur ett didaktiskt perspektiv. På så sätt hoppas vi att uppsatsen kan vara nyttig för såväl verksamma musiklärare som för forskningsområdet. Den andra saken som behöver klargöra; hur vi definierar musikalisk interaktion. Vi utgår från att studera musikalisk interaktion utifrån tre underkategorier; verbal, icke-verbal och musikaliskt klingande interaktion. Vidare resonemang om kategorierna förs i kapitel 4, vårt metodavsnitt.

2. Teoretiska perspektiv

För att vi ska ta reda på hur eleverna interagerar musikaliskt med varandra måste vi söka förståelse för begrepp och perspektiv som är relevanta för vårt arbete. Först kommer en beskrivning av interaktion och interaktionsteorier, vilket följs av interaktionsverktyg. Därefter tittar vi på kontext och meningsskapande och hur dessa begrepp är relaterade till interaktion.

Interaktion

Jonas Aspelin (2003) definierar interaktion med ”handling mellan individ och dennes sociala omgivning” (2003:19). Utifrån studiens kontext skulle ”dennes sociala omgivning” innebära interaktion mellan individer i samma sociala sfär, närmre bestämt ensemblegruppen. Aspelin benämner denna interaktion som mellanmänsklig, alltså interaktion mellan individer (2003). Det är denna interaktion som vi ämnar se till och undersöka. Då du som individ träder in i samma sociala sfär som andra menar Erving Goffman (1971) att de andra individerna vanligtvis söker ta reda på vem du är, exempelvis genom att mellan varandra dela förkunskaper de besitter om dig. Författaren menar att denna information sedan kan ligga till grund för att lära känna dig och avgöra om du är pålitlig eller inte, men också kan den ligga till grund för att skapa sociala strategier där agerande kan syfta till att framkalla önskad respons från dig, exempelvis i en konflikt. (1971)

Interaktion genom symboler

Verbal interaktion enligt Aspelin (2003) innebär de ”vokala gester vi uttrycker och tolkar” i möte med varandra (2003: 33). Mead (1972) liknar uttryck vid symboler och menar att ”[w]e refer to the meaning of the thing when we make use of the symbol” (1972: 122). Vidare exemplifierar Mead detta då han beskriver hur en individ kan respondera då denne stöter på ett björnsår i skogen. Björnsåret (symbolen) är anknuten till björnen (objektet) och utefter symbolen responderar individen, exempelvis genom rädsla. (1972)

Linell (2009) menar att liksom objekt, innehar även uttryck den mening vi ger det. Författaren beskriver att uttryck innehåller potential för meningsskapande snarare än att

uttrycken i sig innehar mening. Mening skapas utifrån kontexten och genom interaktion med andra. (2009)

Goffman (1974) intresserade sig för de uttryck vi ”överför”, vilka han definierar som ”aktiviteter med stor spännvidd som de andra kan betrakta som symtomatiska för den agerande individen” (1974:12). Vi förstår dessa uttryck som främst relaterade till icke-verbal kommunikation, och som enligt Goffman (1971) är vårt sätt att medvetet eller icke-medvetet framställa oss själva inför vår omgivning. Goffman talar också om ”the ’true’ or ’real’ attitudes, beliefs and emotions of the individual” (1971: 13), och att sanningen bakom individens uttryck endast kan identifieras genom dennes ”involuntary expressive behaviour” (1971: 14). Alltså, vi framställer oss på ett visst sätt, men den egentliga sanningen kan endast identifieras genom individens omedvetna uttryck. Vi anser att en undersökning av sanningen bakom individens uttryck är en omöjlig uppgift utifrån våra begränsade resurser, framförallt med hänsyn till det dramaturgiska i Goffmans perspektiv där verbal kommunikation kan syfta till att missleda andra och att icke-verbal kommunikation kan fejkas (Goffman 1971).

Vi ämnar därför inte undersöka syftet med individens uttryck. För att exemplifiera: då en instrumentalist räknar in behöver inte detta nödvändigtvis innebära att denne vill spela. Det kan finnas en rad olika syften med inräkningen, såsom att instrumentalisterna vill uppmärksammas eller anta en ledarroll. Vi ämnar snarare se hur uttrycken får respons av de andra ensemblemedlemmarna, exempelvis hur de andra bemöter instrumentalistens inräkning. För förståelsen – eller åtminstone tolkningen – av interaktionen är kontexten en aspekt man måste ta hänsyn till (Goffman 1971, Linell & Gustavsson 1987, Linell 2009, Aspelin 2003). Nedan följer en begreppslig definition av kontext samt meningsskapande.

Kontextualism – kontext och meningsskapande

Linell (2009) talar om kontextualism, vilket innebär att meningsskapande alltid sker i en kontext. Han hänvisar till Heritage, som menar att för att förstå handlingen måste vi förstå kontexten. Det är genom den som åhöraren förstår och tolkar de verbala uttrycken i rummet. (2009)

Dock menar vi att detta ovanstående gäller verbala uttryck såväl som icke-verbala- och musikaliskt klingande uttryck. Vidare vill vi beskriva hur vi ser på kontext som begrepp. Vi inleder med citatet nedan.

Jag utgår från att det rätta studiet av samspel inte gäller individen och dennes psykologi utan snarare de syntaktiska relationerna mellan handlingar utförda av personer som är ömsesidigt närvarande för varandra. [...] Alltså inte människor och deras ögonblick utan snarare ögonblicken och deras människor. (Alexander citerad av Anders Persson 2012:22)

Vi förstår ovanstående citat som att då man observerar interaktion är det närmast nödvändigt att se till kontexten (ögonblicken). Om vi ser kontext som ögonblick skulle det innebära faktorer runt om som påverkar och skapar förutsättningar för interaktionen. Linell (2009) menar att kontexten inte enbart innefattar externa ting, såsom plats och tid, utan även sociokulturella som språk och språkjärgonger, kunskap om aktiviteter i kontexten, kunskap om de andra deltagarna i kontexten samt ”interactional biographies”, alltså hur deltagarna tidigare har interagerat med varandra och andra. Dock menar Linell och Aspelin (2003) att kontexten ständigt är i förändring, och med varje agerande förändras den, vilket vi måste ta hänsyn till under våra observationer. (2009, 2003)

Alexander i ovanstående citat tar avstånd från att studera enbart individens handlingar (eller uttryck). Med det sagt tar han avstånd från att enbart studera individens uttryck och istället studera individernas uttryck i interaktion inom en kontext.

Tidigare nämnde vi att kontexten utgör grunden för meningsskapande. Linell (2009) menar att man skapar mening genom språk, kognition, kommunikation och ageranden. Vidare beskriver han hur det är talaren som tillför de interagerande individerna material för meningsskapande, och att responsen (och därmed tolkningen) från åhöraren ofta visar på vad för kommunikativ mening som skapats. Därmed handlar inte meningsskapande – nödvändigtvis – om konsensus. Som vi förstår meningsskapande rör det snarare förståelse och vad individer menar då de uttrycker sig, då som tidigare nämnts ord inte innehar mening utan potential för meningsskapande. Linell menar att meningsskapande aldrig slutar, det är en fortgående process där förståelse utvecklas konstant. (2009)

3. Tidigare forskning

När vi har tittat närmare på tidigare forskning inom musik och interaktion har vi uppmärksammat ett par studier som rör området. I Tomas Saars *Musikens dimensioner - en studie om unga musikers lärande* (1999) studerar författaren flera typer av musicerande hos unga människor i olika musikgrupper. En av observationsgrupperna var bland annat en rockgrupp med deltagare mellan 16 -17 år som musicerade utanför skoltid. I avhandlingen belyser författaren det situationsrelaterade lärandet där han beskriver ”musikalisk utveckling som en interaktion mellan musikern och det musikaliska sammanhanget” (1999: 137). Det musikaliska sammanhanget skulle enligt våra termer kunna ses som en del av kontexten. Enligt Saars utvecklades rockgruppens musicerande via dialog mellan medlemmarna och gruppen skapade även ”gemensamma signaler” som syftade till att indikera när de exempelvis skulle börja spela och när de skulle sluta. Dessa signaler kunde vara ”språkliga, kroppsliga och musikaliska” (1999:133).

