LUND UNIVERSITY

Mellan klassrum och scen - en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program

Asp, Karl

2015

Link to publication

Citation for published version (APA):
Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen - en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. [Doktorsavhandling (monografi), Musikhögskolan i Malmö]. Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 03. Feb. 2026

STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION

Editor:
Göran Folkestad

6. Eva Sæther: The Oral University. Attitudes towards music teaching and learning in the Gambia, Malmö 2003. Pp 151.
7. Claes Ericsson: Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik, Malmö 2005. Pp 199.
8. Els-Mari Törnquist: Att iscensätta lärande. Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext, Malmö 2006. Pp 173.
9. Göran Folkestad (Ed): A Decade of Research in Music Education, Malmö 2007. Pp 244.
10. Johan Söderman: Rap(p) i käften. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier, Malmö 2007. Pp 238.
11. Karin Johansson: Organ improvisation – activity, action and rhetorical practice, Malmö 2008. Pp 208.
12. Anders Ljungar-Chapelon: Le respect de la tradition. Om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv, Malmö 2008. Pp 246.
13. Ingemar Fridell: Talk on Musical Interpretation – Visual Tools for Perceived Dynamics and Points of Gravity, Malmö 2009. Pp 266.
14. Kristina Holmberg: Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?, Malmö 2010. Pp 232.
15. Ylva Hofvander Trulsson: Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund, Malmö 2010. Pp 219.
16. Anna Houmann: Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar, Malmö 2010. Pp 252.
17. Sven Bjerstedt: Storytelling in Jazz Improvisation. Implications of a Rich Intermedial Metaphor, Malmö 2014. Pp 379.
18. Lia Lonnert: Surrounded by Sound. Experienced Orchestral Harpists' Professional Knowledge and Learning, Malmö 2015. Pp 248.
19. Karl Asp: Mellan klassrum och scen – en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program, Malmö 2015. Pp 180.

Subscription to the series and orders for single volumes should be addressed to: Malmö Academy of Music, Box 8203, SE-200 41 Malmö, Sweden

LUND UNIVERSITY
Malmö Academy of Music

Studies in music and music education 2015:19
ISBN 978-91-982297-3-8
ISSN 1404-6539

Printed by Media-Tryck, Lund University, Sweden.

KARL ASP

Mellan klassrum och scen

19

Mellan klassrum och scen

– en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program

STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION NO 19

KARL ASP
MALMÖ ACADEMY OF MUSIC | LUND UNIVERSITY 2015

STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION

Editor:
Göran Folkestad

1. Gunnar Heiling: Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester, Malmö 2000. Pp 238.
2. Cecilia Hultberg: The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning. Approaches to Music Notation in Western Tradition, Malmö 2000. Pp 144.
3. Maria Karlsson: Musikelever på gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation, Malmö 2002. Pp 247.
4. Claes Ericsson: Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande, Malmö 2002. Pp 241.
5. Bo Nilsson: ”Jag kan göra hundra låtar”. Barns musikskapande med digitala verktyg, Malmö 2002. Pp 238.

Mellan klassrum och scen

– en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program

Karl Asp

LUNDS UNIVERSITET

DOCTORAL DISSERTATION
by due permission of the Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University, Sweden.

To be defended at Lilla Salen, Malmö Academy of Music.
16/9 2015 10.00.

Faculty opponent

Eva Georgii-Hemming

Organization

LUND UNIVERSITY

Author(s) Karl Asp

Document name Mellan klassrum och scen – en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program

Date of issue 2015-08-10

Sponsoring organization

Title and subtitle

Mellan klassrum och scen – en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program

Abstract

Singing and playing instruments in Swedish secondary schools follow a long tradition, where playing in orchestras or singing in choirs are common historical examples of ensemble activities. In the last decades ensemble playing and teaching have undergone different changes, both in relation to musical practices at large, and with regard to repertoire, use of instruments, technical equipment and not least the philosophical and pedagogical ideas about music education.

The aim of this thesis is to get a deeper knowledge about contemporary classroom ensemble in Swedish upper secondary schools. The research questions are:

What does the object of learning look like in classroom ensemble? How are objects of learning in classroom ensemble legitimated?

The theoretical framework is inspired by Foucauldian discourse analysis where the concept of *discourse* is used in an ecclectic way in order to grasp how ways of thinking about music, music education, pedagogy and didactics inform the music teachers and by that legitimizing different objects of learning.

Data has been collected by focus group interviews, where four groups of music teachers participated, and by observing and interviewing three music teachers teaching classroom ensemble. Data has been analyzed following Foucault's concepts of *the event*, *the series*, *the regularity* and *the condition of possibility*.

In the analysis, two discourses are found to permeate the practice of classroom ensemble:

(i) the *discourse on artistry,* which articulates objects with relevance for the performance (a concert, a show), where pupils try to simulate and implement an informal music practice and, (ii) the *discourse on schooling,* which articulates objects relating to schooling and education.

The results show that the performances play a major role in the teaching of classroom ensemble, and as a result, what pupils learn is limited to what they are playing during those performances. This leads to questions about what the pupils learn by participating in such performances.

Key words Classroom ensemble, music education, upper secondary school, social constructionism

Classification system and/or index terms (if any)

Supplementary bibliographical information

Language Swedish

ISSN and key title 1404-6539 Mellan klassrum och scen – en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program

ISBN 978-91-982297-3-8

Recipient's notes

Number of pages 170

Price

Security classification

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature

Date 10/8-2015

Mellan klassrum och scen

– en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program

Karl Asp

LUNDS
UNIVERSITET

DOCTORAL DISSERTATION

Copyright Karl Asp

Malmö Faculty of Performing Arts
Malmö Academy of Music
ISBN 978-91-982297-3-8
ISSN 1404-6539

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet
Lund 2015

Abstract

Singing and playing instruments in Swedish secondary schools follow a long tradition, where playing in orchestras or singing in choirs are common historical examples of ensemble activities. In the last decades ensemble playing and teaching have undergone different changes, both in relation to musical practices at large, and with regard to repertoire, use of instruments, technical equipment and not least the philosophical and pedagogical ideas about music education.

The aim of this thesis is to get a deeper knowledge about contemporary classroom ensemble in Swedish upper secondary schools. The research questions are:

What does the object of learning look like in classroom ensemble? How are objects of learning in classroom ensemble legitimated?

The theoretical framework is inspired by Foucauldian discourse analysis where the concept of *discourse* is used in an ecclectic way in order to grasp how ways of thinking about music, music education, pedagogy and didactics inform the music teachers and by that legitimizing different objects of learning.

Data has been collected by focus group interviews, where four groups of music teachers participated, and by observing and interviewing three music teachers teaching classroom ensemble. Data has been analyzed following Foucault's concepts of *the event*, *the series*, *the regularity* and *the condition of possibility*.