Anna-Lena Rostvall och Tore West genomförde mellan 2002-2006 en studie som behandlade interaktion i musikundervisningen. Deras syfte med studien var att föra en diskussion om begreppet kommunikation och hur det visar sig hos lärare och elever ” i olika teckensystem” i musikundervisningen (2007). I likhet med de ”gemensamma signaler” som Saars diskuterade i sin studie, är dessa system verbala, ickeverbala och musikaliskt klingande. Rostvall och West sammanfattar dessa teckensystem med begreppet den ”multimodala kommunikationen” och författarna menar att analyser av dessa teckensystem är av stor relevans för att kunna förstå och öka medvetenheten om meningsskapandets betydelse för elevers utveckling. (2007)

4. Metod

Vi utgår från att kategorisera uttryck enligt Saars (1999), Rostvalls och Wests (2008) idé om att uttryck är verbala, icke-verbala eller musikaliskt klingande. Musikalisk klingande interaktion är i sig icke-verbalt och kan därför betraktas som en del av icke-verbal interaktion som kategori, men vi anser att det är behjälpligt att dela upp dessa i två kategorier då det blir färre observerbara parametrar inom en och samma kategori.

Ämnesplanen använder, som tidigare nämnts, ”musikalisk kommunikation” som begrepp. Vanligast tycks begreppet kommunikation definieras som att ”göra något gemensamt” (<http://g3.spraakdata...>) eller ”göra gemensamt” (<http://www.ne.se/komm...>). Utifrån dessa definitioner kan vi inte urskilja en distinkt skillnad mellan interaktion och kommunikation, och inte heller den litteratur vi läst tar upp vad som skulle kunna skilja begreppen åt. Vi har tidigare fastställt att vi undviker samspel som begrepp och föredrar interaktion. Vi ämnar fortsätta använda oss av interaktion som begrepp och undvika att använda kommunikation som begrepp i så hög grad som möjligt.

Aspelin (2003) talar om interaktion utifrån ett klassrums perspektiv; han menar att det förekommer ”öppen” och ”dold” social interaktion. Med ”öppen” kan man se den interaktion som sker mellan läraren och eleverna när läraren undervisar i klassrummet. Denna interaktion kontrolleras av läraren. Den ”dolda” sker mellan eleverna många gånger utan lärarens vetskap under tiden som läraren undervisar. Aspelin menar att dessa interaktioner sker samtidigt. (2003) Eftersom vi gör vår studie i en klassrumsmiljö där en lärare leder ensemblen kan detta vara något som vi måste ta hänsyn till och vara medvetna om när vi utför vår studie och sedan analyserar våra resultat.

Observation

Eftersom vi vill beskriva interaktionen mellan eleverna anser vi att det är fördelaktigt att vara på plats och observera. Vi har valt att göra passiva och öppna observationer. Att vara passiv i en observationsstudie innebär att forskaren inte interagerar med informanterna i studien och en öppen observationsstudie innebär att informanterna är informerade om att de deltar i en studie (Lalander, 2011). Lalander menar att det i en öppen observation finns risk för att

informanterns beteende påverkas av en forskares närvaro. Detta nämner författaren som forskareffekt. (2011)

Eftersom vår studies omfattning innebär begränsade resurser för att kunna genomföra observationer över en längre period har vi valt en icke-deltagande roll i observationsmomenten. Vi antar att en aktiv forskare genom sin närvaro påminner informanterna, i vårt fall eleverna, om forskareffekten. Vi hoppas att en icke-deltagande observation kan bidra till att lindra effekten genom att eleverna glömmet bort vår närvaro relativt snabbt.

Lalander (2011) för en diskussion om valet av öppen eller dold observation i en studie. Väljer man som forskare att göra en dold observation så förutsätter det exempelvis att man gör observationer på fältet utan att de som observeras informeras. Lalander menar att dolda observationer strider mot forskningsetiska principer, och därför förekommer sådana observationer sällan, då deltagarna i studien måste, i de flesta fall, informeras om observationen. (2011)

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet menar att man som forskare måste ta hänsyn till, vad de kallar, individskyddskravet, som utgörs av fyra ”huvudkrav”. Det första kravet av dessa fyra är informationsskyddskravet, som följs av samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationsskyddskravet innebär att forskaren måste klargöra för informanterna vad man ämnar observera och vilka rättigheter informanterna har, exempelvis att det är frivilligt att delta i studien och att de närsomhelst kan avbryta sitt deltagande. Samtyckekravet handlar om att man som forskare måste ha ett skriftligt samtycke från informanterna till att genomföra studien. Är informanterna under 15 år ska man ha målsmans samtycke. Konfidentialitetskravet rör informanternas identitetsskydd, det vill säga att uppgifter ska behandlas konfidentiellt och att informanterna förblir i texten oidentifierbara. Sist nyttjandekravet, som innebär att forskaren enbart använder uppgifter i forskningsändamål (<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Även Larsson, Lilja och Mannheimer (2005) menar att man som forskare i användande av ljud- och videoinspelningar måste ha informanterns samtycke till att bli inspelade, och att forskaren också ska informera om användningen av

inspelningar; att inspelningar inte ska spelas upp offentligt utan används endast i forskningsändamål. (2005)

Självklart kommer informanter i vår studie att få information om vad vi ämnar observera samt att få skriva på ett dokument som försäkrar deras anonymitet i studien när vi behandlar det empiriska materialet.

Vid första mötet med våra informanter förklarade vi syfte med vår studie och på vilket sätt vi skulle dokumentera ensemblen. Vi var noga med att poängtera informanterna om deras anonymitet i studien och att deras deltagande var frivilligt. Vi informerade om att alla inspelningar och dokumentation från observationerna endast skulle användas till vårt arbete och inte spridas vidare. När informanterna hade diskuterat i enrum och beslutat att de ville ställa upp fick de skriva på ett dokument som visade på deras samtycke. De fick även skriftlig försäkran från oss där vi försäkrade att vi kommer att följa de forskningsetiska regler som vi tidigare hade informerat dem om.

Observera eller spekulera?

We can never say explicitly (in words or other symbols) everything we want to say. A considerable part of meaning in interaction is therefore inferred, implicit rather than explicitly expressed. (Linell 2009: 224)

Linell (2009) menar att språkliga uttryck inte rymmer allt det vi vill ha sagt och att vi i interaktion antar vad meningsskapandet innefattar/innehåller. För oss låter det som om forskare har en svår, om inte en omöjlig, uppgift med att beskriva meningsskapandets produkt, alltså meningen med uttrycken. Kanske finns det också då en risk i att man spekulerar och drar mindre trovärdiga slutsatser

I Olle Zandéns avhandling *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet* (2010) beskriver han hur lärare utifrån att studera videoinspelningar av elevers ensemblespel, och i samtal med varandra bedömde lärarnas bedömning av elevernas prestationer. I resultatet beskriver han hur lärarna under samtalet skapade kontexter för och om eleverna, exempelvis delar ur deras bakgrund. Dessa antaganden eller påhittade historiernas funktion var att förklara det de uppmärksammat i videoinspelningen. (2010)

Zandén (2010) visar här risken med att observera och låta spekulering ta överhand. Därför anser vi det vara av högsta vikt att så länge som möjligt förhålla sig till det som är observerbart. Vi ämnar dock diskutera, eller spekulera i, möjliga orsaker och påverkan samt meningsinnehåll i meningsskapande i slutet av studien, i slutdiskussionen om än något försiktigt.

Observationsverktyg

Det empiriska materialet samlades in genom ljudupptagningar och videoinspelningar via smartphones. Den ena telefonen användes för videoinspelning och den andra för ljudupptagning som vi placerade på ställen i rummet där man kunde se och höra dem bäst. Vi samlade in observationsanteckningar utifrån ett observationsschema och utgick ifrån en mall som finns på Karlstads universitets hemsida (<http://www.pbs.kau...>). Observationsschemat är skrivet i Microsoft Excell där Y-axeln är en tidslinje och X-axeln utgår från de tre kategorierna verbal, icke-verbal och musikaliskt klingande kommunikation. Vi valde att använda ett observationsschema dels för att i bästa möjliga mån kunna notera vad för typ av interaktion som vi såg, men också för att tidsaxeln hjälpte oss att hålla reda på när under observationen det skedde. De fungerade som minnesanteckningar som gjorde det enklare för oss att orientera i video och ljudinspelningarna.

Analysverktyg - kommunikativa projekt och meningsskapande

The most basic idea behind the notion of 'communicative project' [...] is that in most cases, a speaker's single utterance is part of a bigger project [...]. Parties to interaction interact, over sequences of interacts, to establish something as a communicative fact, i.e., have something said and (possibly) mutually understood; this amounts to, in other words, carrying out a communicative project. (Linell, 2009:188)

Linell (2009) beskriver kommunikativa projekt som processer där gemensamt handlande syftar till att skapa ett ”kommunikativt faktum”. Begreppet faktum definieras i Nationalencyklopedin som ”något gjort” (<http://www.ne.se/faktum>). Att få något gjort kommunikativt eller att skapa något kommunikativt förstår vi vara detsamma som meningsskapande och därmed en produkt av kommunikativa projekt. (2009)

Som tidigare nämnts ser vi meningsskapande som förståelse, och i citatet står att läsa att ett kommunikativt faktum kan innebära ömsesidig förståelse vilket ytterligare styrker på hur vi ser på meningsskapande som likställt med det kommunikativa projektets produkt. Det finns undantag dock, exempelvis då man kommer överens om något men gör sedan något helt annat. Meningsskapandet kan alltså vara en biprodukt av det kommunikativa projektets produkt.

Linell (2009) beskriver att kommunikativa projekt är dynamiska, det vill säga att de kan förändras efterhand och att förändringen kanske frångår det ursprungliga syftet med projektet. För att ett kommunikativt projekt ska ta form krävs minst två deltagare och även om projekten utförs och klaras av gemensamt innefattar kommunikativa projekt en asymmetrisk aspekt i fråga om hur mycket talutrymme var deltagare får. Linell beskriver dem också som varierande i omfattning; det finns större (globally) och mindre (locally) projekt, varav de mindre ofta skapas i de större. Kommunikativa projekt rör nödvändigtvis inte uppgiftsorienterade ämnen, utan kan vara av trivial karaktär och beröra triviala topiker som deltagarna i stunden finner intressanta eller viktiga. (2009)

Initiativ och Respons

Linell (2009) menar att sekvenser i interaktion innehåller initiativ och respons från deltagare. Det innebär att vi kommunicerar genom att dels initiera nya samtalsämnen (eller material) i interaktionen, och att de ofta antyder på hur de nästkommande aktionerna i dialogen tar form. Responser å andra sidan visar på vad de svarande har förstått av (och hur denne ställer sig till) initiativtagarens tidigare bidrag till dialogen. Linell menar att initiativ och respons inte är två helt olika ting, utan de är snarare två sidor av samma mynt. Initiativ tas inte utan hänsyn till kontext eller andra initiativ och responser, och uppstår därför inte ur tomma intet, samtidigt som responser är initiativa i den bemärkelse att den svarande initierar ett svar. Detta ger, enligt Linell, en komplexitet till initiativ och responser som analysverktyg. (Linell 2009: 179-180)

Vi ämnar trots komplexiteten utgå från en initiativ/respons-analys för att redogöra för uttryckens roll, och de responser som delvis fungerar som initiativ benämner vi som responsiva initiativ. Förhoppningsvis är dessa analysverktyg behjälpliga för att redogöra för de kommunikativa projektens och meningsskapandets innehåll.

Urval av ensemble

Vi vände oss till det estetiska gymnasiet i vår kommun för att hitta en ensemble som vi kunde använda för vår studie. I samråd med en av huvudlärarna på programmet, som sa att det bästa vore att studera en ensemble i årskurs ett eller två, beslutade vi oss för att studera en årskurs tvåa. Beslutet grundar vi på att eleverna i årskurs två känner varandra lite bättre och är mer bekväma i en ensemblesituation än de som går i årskurs ett, vilket i sin tur kunde göra det lättare för oss få elevernas godkännande och tillträde till en ensemble. Dock har de inte spelat ihop lika länge som en ensemble i årskurs tre, vilket gör att det kanske kan dyka upp mer diskussioner kring musicerandet. Huvudläraren gav förslag på ensemble och vi fick sedan prata med den ansvarige ensembleläraren. Ensembleläraren berättade att denne hade en aktiv grupp och när vi presenterade vad studien handlade om så trodde läraren att dennes grupp skulle vara passande och att eleverna skulle vara villiga att ställa upp i studien.

Beskrivning av deltagarna och observationskontexten

Observationerna gjordes i en ensemblegrupp i årskurs 2 på ett estetiskt program med inriktning musik i södra Sverige. Skolan är en av tre kommunala gymnasieskolor i området. Gruppen bestod av sju 17-åriga deltagare samt en lärare i åldern 30-35 år.

Instrumenten var fördelade på följande sätt: Två elever på sång, en elev på sång och piano, två elever på gitarr, en elev på bas och en på trummor. Samtliga elever musicerade på sina huvudinstrument. Det enda undantaget gällde en av sångarna som spelade sitt bi-instrument under en av låtarna.

Klassrummet där observationstillfällena tog plats fungerade både som en teorisal och ensemblerum. Rummet var stort med högt i tak. Inredningen bestod av trä möbler så som bänkar och stolar och väggarna var inte utrustade med något för att absorbera ljudet, vilket gör att en hög ljudnivå resulterar i ett bullrigt ljud där deltagarna kan få svårt att höra varandra. Där fanns nödvändig ensembleutrustning, så som ett PA-system, ett trumset, ett akustiskt piano och en keyboard, två förstärkare för gitarr och en för bas och ett antal akustiska gitarrer och elgitarrer, samt mikrofoner, stativ och notställ.

Under observationerna satt vi båda riktade mot ensemblen på samma sida. En av oss satt till höger, långt bak i klassrummet där videoinspelningen sköttes. Den andra var placerad till vänster men närmre ensemblen och ljudupptagningen sköttes därifrån. Vi valde att placera oss likadant varje observationstillfälle då vi inte ville förändra kontexten mer än nödvändigt för eleverna, och förhoppningsvis då smälta in i omgivningen.

5. Analys och resultat

Informanterna benämner vi utifrån instrument och placering i rummet från första observationstillfället. L = lärare, T = trummis, B = basist, G1 och G2 = gitarrist 1 och gitarrist 2, samt de tre sångarna S1, S2 och S3. Vi har valt att inte definiera kön på deltagarna då vi inte ämnar analysera interaktionen utifrån ett genusperspektiv. Vi kommer därför frångå att skriva han eller hon i analys och resultatkapitlet utan konsekvent använda oss av instrumentbeteckningarna.