In the analysis, two discourses are found to permeate the practice of classroom ensemble:

(i) the *discourse on artistry,* which articulates objects with relevance for the performance (a concert, a show), where pupils try to simulate and implement an informal music practice and, (ii) the *discourse on schooling,* which articulates objects relating to schooling and education.

The results show that the performances play a major role in the teaching of classroom ensemble, and as a result, what pupils learn is limited to what they are playing during those performances. This leads to questions about what the pupils learn by participating in such performances.

Innehållsförteckning

Förord I

1. Inledning 1
    1.1 Lärande som diskursivt objekt 4
    1.2 Syfte och frågeställningar 5
    1.3 Disposition 6

2. Gymnasieskolan som kontext för ensembleundervisning 7
    2.1 Musikämnets historia – en kort överblick 7
    2.2 Gymnasieskolan enligt Lpf-94 8
    2.3 Gymnasieskolan enligt Lgy 11 10
    2.4 Styrdokument 11
        2.4.1 Styrdokument enligt Lpf-94 12
        2.4.2 Styrdokument enligt Gy2011 13
        2.4.3 Ensemblekurserna i Gy2011 15
    2.5 Sammanfattning 17

3. Tidigare forskning 19
    3.1 Ensembleundervisning 19
    3.2 Det estetiska programmet 23
    3.3 Musikläraren 24
    3.4 Musikundervisningen och eleverna 26
    3.5 Informellt och formellt lärande 27
    3.6 Sammanfattning 30

4. Teoretiska utgångspunkter 33
    4.1 Centrala begrepp 34
        4.1.1 Genre och musikstil 34
        4.1.2 Identitet 35
        4.1.3 Smak, normativitet och autenticitet 36
    4.2 Didaktik 38
        4.2.1 Musikdidaktik 40
    4.3 Lärandeobjekt i en diskursiv praktik 41
        4.3.1 Från socialkonstruktionism till diskurs 41

4.4 Det diskursiva lärandeobjektet 44
4.4.1 Diskurs 44
4.4.2 Foucauldiansk diskurs 46
4.4.3 Språkets roll 50
4.4.4 Diskursbegreppet i användning 51

5. Metodologi och design 53

5.1 Att förstå mening utifrån kvalitativ metodologi 53

5.2 Fokusgruppsamtal 54

5.3 Deltagande observation 56
5.3.1 Kritik av deltagande observation 57
5.3.2 Genomförandet av deltagande observation 57

5.4 Intervju som metod 58
5.4.1 Genomförandet av intervjuerna 59

5.5 Fokusgruppsamtal, observerade lektioner och intervjuer – studiens olika typer av data 59
5.5.1 Fokusgruppsamtalen 60
5.5.2 Lektionsobservationer och intervjuer 61
5.5.3 De observerade och intervjuade musiklärarna 62

5.6 Analys av data 66
5.6.1 Analys av fokusgruppsamtal 67
5.6.2 Analys av observationer och intervjuer 71

5.7 Tolkningsproblematik, trovärdighet, giltighet och forskningsetik 71

5.8 Reflexivitet 75

6. Resultat: Lärandeobjekt i samtal och undervisning 79

6.1 Lärandeobjekt i samtal om ensembleundervisning 80
6.1.1 Ensembletypen som princip för att organisera undervisning 81
6.1.2 Genrebredd som lärandeobjekt 81
6.1.3 Det flexibla undervisningsinnehållet som lärandeobjekt 85
6.1.4 Den musikaliska produkten som lärandeobjekt 89
6.1.5 Det genretypiska som lärandeobjekt 91
6.1.6 Det sociala samspelet som lärandeobjekt 93
6.1.7 Det instrumentspecifika som lärandeobjekt 96
6.1.8 Sammanfattning av fokusgruppsamtalen 97

6.2 Lärandeobjekt i undervisning och intervjuer 99
6.2.1 De didaktiska intentionerna som lärandeobjekt 100
6.2.2 Lärandeobjekt i relation till en uppförandepraxis 108
6.2.3 Lärandeobjekt i relation till lärares och elevers handlingsutrymme 110
6.2.4 Det anpassningsbara lärandeobjektet 118
6.2.5 Sammanfattning av den observerade undervisningen med intervjuer 122

6.3 Sammanfattning av resultaten 123

7. Diskussion 125

7.1 Ett diskursivt spänningsfält kring det legitima undervisningsinnehållet 125

7.1.1 Ensembleundervisningens emergensytor 126

7.1.2 Det estetiskt-normativa som avgränsande instans 127

7.1.3 Den musikaliska praktiken som specificeringsram 129

7.2 Relationerna mellan emergensytor, avgränsande instanser och specificeringsramar: två diskurser 130

7.2 Implikationer för undervisningen 137

7.3 Framtida forskning 140

7.4 Avslutande självreflexion 141

8. English summary 145

Chapter 1: Introduction 145

1.1 Learning as a discursive object 146

1.2 Aim and research questions 147

Chapter 2: Upper secondary school as the context of ensemble teaching 147

Chapter 3: Previous research 149

Chapter 4: Theoretical points of departure 150

Chapter 5: Methodology and design 152

Chapter 6: Results: Objects of learning in interviews and teaching 154

6.1 Results from focus-group interviews 155

6.2 Results from observations and interviews 157

Chapter 7: Discussion 160

9. Referenser 161

Förord

Den här avhandlingens genomförande och slutförande hade inte varit möjligt utan en rad viktiga personers generösa hjälp, bidrag, råd och hejarop. Min huvudhandledare professor Göran Folkestad har i outsinlig omfattning hjälpt till, styrt mot rätt mål och alltid stöttat och stärkt mig när det känts som svårast. Utan dig hade avhandlingen vare sig kunnat inledas eller slutföras. Mitt käraste tack för allt detta! Därtill har min bihandledare universitetslektor Anna Houmann med noggrann läsning, konstruktiva förslag och finurliga strategier fått ordning både på texten och sammanhanget runt den. Den professionalism och värme som har blivit ert signum kommer framgent att vårdas som ett fint minne såväl som ett ideal att låta mig inspireras av!

Ett stort tack riktas till professor Monika Nerland som gjorde en slutläsning av manuset och bidrog med intressanta och givande kommentarer. Likaså blev universitetslektor Olle Zandéns läsning en viktig impulsgivare inte minst för det teoretiska arbetet. Försteamanuens Catharina Cristophersen har läst, tyckt och samtalat om avhandlingen vid flera tillfällen och jag hoppas på flera inspirerande diskussioner!

Jag vill också passa på att rikta ett stort tack för inspirerande föreläsningar med professor Petter Dyndahl och professor Liora Bresler som varit knutna till institutionen för musikpedagogik under min tid som doktorand. Tack till NNMPF och Sven-Erik Holgersen för intressanta diskussioner och möjligheten till publicering!