Vi kunde under observationerna urskilja smågrupperingar i ensemblen, där den ena gruppen bestod av S1, S2 och S3 och den andra bestod av G1, G2, B och T. Interaktionen förhöll sig i ofta inom grupperingarna, vilka vi har valt att benämna som sång-gruppen och instrumental-gruppen. Därför kommer de första två avsnitten i kapitlet beröra interaktionen i sång-gruppen respektive instrumental-gruppen. Därefter följer en beskrivning av interaktionen mellan grupperingarna, alltså då interaktion tog form utan hänsyn till grupperingar, mellan exempelvis B och S1. Efter interaktionen mellan grupperingarna talar vi om interaktion där hela ensemblen var aktiva, exempelvis då alla spelar samma låt. Innan vi sammanfattar kapitlet går vi kort in och beskriver hur läraren påverkade interaktionskontexten.

Sång-gruppens interaktion

Överlag interagerande S1, S2 och S3 med varandra stora delar av tiden. Vi upplevde att det cirkulerade ett flertal uppgiftsrelaterade kommunikativa projekt inom sång-gruppen rörande

bland annat sångsätt, dynamik, stämföring och stämfördelning. Citatet nedan exemplifierar hur de interagerar i ett uppgiftsrelaterat projekt.

S1: [vänder sig mot S3 och tittar på S1]

du kan sjunga första så tar jag andra

S3: [tittar på S1]

ja visst

S3: [vänder sig mot S2 och pekar på papperet]

då kan ju du ta det

S2: [nickar jakande]

I citatet tar S1 ett initiativ och S3 responderar med ett ”ja visst”. Kort därefter tar S3 ett nytt initiativ genom att vända sig till S2, som sedan responderar gestiskt. Ingen av de båda responserna avslöjar vad den svarande har förstått. Det kommer däremot att visa sig när de börjar musicera. Det kommunikativa projektet och meningsskapandet rör fördelning av arbetsuppgifter; vem som ska sjunga vad och projektet kommer att avslutas i och med att de sjunger det de nu talar om.

Sång-gruppen hjälpte varandra i framförandet och i instuderingen av låtarna genom att diskutera och klargöra svårigheter i låtarna. Det var något vi kunde observera vid ett flertal tillfällen. Exemplet nedan är hämtat från det sista observationstillfället när ensemblen arbetar med låten de strax ska framföra för andra ensemblegrupper.

S3: jag är osäker på hur jag ska sjunga där (i bryggan som leder in till refrängen)

S1: melodin går upp lite högre den gången [sjunger och visar med handen hur tonerna förhåller sig till varandra]

(Ensemblen spelar från bryggan)

S3: [sjunger] [tittar på S1]

S1: [visar med handen hur tonerna förhåller sig till varandra]

S3 tar initiativ till att diskutera melodin, vilket i sig innebär att S3 tar en risk genom att erkänna att denne inte vet hur uppgiften ska utföras. S1 responderar med att visa klingande och icke-verbalt hur S3 ska sjunga. S3 sjunger och tittar på S1, vilket kan vara ett initiativ,

”ett rop på hjälp”. S1 responderar genom att illustrera med handen hur tonerna förhåller sig till varandra. En högre placering av handen markerar en högre placering av tonen och vice versa.

Överlag upplever vi att det är S3 som ser till att ensemblen fokuserar på uppgiften, eller leder ensemblen i lärarens frånvaro då denne är borta eller inte tar några initiativ till att leda ensemblen. Citatet nedan är hämtat från det andra observationstillfället, och gruppen arbetar med en ny låt då läraren tillfälligt har lämnat klassrummet.

S3: kan allihop vara med på att vi kör från början? [med en utländsk brytning till G1:] kan du vara snäll och sätta dig vid din gitarr, vi ska spela nu.

G1: fan vad du tjarar! [ler] vilken kör vi då?

B: still... (början på låtens namn)

G1: fortfarande? [skratt från gruppen]

B: fan vad dåligt! [skratt från gruppen]

S3 tar initiativ till ett gemensamt spel genom att först fråga alla om de kan göra sig redo att spela, men sen också förtydliga och rikta sin fokus mot den som inte verkar höra vad S3 säger. G1 responderar verbalt, men tar också initiativ till att de i ord uttrycker vilken låt de ska spela. B responderar med låtens namn och G1 responderar med att fråga ”fortfarande?” (denna respons är också delvis ett initiativ). B responderar med att uttrycka ”fan vad dåligt!”. Det kommunikativa projektet är ett mindre projekt (att starta igång ensemblen) i det större och mer övergripande projektet (att spela de låtar läraren tilldelat dem). Meningsskapandet ryms inom det kommunikativa projektet (att börja spela).

S3:s förslag till att starta repetitionen går igenom och med det avslutas det kommunikativa projektet. Vi upplever att S3:s förslag ofta bemöts av positiv respons och att dennes förslag ofta går igenom. Vi beskriver detta med citatet nedan, vilket är ett exempel hämtat från vårt första observationstillfälle.

S3: vad sa du nu?

L: [läraren upprepar] hur jobbar vi bäst?

G1: [tillgjord röst] spela som fan!

S3: då kan vi gå ut och öva lite och dela upp den, och då kan ni fortsätta spela här inne.

(Samtidigt som S3 pratar, pratar de andra deltagarna i mun på varandra och vi uppfattar ingen tydlig respons på vad S3 just sa)

S3: [fortsätter prata] nu lät det som jag är en besserwisser [ser sig om på sina klasskamrater].

L [vänligt] det får man!

(Sång-gruppen går ut ur rummet för att repetera sången)

S3:s förslag går igenom, och instrumental-gruppen stannar kvar i rummet för att repetera.

Detta leder oss in till att beskriva instrumental-gruppens interaktion.

Instrumental-gruppens interaktion

Under våra observationer fann vi att instrumental-gruppen ofta interagerade musikaliskt med material som låg utanför lärarens planerade lektionsinnehåll. Nedan finner vi ett exempel på hur denna typ av musikalisk interaktion som började som ett sidospår under lektionen kunde leda till att faktiskt bli en del av lärarens planerade lektionsinnehåll:

B: [spelar basriffet] (låten ensemblen jobbar med)

G1: det låter ju som... [nytnar mission impossible tema-låten]

B: [ler] [byter riff, provar sig fram]

G1: [spelar tema-låten]

L: den kan vi ha som intro [sjunger melodin till G1:s komp]

Citatet inleds med att B tar ett initiativ genom att spela riffet och G1 responderar genom att nynna på tema-melodin från *Mission Impossible*. B responderar icke-verbalt med ett leende och sedan genom att (klingande) försöka spela riffet. G1 tar ett responderande initiativ, initiativ till att göra aktiviteten gemensam samtidigt som det är en respons på B:s basspel. Likaså är lärarens konstaterande om att ”den kan vi ha som intro” ett responderande initiativ (en respons på deras spelande och ett initiativ till att använda tema-låten som ett intro). Det kommunikativa projektet rör *Mission Impossible*-temat och avslutas strax efter, genom att L initierar ett gemensamt spel på låten som de (enligt L:s lektionsplanering) ska spela. De använder aldrig tema-låten, och diskuterar inte huruvida temat ska användas eller inte, vilket gör att man kan se projektet som ofullbordat. En annan möjlighet är att man kan se det

kommunikativa projektet och meningsskapandet som rörande tema-låten och dess möjliga funktion som intro (alltså inte huruvida de ska eller inte ska använda temat utan att de kan använda temat) och därmed avslutas projektet med lärarens konstaterande om att temat kan fungera som ett intro.

Då instrumental-gruppen interagerade var läraren ofta fokuserad på att undervisa någon annan, och instrumental-gruppen interagerade som tidigare nämnts ofta kring sådant som ej rörde lärarens planerade lektionsinnehåll. Vanligt var också att alla deltagarna i gruppen inte aktivt medverkade i interaktionen. Citatet nedan beskriver hur B och G2 interagerar, och medan de gör det sitter T och G1 och observerar under tystnad.