Ett stort tack till alla er på musikhögskolan i Malmö som har fått hjälpa till med praktiskt och teoretiskt: professor Karin Johansson och docent Eva Saether för intressanta seminarier, föreläsningar och givande kritik. Universitetslektor Sven Bjerstedt för outtröttlig läsning och konstruktiva bidrag. Doktor Lia Lonnert har hjälpt med en kritisk blick, underfundiga frågor och ständig nyfikenhet. Hon har också med sin familj generöst öppnat dörrarna till sitt hem när jag behövt stanna kvar i Malmö. Tor har med sin unika blick uppmärksammat mig på såväl det stora och lilla i tillvaron och för detta är jag mycket tacksam! Min doktorandkollega Pia Bygdéus har gett fin feedback, intressanta förslag och kraft att fortsätta. Jag vill också nämna all personal som i sitt dagliga arbete gjort det möjligt för mig att fullborda mina doktorandstudier och vill därför skänka ett särskilt tack till rektor Ann-Charlotte Carlén, informatör Ove Torstensson och Cristin Lindqvist som hjälpt

mig med beundransvärt tålamod. Jag är också ett stort tack skyldig rektor Gunilla Rylander Melin som möjliggjorde min forskarutbildning från början!

Till min familj som har fått stå ut med en inte bara förvirrad, disträ utan tyvärr också ofta frånvarande pappa, vill jag förstås skänka ett innerligt tack.

Till sist vill jag rikta uppmärksamheten till alla de musiklärare som generöst och tålmodigt ställt upp på observationer, intervjuer och fokusgruppsamtal! Utan er hade jag inte haft något att skriva om. Mitt varmaste tack för detta!

Hammarby sjöstad 25 juni 2015

Karl Asp

1. Inledning

Att sjunga eller spela musik tillsammans har en lång tradition i svensk gymnasieskola. Kör och orkester är exempel på historiskt vanliga ensembleformer i skolan såväl som i det svenska samhället i stort. Ensembleundervisning, så som den tar sig uttryck idag, är ändå på flera olika sätt annorlunda än tidigare undervisning. Även om gemensamt musicerande såväl som undervisning i ensemble har försiggått under lång tid, har inte den institutionaliserade ensembleundervisningen sett likadan ut. Under de senaste decennierna har till exempel pop- och rockmusik intagit en särställning i svensk skola, vilket påverkar både val av repertoar och undervisningsmetodiska frågor. som vilka ensembletyper som undervisas (Bergman, 2009; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Karlsson, 2002). Den musik som tidigare var en del av ungdomars fritid kan nu ljuda i klassrummet och gränsen mellan skola och icke-skola är uppluckrad. Ett citat av Sernhede (2006) kan illustrera förändringsprocessen:

> Vardagskulturen kan inte längre ställas mot den traditionella, fin- eller högkulturen. Vardagskulturen har själv blivit en del av den dominerande kulturen och det som en gång utgjorde ”högkulturen” är i dag närmast att betrakta som en subkultur, utan den överordnade eller normerande roll som den en gång självklart tillskrevs. Detta förhållande innebär att skolans och dess traditionella bildningsvärld inte längre har tolkningsföreträde. Gränserna mellan skolan och omvärld är inte längre lika starka. Vardagsvärlden har sipprat in i och löst upp de symboliska strukturer som tidigare upprätthöll skolans auktoritet och den traditionella lärarrollen. (s. 12)

Genombrottet för vardagskulturernas olika musikuttryck i institutionaliserad musikundervisning kan spåras till slutet av 1960-talet, där läroplanen för grundskolan föreskrev hur musikämnet också delvis skulle anpassas efter elevernas intressen (Sandberg, 2006; Skolöverstyrelsen, 1969). Ensembleundervisningen har förändrats i den meningen att vardagskultur och elevintressen utövar ett stort inflytande på vad som ska undervisas och läras. En sådan utveckling får till följd att undervisning i ensemble blir föremål för den eventuella problematik som kan rymmas i samtida musikaliska uttryck. Häri ingår exempelvis genus-, klass- och etnicitetsaspekter (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström-Källén, 2014; Danielsson, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Hofvander-Trulsson, 2010).

Avhandlingens intresse för *gymnasieskolans* ensembleundervisning är en konsekvens av att det först i gymnasieskolan blir ett eget ämne med tillhörande kursplan och kunskapskrav (Skolöverstyrelsen, 1970; Skolverket, 1994; Skolverket,

2011). I tidigare musikundervisning har ensemblespel varit en del av ett mer allmänt musikämne. När ensembleundervisningen i allt högre utsträckning blir ett eget ämne med egna kunskapsmål och kriterier uppstår nya frågor kring vilket val av undervisningsinnehåll som kan anses vara relevant och på vilka grunder. Här kan konflikter uppstå mellan (ny) ensembleundervisning efter samtida musikideal och en traditionellt utformad skola. Till viss del handlar detta om hur musicerande och lärande i musik förstås av de inblandade.

Zandén (2010) har i en analys av musiklärares kollegiala samtal om ensemblemusicerande konstaterat att lärarledd undervisning ser ut att befinna sig i konflikt med en självständig läroprocess där eleven härmar förebilder på egen hand:

> Det ideala lärandet sägs ske när ingen lärare finns i närheten och ungdomarna, drivna av en inre motivation, lyssnar på musik, tittar på video och närmast omedvetet tillägnar sig stilar och låtar. (s. 179)

Samtida ensembleundervisning ter sig därför som en ny företeelse också i bemärkelsen att den efterliknar och betonar ett lärande vilket skiljer sig från det lärande som annars förknippas med den traditionella bilden av en skola. En potentiell konflikt uppstår mellan en traditionellt utformad skola och ett undervisningsideal där eleven lär sig själv genom att härma förebilder. Zandén (2010) riktar viss kritik mot en undervisning som innebär en alltför autonom elevroll och att ”självständigheten upphöjs till lärandeobjekt” (s. 180). Cook (1998) beskriver hur rockestetik i sig kräver en självständig elevroll, utan inflytande från en traditionell lärare. Zandén (2010) beskriver det här som en potentiell konflikt mellan rockestetik och skolundervisning: ”...men då förefaller en fredlig samexistens mellan rockmusicerande och institutionaliserad undervisning omöjlig” (s. 180).

Zandén pekar vidare på att gruppsamtalen i hans undersökning ”uppvisar en avdidaktiserad musiklärarroll” (s. 181) med innebörden att musikläraren i ensembleundervisningen har lite att tillföra en process där eleverna själva fattar beslut kring vad som ska studeras och hur. Ericsson (2002) gör en liknande iakttagelse och beskriver hur elever efterfrågar en lärare som kan hjälpa dem med vissa praktiska frågor, men i övrigt mest ska låta eleverna själva bestämma vad som ska spelas. Ett sådant undervisningsideal innehåller också potentiellt obesvarade frågor som vad eleven ska lära sig och varför, vem som ska bestämma det och mot bakgrund av vad. I en mer informell situation är det självklart att elevens intresse och preferenser ska vara avgörande, medan närvaron av en mer traditionell lärarroll möjliggör ett annat innehållsligt val genom att läraren utifrån sin ämneskunskap och erfarenhet utövar inflytande över vad som ska studeras och läras (Bennett, 1980; Green, 2001).

Samtida ensembleundervisning i gymnasieskolan uppvisar också särdrag gentemot annan musikundervisning som till exempel undervisning i musikteori, instrument-

och sångundervisning eller rytmikundervisning. Till viss del kan en sådan förändring förklaras med utvecklingen av gymnasiet som skolform och dess reformerade läroplaner. Ensembleundervisningens styrdokument har haft olika utseenden med varierad detaljrikedom. Ensemblespel var enligt 1970-talets läroplan för gymnasiet en aktivitet eleverna deltog i utan krav på betygssättning och där läraren gavs stora möjligheter att själv bestämma och anpassa innehållet i undervisningen, till skillnad från undervisningen enligt Gy2011, där det finns anvisningar både för vad eleverna ska lära som kriterier för olika betygssteg (Gy2011).

Zimmerman Nilsson (2009) uppfattar dock hur ensembleundervisningen skiljer sig från undervisning i gehörs- och musiklära, där ensembleundervisningen är aktivitetsstyrd och i högre grad betonar sociala aspekter, medan undervisningen i gehörs- och musiklära utgår från ett givet innehåll som eleverna ska tillgodogöra sig. Även om skolans styrdokument idag, efter implementeringen av den senaste läroplanen i högre grad än tidigare, specificerar ett visst undervisningsinnehåll också i ensembleundervisning har musiklärare ett avgörande inflytande på frågor kring vad som i konkret mening ska instuderas, repeteras, framföras – och därigenom *läras*.

Till skillnad från gehörs- och musiklära tillrättaläggs ensembleundervisningen i Zimmerman Nilssons (2009) studie också efter elevernas skilda förkunskaper:

> [l]äraren tillrättalägger undervisningens innehåll på så sätt att eleverna ägnar sig åt att lära sig det som de utan alltför stor ansträngning klarar av. Ett alternativt tillvägagångssätt hade varit att utmana elevernas kunskaper och inrikta sig på att utveckla deras färdighetsnivå genom att ge dem uppgifter som de måste anstränga sig för att klara av. Undervisningen bedrivs efter devisen att alla elever ska kunna vara med, snarare än utifrån vad eleverna ska lära sig. (s. 152 f.)

Dagens ensemblemusicerande skiljer sig också från musicerande i äldre genrer, vilket kan handla om skillnader i instrumentval, i musik- och annan teknik men också skillnader i estetiska värdeomdömen, uppfattningar kring musikens roll i samhället såväl som musikfilosofiska och musikpedagogiska resonemang. Ett exempel på det här kan vara hur kunskapsutveckling i populärmusik förstås i relation till icke-institutionaliserade kontexter (Allsup, 2004; Bennett, 1980; Green, 2001). Bennett (1980) beskriver en för populärmusiken generell kunskapscykel där kunskapsutveckling till stora delar utgår från de enskilda subjektens uppfattningar och ambitioner. Bennett menar att populärmusikaliskt lärande sker genom att lyssna på och härma förebilder, repetera och slutligen framföra musiken vid en konsert. Vilken musik och hur man lär sig denna relaterar då till redan etablerade kulturella uttryck och kontexter.

En alltmer påtaglig och viktig utmaning som samtida ensembleundervisning ställs inför utgörs av genusfrågor. När vardagskulturen blir en del också av den institutionaliserade undervisningen uppstår en ny problematik som en följd av de

genusmönster som ”följer med” samtida musikuttryck. Pojkars och flickors deltagande i musikundervisningen ser olika ut och genusmönster förefaller få en i vissa fall förstärkt betydelse i musikklassrummet (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström-Källén, 2014). Bergman (2009) kopplar samman rockmusicerande med maskulinitet och ser hur en sådan identitet har högre social status bland ungdomarna i hennes studie än exempelvis ”en som körsångare eller saxofonist i kulturskolan” (s. 120). Björck (2011) och Borgström-Källén (2014) visar på olika sätt hur deltagandet i musikundervisningen följer en könskodning vilken både möjliggör som försvårar vissa handlingar i undervisningen. Vad en elev kan, respektive inte kan göra, beror då många gånger på hur och i vilken grad sådana handlingar är könskodade.

Även om föreliggande avhandling inte specifikt undersöker ensembleundervisningens genus- eller jämställdhetsfrågor, kan avhandlingens bidrag kring hur arbetssätt och undervisningsinnehåll tar sig uttryck i institutionaliserade miljöer bli ett kunskapsbidrag även för en senare genusanalys.

1.1 Lärande som diskursivt objekt

Inledningen ovan visar på ett antal spänningsfält där frågor som eleven kontra läraren i centrum, musikämnets roll samt olika didaktiska intressen och fokus utspelar sig. Den kritik som bland andra Zimmerman Nilsson (2009) uttrycker tyder på hur undervisningen i ensemble står inför en rad utmaningar, inte minst med tanke på att ensemblespel idag är fullt ut etablerat i gymnasieskolans ämnes- och kursplaner. Den potentiella konflikt mellan samtida musikuttryck och institutionaliserad utbildning som Zandén (2010) pekar på gör det angeläget att skaffa mer kunskap om hur ensembleundervisning går till, samt på vilka grunder olika ämnesdidaktiska beslut tas. Sammanfattningsvis är det intressant att försöka besvara frågan vad som får undervisning i ensemble att ta sig de uttryck den gör. Avhandlingens primära intresse är därför att undersöka vilket lärande som konstrueras i ensembleundervisning och hur val av undervisningsinnehåll legitimeras. Den här studien reser dock inga normativa anspråk genom att slå fast vad som är bra eller dålig undervisning, utan syftar till att försöka förstå hur ensembleundervisning iscensätts och genom en sådan förståelse kunna bidra med ny kunskap till fältet (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Lärande är dock en alltför bred och vag term. Vad som avses med lärande kan skifta och begreppet behöver inte vara specifikt avgränsat till skolundervisning. För att precisera forskningsobjektet används begreppet *lärandeobjekt* vilket är hämtat från fenomenografin och variationsteorin (Marton, 1981; Marton & Tsui, 2004). Lärandeobjekt kan i korthet beskrivas som både det en elev förväntas lära i en undervisningssituation såväl som det som iscensätts för att åstadkomma ett lärande.