B: [spelar ett riff]

G2: [tittar på B och imiterar det G2 spelar]

B: Nej [spelar riffet för G2]

G2: [spelar det långsammare] [stannar upp och tittar på B]

B: [spelar riffet igen]

G2: [provar men spelar fel] fan!

B: jag vet, det är skitsvårt!

B tar ett klingande initiativ som får klingande och icke-verbal respons av G2. G2:s klingande respons uppfattas av B som inadekvat då denne responderar med ett ”nej”. B tar initiativ till att fortsätta undervisa G2. G2 responderar med ett klingande initiativ genom att spela långsammare, och sedan stannar G2 upp och tittar på B. B responderar klingande genom att spela riffet i normaltempo en gång till. G2 ger då klingande respons och spelar fel, vilket följs av ett verbalt laddat uttryck. B:s ”jag vet, det är skitsvårt!” är ett responsivt värderande initiativ. Vi uppfattar två kommunikativa projekt, där det större projektet handlar om att de ska spela riffet gemensamt. För att kunna spela tillsammans så ingår de i ett mindre projekt där B undervisar G2 hur det ska spelas. Meningsskapandet rör å ena sidan det att gemensamt spela och å andra sidan hur svårt riffet är att spela. I och med dessa slutkommentarer förstår vi det som att det större kommunikativa projektet ändrar riktning, från gemensamt spel till att värdera svårighetsgraden av musiken. I och med slutkommentaren från B avslutas det kommunikativa projektet.

När interaktionen mellan G2 och B ägde rum var interaktionskontexten klart annorlunda jämfört med tidigare och senare observationstillfällen. Instrumentalisterna har bytt placering, eller rättare sagt; G1 och G2 har bytt plats. Vanligtvis sitter G1 bredvid B, och därmed använder G1 förstärkaren närmast B. Vid detta tillfälle kom G2 tidigare till lektionen än G1 och satte sig vid den förstärkare som G1 vanligtvis använde. Vid detta observationstillfälle upplevde vi en påtaglig förändring i G1:s och G2:s ageranden i förhållande till tidigare och senare observationstillfällen. Ovan nämnda citat där B och G2 interagerar och G1 sitter tyst och observerar är typiskt för just detta observationstillfälle; under de andra observationstillfällena var det ofta G1 som aktivt ingick i olika projekt medan G2 satt en bit utanför och observerade under tystnad.

Interaktion mellan sång-gruppen och instrumental-gruppen

Även om – som tidigare nämnt – interaktionen ofta förhöll sig inom smågrupperna fanns det stunder då interaktionen rörde sig utanför gruppen, alltså mellan deltagare från sång-gruppen och instrumental-gruppen. Generellt sett så var S3 den i sånggruppen som mest sökte interagera utanför sång-gruppen, och ofta skedde interaktionen mellan S3 och G1. Följande citat visar hur denna interaktion kunde te sig.

G1: [spelar på sin gitarr]

S3: [vänder sig mot börjar nynna på Summer of 69 – Bryan Adams] är det Summer of 69?

G1: [skakar nekande på huvudet och spelar istället Summer of 69]

S3: [sjunger till ackompanjemanget]

I det här scenariot spelar G1 på sin gitarr. Initiativet bemöts av klingande respons från S3 då denne nynnar till G1:s gitarrspel. I och med att G1 skakar på huvudet (icke-verbal respons) men sedan spelar låten (klingande responsivt initiativ). S3 sjunger (klingande respons) till gitarrspelet. Innebörden av det kommunikativa projektet och meningsskapandet förstår vi röra sig om samspel; att spela tillsammans. Framförallt då G1 byter spår och spelar den låt som S3 frågade om.

Det finns ytterligare exempel då deltagarnas uppmärksamhet förflyttas ut från deras grupp till någon deltagare från en annan grupp. I citatet nedan är det återigen S3 som går ur sånggruppen för att interagera med B och G1.

B: [spelar basriffet] (låten ensemblen jobbar med)

S3: [vänder sig om, tittar på G1 eller B]

G1: [tittar på S3, sjunger med tillgjord röst] (samma låt)

S3: [sjunger låten] (samma låt)

B: [spelar riffet starkare]

G1: [studsar på stolen i ett högt tempo]

S3: [vänder sig bort, fortsätter sjunga]

G1: [spelar låten i samma tempo som han studsar]

S3: [slutar sjunga]

B: [slutar spela]

G1: [slutar spela och studsar]

B: [återgår till att spela riffet]

S3: [övar stämmor med sånggruppen]

B tar ett initiativ genom att spela riffet. Det är svårt att urskilja vem S3 vänder sig mot då G1 och B sitter nära varandra, men blicken tycks vara en respons på B:s spelande. G1 responderar genom att titta på S3 och sjunga med tillgjord röst, vilket också initierar att aktiviteten blir gemensam, varpå S3 tar ett responderande initiativ genom att sjunga låten. B tar i sin tur ett responderande initiativ genom att spela starkare. G1 responderar återigen med att studsar upp och ner och S3 vänder sig från G1. G1 tar ett initiativ genom att spela riffet i ett högre tempo. Responsen anser vi upplevas av B och S3 som inadekvat då de slutar spela och sjunga. G1 upplever förmodligen denna respons som inadekvat då denne också slutar. Det kommunikativa projektet uppfattar vi röra sig inom det stora projektet (lektionsuppgiften), nämligen att gemensamt spela låten som läraren tilldelat dem. Meningsskapandet tycks inbegripa en gräns av tolerans eller normer, men också att spela låten i ett gemensamt tempo.

Ensemblens interaktion – som helhet

I stora drag interagerade hela ensemblen musikaliskt enbart då de spelade låtarna som läraren tilldelat dem. Denna musikaliska interaktion berörde då främst icke-verbala uttryck (gester, blickar) eller klingande uttryck (gemensamt spel och sång). Vid sista tillfället var läraren sjuk och gruppen stod inför ett uppspel. Vid detta tillfälle upplevde vi att alla deltagare var mer eller mindre aktiva i form musikalisk interaktion, exempelvis då instrumentalisterna (framförallt T) tappar bort sig i låtformen och S3 vänder sig om mot T, klappar rytmen och vill hålla igång spelandet. S1 förstärker S3:s initiativ genom att veva med armarna, vilket vi förstår som ”fortsätt!”. Ensemblen fortsätter spela efter det att S1 vevar med armarna, men kort därefter slutar instrumental-gruppen spela innan de har fått cue-signalen från S1 (en cue är en signal för att exempelvis markera ett nytt moment i en låt, som i detta fall innebar att ensemblen skulle avsluta låten).

S1: jag har inte gjort så än! [visar cuen].

Ensemblen fortsätter spela.

S1: [cuear]

Ensemblen slutar simultant denna gång.

S1: sluta inte förrän jag gjort så! [visar cuen].

G1: fy faaan vad dåligt detta gick! helt åt helvete!

B: G1, håll käften! [argt/allvarligt].

G2: G1 är det den här? [ler, och spelar på sin gitarr]

G1: [allvarligt] nej den är lugn.

S3: kan vi inte göra så här?

Ingen av ensemblemedlemmarna responderar på vad S3 säger, utan pratar med varandra

S3: [starkare] kan vi inte göra så här! alla kopplar ur sina instrument ur förstärkarna och sätter sig närmre så vi alla hör varandra!

B: jag tror inte det kommer fungera...

S1: säg inte att det inte kommer fungera [ställer sig hos S2 och diskuterar stämmor]

T: jag spelar så svagt jag kan!