I föreliggande studie används bägge definitionerna parallellt, såväl det som ska läras såväl som det som iscensätts för att någon ska lära sig något kan vara ett lärandeobjekt. Begreppet lärandeobjekt blir användbart om vi vill försöka fånga in vad undervisningen dels syftar till och dels också iscensätter och med undervisning och lärande menas i föreliggande studie den situation där någon (oftast en lärare) iscensätter ett lärandeobjekt för att någon (oftast en elev) ska utveckla vissa kunskaper.

Vare sig fenomenografin eller variationsteorin anlägger ett kulturkritiskt perspektiv på lärandeobjekt och är därigenom egentligen inte intresserat av att besvara legitimeringen av ett särskilt lärandeobjekt (Marton & Tsui, 2004). Intresset är snarare riktat mot hur elever och lärande fungerar i undervisningen, oavsett hur lärandeobjektet ser ut. Fenomenografin och variationsteorin kan sägas göra halt vid fenomenet, utan att nödvändigtvis utveckla en diskussion kring val av olika lärandeobjekt. Ensembleundervisning (likt annan undervisning) kan dock ta sig många olika uttryck och ur ett historiskt perspektiv skiftar uppfattningar kring vad som är ett giltigt lärandeobjekt (Gustavsson, 2000). Ett annat sätt att förstå ensembleundervisning är att förstå den som socialt konstruerad, eller med andra ord som en konsekvens av kontextberoende regler och normer kring musik, musikundervisning och lärande i musik. Undervisningsinnehåll i ensembleundervisningen ses då inte vare sig av naturen givet eller i övrigt som något okontroversiellt, utan en anpassning efter vissa socialt kommunicerade föreställningar och idéer. Undervisningens lärandeobjekt förstås därmed som exempel på hur diskurser *artikulerar* och på så sätt också *legitimerar* särskilda lärandeobjekt.

1.2 Syfte och frågeställningar

Som framgått av inledningen ser ensembleundervisning i gymnasieskolan ut att stå inför en rad dilemman och utmaningar vilket gör det angeläget att undersöka hur den går till och på vilka idémässiga grunder den står. Därtill är det angeläget att undersöka hur den samtida ensembleundervisningen tar sig uttryck just med tanke på att den ter sig annorlunda än tidigare musikundervisning. Avhandlingens syfte är därför att få kunskap om gymnasieskolans ensembleundervisning som praktik genom att undersöka vilka lärandeobjekt som iscensätts i undervisning och hur musiklärare resonerar kring val av dessa.

Avhandlingens forskningsfrågor formuleras enligt följande:

> Hur ser lärandeobjekt ut i musiklärares samtal om ensembleundervisning respektive i iscensatt ensembleundervisning?
>
> Hur legitimeras lärandeobjekt i ensembleundervisning?

1.3 Disposition

I detta första kapitel har det ursprungliga forskningsintresset beskrivits, argumenten för att studera ensembleundervisning på gymnasieskolan samt avhandlingens syfte och frågeställningar respektive relevans för fältet.

I det andra kapitlet redogörs för gymnasieskolan som kontext för ensembleundervisning. I kapitlet redogörs inledningsvis för musikämnets historia, gymnasieskolan enligt två olika läroplaner samt de styrdokument som förknippas med de olika läroplanerna.

I kapitel tre görs en redogörelse för tidigare forskning med fokus på ensembleundervisning, musiklärarrollen, det estetiska programmet, musiklärarrollen, musikundervisningen och eleverna samt informellt respektive formellt lärande. Föreliggande studies frågeställningar är i liten grad utforskade, även om de hör samman med närliggande forskningsområden.

I kapitel fyra redogörs för avhandlingens teoretiska perspektiv, med en inledande redovisning av socialkonstruktionism som ontologisk grund, diskurs som vetenskapligt begrepp samt för Foucaults diskursbegrepp så som det används i hans tidiga produktion.

I kapitel fem redogörs för metodologi, metoder och genomförande av datainsamling. I kapitlet redogörs också för avhandlingens analysredskap så som de har använts i analysen av datamaterialet, samt en avslutande diskussion av trovärdighet och reflexivitet.

I kapitel sex redovisas resultaten i två huvuddelar: i den första redovisas resultaten från fokusgruppsamtal med musiklärare och i den andra redovisas lektionsobservationer samt kompletterande intervjuer. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

I kapitel sju förs en diskussion om resultaten utifrån tidigare forskning och teori, samt förslag på vidare forskning ges.

2. Gymnasieskolan som kontext för ensembleundervisning

I följande kapitel redogörs för gymnasieskolan som kontext för ensembleundervisning. Musicerande i grupp och ensemblespel förekommer idag i många olika former, både inom institutionaliserad utbildning som exempelvis i gymnasieskolan – men också i mer informell mening som i bildningsförbundens regi, eller i annan kommunal frivillig musikverksamhet utan specifika undervisningsmål. Musicerande i frivilliga informella former är också utbrett (Lilliestam, 2006). Ensembleundervisning är således knappast något som enbart finns i en institutionaliserad miljö som gymnasieskolan. Däremot är institutionaliserad undervisning i ensemble som eget ämne med tillhörande betygs- eller kunskapskriterier ett relativt ungt fenomen. Vid tidpunkten för studiens datainsamling (2010-2012) skedde en reformering av gymnasieskolan vilket bland annat innebar att kursinnehållet för ensembleundervisningen ändrades.

Kapitlet inleds med en kort överblick över musikämnets historia, följt av en redogörelse för de olika styrdokumenten för gymnasieskolan.

2.1 Musikämnets historia – en kort överblick

Musik som skolämne har en lång historia och kan tecknas ända från det antika Grekland där Platon och Pythagoras är exempel på tidiga teoretiker med idéer om hur musik skulle spelas och förstås. Från tidig medeltid och framåt knyts musikutövande till den kristna kyrkans framväxt där sång fick en framträdande roll. Den tidiga folkskolans sångundervisning syftade till deltagande i kyrkosång, såväl som att höja moralen och fosterlandskänslan. Genom olika pionjärer som Alice Tegnér och Anna Bergström skapas ett ”nytt och starkt intresse för sången i skolan” (Sandberg, 2006, s. 37). Med en systematisk metodik, konstruktion och insamling av olika repertoarer som sångsamlingar och folkmelodier utvecklas sångundervisningen (Sandberg, 2006). Även om skolans sångundervisning kunde debatteras livligt behöll den sitt inflytande över skolmusiken fram till 1950-talet, där ämnet sång bytte namn till musik (Gustavsson, 2000). Vid samma tidpunkt började andra influenser påverka skolan och eleverna, där rock- och popmusik blev

en viktig del av ungdomars musikvärldar (Fornäs & Boethius, 1990). Under slutet av 1960-talet introduceras nya läroplaner för gymnasieskolan (Lgy 69, Lgy 70) som betonar både en öppenhet för många tidsepokers musikskapande, genrebredd och ökat elevinflytande där också ”tonårsmusik” ska göras möjlig som undervisningsinnehåll inom ramen för den ordinarie musikundervisningen.