S3: okej [ställer sig S1 och S2 för att diskutera stämmor] (hör inte resten av meningen då B börjar spela på basen)

G2: [hämtar en akustisk gitarr och flyttar närmre]

G1: [hämtar en akustisk gitarr och flyttar närmre]

B: [flyttar närmre]

Här finns tre kommunikativa projekt igång som vi ser det. Det första rör allmänt gemensamt spel av låten (lektionsuppgiften), den andra, på initiativ av S1, rör hur ensemblen ska ”sätta cuen” och avsluta låten simultant (dessa projekt avslutas efter framförandet av låten). S3:s initiativ att säga ”kan vi inte göra så här?” startar ett nytt kommunikativt projekt rörande placeringar och ljudnivå. De har inte tillgång till mikrofoner vid detta tillfälle och vi antar att önskan om placering och ljudnivå grundar sig i detta. Gruppen tycks ta ett demokratiskt beslut angående S3:s önskan då gitarristerna flyttar närmre och byter instrument för att anpassa ljudnivån. Därefter flyttar också B närmre, och med det avslutas det kommunikativa projektet angående placering och ljudnivå. Meningsskapandet rör dels att de enbart ska sluta spela då ”cuen” visas, men också hur de ska vara placerade och inställning av ljudnivå för att de optimalt ska kunna repetera låten och höra varandra.

Vid samma observationstillfälle skedde följande interaktion mellan deltagarna när de började spela:

G1: det går för sakta!

S3: nej!

S1: jo det går lite för sakta.

S3: men det är bättre att det går lite för sakta än att det går för snabbt [gestikulerar med fötter och händer som om S3 satt vid ett trumset och spelade snabbt]

G1: jo det ska gå så här snabbt![spelar överdrivet snabbt]

S2: då kör vi lite snabbare.

B: [nickar jakande åt S2:s förslag]

Det kommunikativa projektet handlar om huruvida låten ska spela i ett högre tempo eller inte. Det avslutas i och med meningsskapandets produkt, nämligen vilket tempo de ska spela i.

Vid det sista observationstillfället var läraren ej närvarande på grund av sjukdom, vilket ledde till att ensemblegruppen fick arbeta självständigt med att repetera en av låtarna som de sedan samma eftermiddag skulle framföra inför andra ensemblegrupper. Detta tillfälle skilde sig ifrån de andra observationerna i flera bemärkelser, framförallt med tanke på lärarens frånvaro och att de strax efter första halvan av lektionstiden skulle spela upp en låt. Eleverna ställdes inför det faktum att de var tvungna att strukturera lektionen och repeterar låten själva. Detta ledde till att eleverna diskuterade tempo, ljudnivå och placeringar, vilket var samtalsämnen som inte återfanns då läraren var närvarande såvida denne inte gav förslag till eleverna på exempelvis hur de skulle placera sig eller spela.

Musikalisk interaktion – sammanfattning

Som väntat interagerade ensemblemedlemmarna musikaliskt genom verbala, icke-verbala och klingande uttryck. Verbal kommunikation förekom exempelvis i diskussion om musikens tempo, för att klargöra för alla ensemblemedlemmar om varifrån de ska spela eller sjunga, eller inräkning för att påvisa start av en låt. Icke-verbal kommunikation skedde exempelvis då S1 hjälpte S3 genom att med gester illustrera hur melodin lät. Detta gjorde S1 genom att positionera handen lägre och högre för att illustrera tonhöjd. Handen förs precis som noter i ett notsystem där handen symboliserar noter för att påvisa tonens placering. Den icke-verbala kommunikationen kunde även ske via ansiktsuttryck så som leende, eller andra grimaser för att visa olika känslor. Musikaliskt klingande interaktion kunde ta sig uttryck då ensemblemedlemmarna musicerade tillsammans i en gemensam puls, och kunde påvisa även starten av en låt då inräkning ibland uteblev, som i exemplet där G1 spelade *Summer of 69* och S3 sjöng till kompet. Vid det tillfället spelade G1 något som S3 uppfattade som *Summer of 69* och började sjunga på låten till G1:s komp. När G1 hörde att S3 sjöng på en specifik låt ändrade han på sitt befintliga komp, som var snarlikt komp till *Summer of 69*, och började istället spela till S3:s sång. Detta kommunikativa projekt innefattade klingande interaktion men vi uppfattade likväl ickeverbal kommunikation, då båda informanterna mötte varandras blickar och log i samförstånd.

Lärarens påverkade den musikaliska interaktionen i stora drag, då denne styrde stora delar av ensemblemusicerandet. På så sätt avgjorde lärarens erfarenheter och åsikter vad som var

relevant att diskutera eller inte diskutera i ett musikaliskt perspektiv. Som vi uppfattade lektionen där läraren var sjuk diskuterade eleverna tempo, placeringar och ljudnivå, och dessa samtalsämnen återfanns endast vid detta tillfälle. I det följande, och sista, avsnittet i vår studie diskuterar vi detta vidare.

6. Slutdiskussion

Vi inleder slutdiskussionen med att föra fram väntade och oväntade resultat. Följande avsnitt diskuterar vi vad vi hade kunnat göra annorlunda i vår studie, för att därefter diskutera resultaten i relation till tidigare forskning. Vi kommer sedan diskutera resultaten utifrån ett didaktiskt perspektiv för att slutligen föra fram förslag till framtida forskning.

Väntade och oväntade resultat

Vi väntade oss att se ensembledeltagarna interagera utifrån de tre kategorierna verbal-, icke-verbal- samt musikaliskt klingande interaktion. Däremot väntade vi oss inte att de skulle använda musikaliskt klingande interaktion som cue-signaler. Enligt vår erfarenhet är det oftast en inräkning som påvisar när ensemblen ska spela och sluta spela, men informanterna i vår studie visade vid ett par tillfällen att det räcker att en initierar spel på instrument så kan de andra respondera genom att spela tillsammans.

Metodkritik

Som vi nämnde tidigare utgjorde läraren ofta navet i interaktionen, dels genom att påverka den verbalt men också genom sin närvaro då en del av ensembledeltagarna riktade sig till läraren för att interagera. I och med att vårt fokus medvetet har legat på eleverna och att vi försökt bortse från läraren har vi kanske missat viktiga delar i elevernas meningsskapande. Om vi skulle göra om observationerna skulle vi kanske inkludera läraren i vårt fokus. Dock anser vi att vårt fokus har medfört en del positiva aspekter. Om vi skulle inkludera läraren tror vi att vi hade riskerat att missa mycket av interaktionen mellan eleverna. Särskilt den interaktion där ensembledeltagarna skapar mening utifrån vad som kan ses vara irrelevant interaktion då den inte är uppgiftsorienterad enligt lärarens planerade undervisning, exempelvis då S3 och G1 sjunger och spelar *Summer of 69*. Denna typ av interaktion visar på elevers styrkor och svagheter och kan ligga till grund för bedömning. Vi upplever dock att det finns svårigheter när det kommer till att bedöma elevers prestationer utifrån oplanerade moment.

När det kom till att hitta bra placeringar för våra video- och ljudinspelningar i klassrummet fick vi testa oss fram under första observationstillfället. Först under andra observationen hittade vi en bra plats att placera smartphonen så att vi fick en bra övergripande ljudupptagning på hela ensemblen. Vi använde oss dock bara av en källa till videoinspelning, vilket gjorde att vi bara kunde studera ensemblen ur en vinkel. Eftersom fyra av sju av informanter var vända ifrån oss, två informanter sågs från sidan och en satt vänd mot oss men skydd bakom sitt instrument vid de första två tillfällena, blev det svårare för oss att studera den icke-verbala kommunikationen vid dessa tillfällen. Vi valde dock inte att byta placering på smartphonen som sköttes för videoinspelning eftersom vi inte hade något stativ till telefonen och en av oss var tvungen att hålla den i handen, vilket betyder att det inte bara hade varit telefonen som skulle flyttas utan även någon av oss. Vi tog därför beslutet att inte flytta oss från våra platser under observationsperioden eftersom vi var rädda för att det skulle påverka, eller störa, ensemblen mer än nödvändigt. Detta leder oss in till att diskutera vår närvaro i ensemblen och hur den påverkade elevernas interaktion. Även om vi försökte i största möjliga mån bli en del av inventariet i klassrummet, visade eleverna att de var medvetna om vår närvaro, vissa mer än andra. Vid de första två observationstillfällena var ensembledeltagarna placerade med deras ansikten ifrån oss med undantag för T som hade sitt ansikte riktat emot oss. Vi vet inte om deras placering berodde på vår närvaro eller om detta var deras vanliga placering. Däremot märkte vi efter ett par observationer att de gärna vände sig till oss och sökte vår uppmärksamhet. Vid ett par tillfällen frågade S1 och S3 hur det lät om sången men även hur det lät om hela ensemblen. Vid tredje observationen placerade sig ensemblen som om de skulle stå på en scen med publik framför sig, där vi utgjorde publiken, vilket vi tolkar som att de blivit mer bekväma med att ha oss där.