Den tidiga gymnasieskolan med start 1623 i Västerås innefattade sång- och instrumentalundervisning samt notläsning. Lärjungarna bidrog också till det profana musiklivet, en företeelse som fortsatte under läroverkstiden (Kallstenius, 1923). Läroverkens verksamhet innebar ofta olika former av musikverksamhet vid sidan av annan undervisning och i timplanen för det treåriga gymnasiet föreskrevs enligt 1927 års timplan två timmar musikundervisning både på real- som latinlinjen (Lirén, 1986). Under 1970-talet startas, först på försök för att sedan permanentas, en tvåårig musiklinje på ett tiotal platser i landet. Syftet med studier på musiklinjen var att förbereda för högre musikutbildning och samtidigt göra sådana studier tillgängliga för flera. Musiklinjen blev populär men kom att begränsas till ett mindre antal studieplatser (Karlsson, 2002). 1994 reformeras gymnasieskolan och ett nytt ämne ”estetisk verksamhet” blir obligatoriskt för alla elever som ”kärnämne”. Ämnet kunde omfatta olika typer av estetiska uttryck som bild, musik, dans, drama, men också andra mer hantverksliknande estetiska uttryck kunde ingå (Skolverket, 2000). Vid samma tidpunkt introduceras ett nytt program ”Estetiska programmet” vilket i jämförelse med den tidigare musiklinjen innebar en bredare utbildning som både syftade till allmän högskoleförberedelse och yrkesförberedelse mot estetiska yrken. Det estetiska programmet innehöll fyra inriktningar (teater, bild och form, musik samt dans) och etablerades i flertalet kommuner under 1990-talet. Reformeringen av gymnasiets estetiska utbildningar kännetecknades av en breddning av det estetiska där den tidigare musiklinjen uppfattades som alltför snäv. På vissa orter startades därför särskilda spetsutbildningar med annan läroplan än för det övriga estetiska programmet, vilket tillät en fortsatt hög specialisering mot vissa musikämnen på bekostnad av en mer allmän studieförberedande utbildning.

2011 reformerades gymnasieskolan på nytt med ny skollag, läroplan och ämnesplaner. Enskilda kurser underordnades olika ämnen och en tydligare styrning av undervisningens stoff etablerades genom införandet av begreppet ”centralt innehåll” (Gy2011).

2.2 Gymnasieskolan enligt Lpf-94

År 1994 iscensattes den gymnasieskola vilken följde *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf-94. Gymnasieskolan hade sedan en längre tid utretts och reformeringen syftade till modernisering och anpassning till samtida förhållanden i samhället som exempelvis miljöproblem, men också ”kunskapsexplosionen,

förändringarna i arbetslivet, internationaliseringen och det globala ansvaret för vår gemensamma framtid" (Richardson, 1999, s. 232). Den reformerade gymnasieskolan hade som mål att både vara decentraliserad i meningen att kommuner och lokala skolhuvudmän fick ökat självstyre gentemot staten (Wallin, 1997) samtidigt som man strävade efter att komma bort från den splittring vilken den äldre gymnasieskolan förknippades med (Lgy70). Ett exempel på en sådan splittring var att de olika utbildningsalternativen (linjer) hade olika längd och att ämnen fick olika innehåll på olika linjer. Gymnasieskolan enligt Lpf-94 blev formad så att alla nationella program skulle ha en gemensam kärna (*kärnämnen*) och i tillägg till detta, specifika *karaktärsämnen* för respektive program. Därtill fanns det utrymme för skolan att välja ett visst antal "valbara kurser" (SFS 1992: 394). På så sätt syftade reformen till att skapa utrymme både för bred bildning och viss fördjupning. Gymnasieskolan blev också allmänt treårig, från att tidigare haft olika längd på utbildningarna. Ämnena i gymnasieskolan lästes sedermera i olika kurser vilka skulle bygga på varandra. Wallin (1997) menar att den nya gymnasieskolan innebar ett ökat elevinflytande, vilket bland annat tog sig uttryck i ökad valfrihet både gällande kursutbud (individuellt val) såväl som i val av "undervisningsinnehåll" (s. 11). Gymnasiet innebar också att elevernas ansvar för sina egna studier skulle framhållas:

> Elevernas ansvar för sitt eget lärande är ett av uttrycken för den kunskapssyn som skall prägla den nya gymnasieskolan. [...] Betoningen på lärandet lägger vikt på eleven och dennes mentala aktivitet och på läraren som den som kan få igång och understödja den lärandes aktivitet. (Wallin, 1997, s. 12)

En viktig del i reformerandet av gymnasieskolan utgjorde betänkandet *Skola för bildning* som Läroplanskommittén lämnade till riksdagen 1992 (Läroplanskommittén, 1992). Där diskuterade beredningsgruppen bland annat olika kunskapssyner vilka gavs både en historisk såväl som pedagogiskt-vetenskaplig behandling. Betänkandet redogör för tre pedagogiska utvecklingslinjer: ett behavioristiskt (Skinner), ett utvecklingspsykologiskt (Piaget) och slutligen ett kulturpsykologiskt (Vygotskij). Till den kulturpsykologiska traditionen förs uppfattningen att "inlärningen kan påverka utvecklingen", med innebörden att elevers utveckling av kunskaper går att påverka genom att på olika sätt positivt utnyttja lärarrollens betydelse i en undervisningssituation: "Genom att i ett meningsfullt sammanhang använda de kunskaper som till en början är något 'yttre' blir de till något 'inre'. Den vuxna kunskapen införlivas på så sätt med barnens egen förståelse" (s. 38). Till skillnad från de behavioristiska och utvecklingspsykologiska synsätten, vilka mer betraktar lärande som antingen enbart en effekt av stimuli-respons eller en mer biologiskt grundad utveckling, kan lärares undervisning i samspel med eleven, påverka inlärningens utseende.

Reformeringen av gymnasieskolan innebar också att ett nytt gymnasieprogram skapades: *Estetiska programmet* (prop. 1990/91:18). Sedan tidigare fanns en tvåårig

musiklinje (med möjlighet att läsa ett extra år) på flera platser i landet. Det estetiska programmet var ett av dem som syftade både till högskoleförberedelse och förberedelse för konstnärligt yrke. I programmålen för Estetiska programmet står:

> Estetiska programmet syftar till att ge grundläggande kunskaper inom kultur och estetik samt att ge möjlighet att allsidigt utveckla förmågan till skapande, inlevelse och uttryck. Programmet syftar vidare till att ge eleverna vana vid att möta, uppleva och analysera uttryck inom olika konstarter samt till att förbereda för fortsatta studier och för lärande i arbetslivet inom såväl estetiska som andra verksamhetsområden. (Skolverket, 2000)

Det estetiska programmet bestod av fyra inriktningar: dans, teater, musik samt bild och formgivning. Från början var det tänkt att specialiseringen mot en viss gren skulle ske i den andra årskursen, men praxis blev sedermera att eleverna redan från första året valde gren. Styrningen av gymnasieskolan innebar också att skolorna skulle utforma verksamheten ”programinriktat” (Skolverket, 2000, s. 17) vilket avsåg att programmets allmänna syfte skulle ta sig uttryck i samtliga kurser som eleverna läste.