Något som är värt att nämna är svårigheterna vi hade med att transkribera alla video och ljudinspelningar. Även om vi försökte att vara så noggranna som vi bara kunde med att skriva ut exakt tid när vi fann intressant interaktion att studera, var det ändå svårt att synkronisera både video och ljudinspelningar med våra anteckningar. Eftersom vår studie var relativt liten och våra resurser begränsade gjorde vi vårt bästa utifrån de förutsättningar som rådde. I Rostvall och Wests studie (2008) använde sig forskarna också av digitala redskap för att samla in det empiriska materialet och studien ledde till en utveckling av metoden ARTT (Analyzing och reporting transcription tool) som kallades VideoAnalyzer. Detta var ett

fristående datorprogram där man kunde transkribera direkt i programmet och synkronisera med videoinspelningarna. Programmet har sedan dess utvecklats ytterligare. Om vår studie hade varit mer omfattande så hade denna typ av datorprogram varit oss behjälplig eftersom att det hade underlättat vår datainsamling. Rostvall och West hade 30 timmar av videoinspelning att transkribera, vi hade endast 9-10 timmar inspelningar.

Resultat kopplat till tidigare forskning

Ensemblens musikaliska interaktion identifierade vi via de tre kategorierna verbal, icke-verbal och musikaliskt klingande. Som vi nämnt tidigare lämnade läraren lite utrymme för musikalisk reflektion, något som även Rostvall och West fick fram under sina observationer när de tittade på interaktion i musikundervisningen. Precis som i Saars (1999) studie, utvecklade vår ensemble sitt musicerande från ena observationen till nästa. Även om läraren var med och styrde och coachade eleverna till att hitta sätt att kommunicera musiken, visade ensemblen vid lektionen när de repeterade själva att de var tvungna att använda sig av olika signaler och tvingades till dialog för att kunna få struktur på repetitionen. Detta blir extra tydligt vid tillfället när S1 ska visa ”cuen” för att sluta låten och vissa i ensemblen missuppfattar och slutar spela utan ”cuen”. Saars tar upp liknande exempel i sin studie och säger att ” Processen [...] var ett prövande av kommunikativa handlingar för att kunna finna en gemensam fungerande musikalisk praktik.” (1999:133). Vid observationstillfället då läraren var sjuk kommunicerade ensemblemedtagare mer än vid de andra tillfällena. De använde sig av verktyg som de lärt sig under tidigare lektioner och praktiserade dessa i dialog med varandra. Om vi hade observerat en icke lärarledd ensemble hade vi säkert sett många fler kommunikativa handlingar.

Didaktiska problem och möjligheter

Deltagarna diskuterade sällan hur repetitionstillfällena kunde bli bättre, vilket kan ha haft en negativ inverkan på framförallt sång-gruppens instudering av låtarna. Sång-gruppen verkade ha svårare att tajma de snabbare partierna i en av låtarna, och vi tror att ensemblen hade gynnats av att sänka låtens tempo i instuderingsprocessen för att successivt arbeta sig närmre normaltempot. Sådana reflektioner kan ligga till grund för bedömning då eleverna enligt kursmålen förväntas reflektera över instuderingsprocesser och ge förslag på hur

repetitionsarbetet kan bli bättre. Kanske kunde läraren i vår observation ha skapat fler möjligheter för att sådan reflektion skulle kunna ta form, exempelvis genom att fråga deltagarna om förslag och på så sätt öppna för diskussion. Läraren i vår observationsstudie gör detta vid ett tidigt tillfälle i instuderingsprocessen, och frågar: ”Hur går vi vidare på bästa sätt?” och S3 responderar med att föreslå att sång-gruppen går ut ur rummet för att självständigt repetera sångmomenten. Det diskuteras därefter lite om varför detta skulle gynna instuderingen, och instrumental-gruppen framför inte några åsikter om vad de anser skulle gynna ensemblen. Vi tror att man som lärare i detta fall bör låta ensemblen ta en paus från musicerandet för att diskutera möjliga förbättringar och låta alla komma till tals, och att förklara för eleverna varför diskussionen är viktig i förhållande till kursmålen. Huruvida eleverna var införstådda med kursmålen kan vi inte förklara, men vi anser att diskussion kring kursmålen är en viktig del för att eleverna ska veta vad de kan göra för sin egen utveckling.

Innan vi går vidare vill vi kort definiera hur vi förstår bedömningskriteriet ”[e]leven redogör översiktligt för gruppens övriga stämmaterial” (<http://www.skolverket.se/forsk...>) som nämns i bakgrundsavsnittet. Att i detta fall översiktligt redogöra innebär enligt vår mening att ge en muntlig förklaring på vad de andra spelar, exempelvis ackord, moment där de inte spelar eller om de spelar något riff. På en mer avancerad nivå än att översiktligt redogöra skulle målet kunna innebära att redogöra för hur de andra deltagarna använder dynamik, vilket register som de främst rör sig i eller toner eller textdelar som de emfaserar. Ovanstående mål och vad det för oss innefattar har vi sett lite eller inget interagerande kring. Undantaget är sång-gruppen som aktivt arbetade med att fördela stämmor och arbetsuppgifter sinsemellan. Dock stannade interaktionen inom gruppen, och vi uppfattade ingen medvetenhet hos S1, S2 eller S3 gällande övriga ensemblemedtagares stämmaterial. Det är möjligt att alla deltagare i ensemblen är fullt medvetna om vad kamraterna spelar och på vilket sätt, men om de inte visar sina kunskaper kan det inte ligga till grund för bedömning. Vi vill diskutera vad vi tror om varför diskussion angående stämmaterial uteblev. Först och främst tror vi att det kan bero på en grad av omedvetenhet kring vad de andra spelar eller sjunger, då man är koncentrerad på sin egen uppgift. Om så är fallet anser vi att man som lärare bör öppna upp för sådan diskussion, kanske genom att låta eleverna tidigt under terminen få redogöra för varandra vad och hur man spelar och påminna alla om att lyssna på gruppens musicerande som en helhet.

Som vi nämnt ovan uteblev diskussioner om stämmaterial och andras musicerande. Vi har diskuterat möjliga orsaker till varför diskussioner uteblev, vilket resulterade i en hypotes om

att det handlar om revirbeteende hos eleverna. I följande avsnitt diskuterar vi denna hypotes och hur ett revirbeteende kan relatera och eventuellt vara en förklaring till varför diskussioner om stämmaterial eller reflektioner om andras musicerande uteblev hos våra informanter.