2.3 Gymnasieskolan enligt Lgy 11

Gymnasieskolan reformerades ännu en gång under 2000-talet. Med kommittédirektivet *En reformerad gymnasieskola* (Dir. 2007:8) gav regeringen en särskild utredare uppgiften att utreda en ny gymnasieskola. En av anledningarna var den svaga kopplingen mellan utbildning och arbetsmarknad och gymnasieutredningen får också stark prägel av att tydligare koppla utbildning till arbetsmarknadens behov:

> Sedan programgymnasiet infördes har utvecklingen i samhälls- och arbetslivet varit snabb. Arbetslivet ställer krav på både bredd och djup i medarbetarnas kompetenser, samtidigt som rörligheten på arbetsmarknaden ökar. Den globala konkurrensen och den snabba tekniska utvecklingen skapar nya förutsättningar. Studievägarna behöver därför anpassas till förändringarna inom olika bransch- och yrkesområden. Arbetslivet och olika branscher har gett tydliga signaler om behovet av förändringar av utbildningarna. Det råder brist på utbildad arbetskraft inom vissa yrkesområden där de anställda normalt får sin grundläggande yrkesutbildning i gymnasieskolan. Samtidigt anordnas utbildning som inte motsvarar arbetsmarknadens behov. (s. 4)

År 2008 presenterade enmansutredaren Anita Ferm betänkandet *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27). I detta fanns inget renodlat estetiskt program såsom tidigare funnits, utan studier i estetiska ämnen skulle göras inom ramen för ett sammanslaget estetiskt-humanistiskt program. Utredarens motivering för detta var främst knutet till uppfattningar kring möjligheterna att förbereda för arbetsmarknaden. I betänkandet får det föreslagna estetisk-humanistiska

programmet en tydligare karaktär av högskoleförberedelse mot bakgrund av att programgymnasiets (Lpf-94) Estetiska program uppfattas som otydligt:

> Estetiska programmet uppfattas i dag ofta som otydligt. De allra flesta som arbetar inom programmet, lärare och skolledare, anser att det främst är ett studieförberedande program, och det ger om eleverna gör ”rätt” val också i princip samma typ av högskolebehörighet som Samhällsvetenskapsprogrammet. Det finns dessutom ett antal konstnärliga högskolor, som programmet i sina specialiseringar direkt förbereder för. Samtidigt har det nuvarande Estetiska programmet inslag av yrkesförberedelse, och i statistik förekommer det ofta tillsammans med de utpräglat yrkesförberedande programmen. Som ett sådant program fungerar det dåligt, eftersom det i stort sett saknas en arbetsmarknad inom det estetiska området för ungdomar som kommer direkt från gymnasieskolan. Den estetiska gymnasieutbildningen har många kvaliteter som bör bevaras, men det ska göras inom ramen för en tydlig högskoleförberedelse. I mitt förslag görs det i form av fyra inriktningar på Programmet för Estetik och Humaniora. (SOU 2008:27, s. 487)

Estetiska programmet blir dock kvar efter att flera remissinstanser uttryckt oro för att utbildningen i betänkandet inte är tillräckligt kvalificerat för att förbereda för högre konstnärliga utbildningar. Det nya programmet kan sägas få en mer specialiserad karaktär till skillnad från det tidigare Estetiska programmet (Lilliedahl, 2013). Utredarens ambitioner att stärka programmets karaktär av högskoleförberedelse förblir dock kvar och det kommer sedermera att inräknas bland de program som ger högskoleförberedelse.

En viktig förändring av gymnasieskolan utgör synen på undervisningens ”centrala innehåll”, vilket får till följd att gymnasieskolan enligt Gy2011 sedermera också ska undervisa ett i förväg bestämt innehåll utifrån aktuella styrdokument. Det centrala innehållet knyts till betygskriterier på ett sätt som skiljer de olika gymnasieformerna åt. Detta får också följder för vad mål- och resultatstyrningen avser, i Gy2011, då med konsekvenser för vad begreppet ”mål” ska innebära. Formuleringar i Lpf-94 som ”strävansmål” och ”uppnåendemål” försvinner.

2.4 Styrdokument

Till de bägge gymnasiereformerna, Lpf-94 och Gy2011, hör aktuella styrdokument, vilka inbegriper skollag, gymnasieförordning, programmål/examensmål, nationella kursplaner, kommunal skolplan samt lokala kursplaner. Även om föreliggande avhandling inte explicit undersöker hur undervisningen på olika sätt relaterar till styrdokumentens lydelser, är det viktigt att redovisa hur undervisningen i ensemble ser ut enligt styrdokumenten. Med reformeringen genom Gy2011 förändras dock styrningen av gymnasieskolan och styrdokumenten. En ny skollag tillika gymnasieförordning införs också.

2.4.1 Styrdokument enligt Lpf-94

Den hierarkiska ordningen mellan de olika dokumenten enligt Lpf-94 innebar att de olika dokumentens innehåll styrde enligt den ordning de förekommer. Ordningen såg ut på följande vis:

Styrdokumentens hierarkiska ordning

Skollag (SFS 1985:1100)
Gymnasieförordning (SFS 1992:394)
Läroplan (SKOLFS 1994:2)
Programmål (SKOLFS 1999:12) (vilka inkluderade ämnes– samt kursplaner och betygskriterier)
Kommunal skolplan
Lokala kursplaner

Ytterst styrde sålunda skollagens formuleringar undervisningen i skolan. Ensembleämnet återfanns i styrdokumenten i de nationella kurserna ”Ensemble A (MU1201)” samt ”Ensemble B (MU1202)”, varav den första kursen lästes som obligatorium för elever på det Estetiska programmets musikgren. Kurserna innehöll olika målbeskrivningar, med en målnivå att sträva efter (så kallade strävansmål) samt en kravnivå vilken alla elever minst skulle uppnå (så kallade uppnåendemål). I strävansmålen uppges att:

> Kursen skall ge grundläggande instrumentala eller vokala färdigheter i ensemblespel eller sång. Kursen skall också stimulera samspels- och samarbetsförmåga inom en ensemble samt ge grundläggande kunskaper om repertoar och stilarter. Därutöver skall kursen vara inriktad mot olika genrer eller ensembleformer. (Skolverket, 2000, s. 89)

Under kursmål att uppnå, den kunskapsgräns vilken alla elever ska kunna nå efter avslutad kurs, återfinns följande:

> Eleven skall:
>
> – kunna anpassa sitt musicerande i ensemblesammanhang
>
> – kunna musicera tillsammans med andra och i övrigt kunna samarbeta vid musikutövning
>
> – ha kännedom om olika ensembleformer eller olika genrer (Skolverket, 2000, s. 89)

I de fall skolorna anordnade så kallade lokala kurser skulle en kursplan upprättas och godkännas av skolans huvudman (SFS 1992:394). I enlighet med den reformering av skolan som mål– och resultatstyrningen innebar kopplades också betygssystemet till vissa kravnivåer: ”betygskriterier”. I Lpf-94-gymnasiet fanns det

fem betygsnivåer: MVG (Mycket väl godkänd), VG (väl godkänd), G (Godkänd) samt IG (icke godkänd) och – (Streck). Betygskriterierna för kursen ”Ensemble A” beskrivs följande:

(Skolverket, 2000, s. 89f.)