Förslag till vidare forskning

Om revirbeteende existerar hos ensembledeltagare önskar vi se framtida forskning på, då vi tror att det kan hämma den musikaliska utvecklingen hos deltagare. Varför? Jo, revir innefattar för oss tre saker: en känsla av ägande, trygghet samt försvarande av reviret från inkräktare, som en kontenta av de två förstnämnda. Vi tror att individen vill ha äganderätt till sitt revir där denne kan röra sig tryggt utan att någon inkräktar. Vi diskuterar huruvida äganderätt är starkt anknutet till en fysisk plats såsom en stol eller förstärkare. Informanterna i vår studie bytte sällan plats med varandra; vid endast ett tillfälle skedde detta då G2 satte sig vid den förstärkare som G1 annars använde (se s.17). Tryggheten tror vi är av kognitiv karaktär, där den fysiska platsen inte avgör huruvida jag känner mig trygg eller inte. Sånggruppen i vår studie agerade ofta självsäkert i arbete kring sång, men då S3 skulle räkna in vid ett tillfälle blev det tokigt och denne uppförde sig mindre självsäkert vid detta tillfälle. I detta fall handlar revir inte om en fysisk plats utan om exempelvis samtalsämne eller genre. Sånggruppen anses förmodligen vara experter i sång av de övriga ensemblemedlemmarna, i förhållande till deras kunskaper. Trygghet och expertis blir således huvudämnen i det kognitiva reviret. Om någon inkräktar på mitt revir i fråga om plats eller trygghet kan konflikter uppstå, därav det eventuella försvarandet av reviret. Detta kan resultera i att deltagare inte vågar lämna sitt revir och det tror vi kan hämma deras utveckling.

Ordet inkräkta kräver likt revir en definition, för hur skiljer man inkräktare från icke-inkräktare? Enligt vår erfarenhet är sällan läraren en inkräktare, vilket kanske beror på asymmetri i fråga om makt och status eller att denne ses som en resurs eller hjälp. Vi vill också poängtera att kontexten i stor grad kan avgöra vem som någon inkräktar eller ej, då en som upplevs vara inkräktare på mitt revir i ensemblen kanske inte upplevs på samma sätt utanför ensemblen.

Mellan G1 och G2 uppmärksammade vi att de betedde sig annorlunda vid ett observationstillfälle, jämfört med hur de annars brukade bete sig. Vi nämnde i resultatdelen att de båda gitarristerna ”bytte” plats vid ett tillfälle, och vid detta tillfälle förändrades också

deras beteenden. Då G2 vanligtvis satt tyst en bit utanför och observerade de andra, var ofta G1 aktivt deltagande i olika kommunikativa projekt. Under vårt tredje observationstillfälle var det tvärtom. Vi spekulerar kring huruvida detta är en fråga om revir. G2 var snabb att sätta sig vid G1:s vanliga plats, och förmodligen var denna placering mer åtråvärd i fråga om proximitet till övriga gruppmedlemmar, och därmed kanske dennes chans till att bli uppmärksam ökar. Det kan finnas oändligt många orsaker som kan förklara varför G1 och G2 betedde sig annorlunda vid detta tillfälle som motstrider vår tanke om revir, men vi vill lyfta fram revir som en möjlig orsak.

Som tidigare nämnts såg vi få tillfällen av samarbete kring själva spelandet av låtarna, där deltagare diskuterade och gav förslag på hur de andra kunde spela eller sjunga. Vi diskuterar huruvida detta kan bero på revir; att man inte vill eller vågar gå utanför sitt eget revir likväl som att träda in i någon annans. Det kan handla om trygghet och självsäkerhet som är revirbundet, men också – vilket vi tidigare nämnt – om en omedvetenhet hos deltagarna om vad de andra spelar eller sjunger. Dock uppfattade vi aldrig någon diskussion mellan G1 och G2 hur de skulle spela och förhålla sig till varandra, trots att de musicerade på samma instrument och på snarlika vis. Istället gav ofta läraren förslag på hur de båda gitarristerna kunde spela, exempelvis genom att föreslå att G1 skulle spela i ett högre register och G2 i ett lägre, och fördelning av arbetsuppgifter skedde på så vis genom lärarens förslag. Vi spekulerar om relationen mellan de båda gitarristerna i denna kontext var ansträngd på grund av konkurrens om vem som skulle spela vad, och att de – genom att inte diskutera – undvek konflikter. Å andra sidan upplevde vi ingen konkurrens inom sång-gruppen då de hjälptes åt och diskuterade sångmomenten i hög grad, men de diskuterade aldrig liknande moment med de andra i gruppen. Vi frågar oss huruvida de skapat ett gemensamt revir snarare än individuella.

Om revirbeteende finns hos ensemblemedlemmar är det något som man som lärare bör ta hänsyn till, då vi tror att, som tidigare nämnts, revirbeteende kan hämma det samspel som ensemblemusicerande innebär. Som metod skulle vi föreslå dolda deltagande observationer, det vill säga att man interagerar med deltagarna utan att de har vetskap om att de blir observerade. Som forskare kan man då inkräkta på andras revir och observera reaktioner från deltagarna. Huruvida detta skulle vara förenligt med forskningsetiska principer är vi dock osäkra på, och ur ett etiskt perspektiv kanske ett bättre alternativ är att göra passiva och öppna observationer. Som forskare kan man då ge vissa informanter direktiv om att inkräkta på

andras revir, exempelvis genom att be en sångare säga till en trummis: ”ge mig trumstockarna så ska jag visa hur du ska spela”. Kontentan blir densamma, att undersöka huruvida reaktioner avslöjar revirbeteende hos ensemblemedlemmar.

Avslutande ord

Det har varit mycket intressant för oss att genomföra denna typ av studie som innefattar observationer av elevers beteende. Studien har gett oss möjlighet att få inblick i en ensemble ur ett åskådarperspektiv, vilket har lett till att vi blivit mer medvetna om hur elever interagerar med varandra. Vi har fått en ökad förståelse när för interaktion mellan musicerande elever, men också interaktionens betydelse i en lärandesituation. Vårt arbete kommer på så sätt vara till stor hjälp i vårt kommande yrke som musiklektorer.

7. Källförteckning

Fyra stycken observationer vid en gymnasieskola under perioden 2012-10-05 – 2012 -11-19

Referenser

Aspelin, Jonas (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan: en interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur

Goffman, Erving (1971). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin books

Goffman, Erving (1974). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén & Sjögren

Lalander, Philip (2011). Observationer och etnografi. Ahrne, Göran. & Svensson, Peter. (red:er), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 83-103). Johanneshov: TPB

Linell, Per & Gustavsson, Lennart (1987). *Initiativ och respons: om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Univ.

Linell, Per (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publ.

Mead, George Herbert (1972[1934]). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press

Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. 1. uppl. Malmö: Liber

Rostwall, Anna-Lena & West, Tore (2007). Musikundervisning. Nielsen, Frede V, Holgersen, Sven-Erik & Nielsen, Siw Graabræk (red:er) (2007), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 10/2008* (s.73-96).

Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner: en studie av unga musikers lärande*. Diss. Göteborg : Univ.

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Säljö, Roger (2005). L. S. Vygotskji – forskare, pedagog och visionär. Forssell, Anna (red.) *Boken om pedagogerna* (s. 109-132). 5., [rev. och utök.] uppl. Stockholm: Liber

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

Digitala referenser

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publication?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575, hämtat: 2012-10-19

http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSENS02S#anchor_MUSENS02S, hämtat: 2012-10-19

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publication?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705, hämtat: 2012-10-19

http://www.ne.se/interaktion/212337?i_h_word=interagera, hämtat: 2012-10-12

http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista, sökord: interaktion, hämtat: 2012-10-27

<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>, sökord: kommunicera/kommunikation, hämtat: 2012-11-14

<http://www.ne.se/kommunikation>, hämtat: 2012-10-19

<http://www.ne.se/faktum>, hämtat: 2012-12-17

www.codex.vr.se, hämtat: 2012-01-08

http://www.pbs.kau.se/Begrepp/Observation/observationsschema_delar.htm 2013-01-10