Betyg	**Kriterium**
Godkänd	Eleven anpassar sitt eget musicerande till den övriga ensemblen. Eleven deltar i ensemblespel eller sång, är förberedd och genomför uppgifterna i ensemblesammanhang. Eleven beskriver och ger exempel på olika ensembletyper eller genrer.
Väl godkänd	Eleven samarbetar musikaliskt med den övriga ensemblen och tar ansvar för sitt arbete. Eleven musicerar, bedömer resultatet och förstår sin egen roll i ensemblen. Eleven redogör för olika ensembleformer inom olika genrer.
Mycket väl godkänd	Eleven spelar eller sjunger i olika typer av ensembler och genrer på ett varierat och kreativt sätt. Eleven tar egna initiativ och analyserar vid problem orsakerna och föreslår förbättringar.

2.4.2 Styrdokument enligt Gy2011

Även om själva styrningen inte förändras byts en rad styrdokument ut i skiftet av gymnasieform. Med Gy2011 kommer en ny skollag (SFS 2010:800), ny gymnasieförordning (SFS 2010:2039) och ny läroplan (SKOLFS 2011:144). Till dessa övergripande förändringar revideras också ämnen och kurser i stor omfattning. En större förändring utgörs av att alla kurser knyts till ämnen (SFS 2010:800), vilka beskrivs på ett likartat sätt. Till varje ämne hör också syfte och ett centralt innehåll, vilket sedan kopplas till betygskriterier. Därefter skapas kurser inom ämnet som på olika sätt uppfyller ämnets olika kunskapsmål. Syftet för ämnet ”Musik” är omfattande och behandlar flera olika aspekter av musik och musikframförande:

> Undervisningen i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i musik och förmåga att gestalta musik, både solistiskt och i ensemble. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla förmåga att kommunicera med medmusicerande och

publik. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att analysera och tolka musikupplevelser. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att reflektera över och värdera sin egen och andras musikaliska gestaltning, i syfte att öka det konstnärliga skapandet. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kreativitet och förståelse av samband mellan detalj och helhet. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att genom sitt musikutövande aktivt bidra till ett rikt kulturliv i samhället. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att pröva olika metoder för musikinstudering. Genom att arbeta med musiken från både teknik- och tolkningsperspektiv ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet. Undervisningen ska ta fasta på att stärka elevernas motivation och självförtroende i musikutövandet. Samarbetsförmåga och ansvarstagande för arbete i grupp är viktigt i musiken. Därför ska eleverna ges möjlighet att musicera tillsammans med andra.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om musikinstrumentens konstruktion och egenskaper samt röstens fysiologi. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i arbetsmiljöns betydelse för individ och samhälle. Genom att studera och utöva musik från olika tider, kulturer och stilarter ska eleverna ges möjlighet till genrebreddning. (SKOLFS 2011:114)

Ämnesplanen för ämnet ”Musik” på gymnasiet enligt Gy2011 innehåller nio punkter:

1. Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt, såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck.

2. Kunskaper om musik, begrepp och stildrag från olika tider och kulturer.

3. Förmåga att improvisera.

4. Kunskaper om musikinstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling.

5. Kunskaper om instrumentets konstruktion och egenskaper, röstfysiologi och röstvård.

6. Förmåga att skapa musik och arrangera för en eller flera valda ensembletyper.

7. Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.

8. Färdigheter i att använda musikteknisk utrustning samt kunskaper om hur musik kan framställas och hanteras digitalt.

9. Kunskaper om arbetsmiljöfrågor.

(SKOLFS 2011:114)

2.4.3 Ensemblekurserna i Gy2011

Varje kurs som hör till ämnet musik kommer i olika hög grad att relatera till ämnets olika punkter beroende på typ av kurs. I ämnet musik finns tre ensemblekurser, en som är obligatorisk på det Estetiska programmet och två kompletterande kurser avsedda för andra elever som inte läst kursen ”Ensemble med körsång”. En förklaring till detta kan vara att vissa skolor erbjuder ensemblekurser inom ramen för elevernas fria val av kurser. Kurserna är inte styrda mot en specifik genre eller repertoarområde.

I kursbeskrivningarna framgår vilka punkter i ämnet ”Musik” som ska *betonas* i de enskilda kurserna:

Ensemblekursernas särskilda betoningar i ämnet musik (Skolverket, 2011).

	Ensemble med körsång	**Ensemble 1**	**Ensemble 2**
Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt, såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck.	Ingår med särskild betoning	Ingår med särskild betoning	Ingår med särskild betoning
Kunskaper om musik, begrepp och stildrag från olika tider och kulturer.	Ingår	Ingår med särskild betoning	Ingår
Förmåga att improvisera.	–	–	Ingår
Kunskaper om musikinstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling.	Ingår	Ingår	Ingår med särskild betoning
Kunskaper om instrumentets konstruktion och egenskaper, röstfysiologi och röstvård.	Ingår med särskild betoning	Ingår	Ingår
Förmåga att skapa musik och arrangera för en eller flera valda ensembletyper.	Ingår med särskild betoning	–	Ingår
Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.	Ingår med särskild betoning	Ingår med särskild betoning	Ingår med särskild betoning
Färdigheter i att använda musikteknisk utrustning samt kunskaper om hur musik kan framställas och hanteras digitalt.	Ingår med särskild betoning	–	Ingår
Kunskaper om arbetsmiljöfrågor.	Ingår med särskild betoning	Ingår	Ingår

Att de olika kurserna skiljer sig från varandra kan förklaras av att det estetiska programmet också har andra kurser i musikämnet, vilket då inte behöver ingå i ensemblekurser för estetprogrammets elever. Vidare föreskrivs ett centralt innehåll vilket undervisningen i de olika kurserna ska innehålla. I kursen ”Ensemble med körsång” är det centrala innehållet följande:

> Spel eller sång i ensemble på en grundläggande nivå.
>
> Körsång på en grundläggande nivå.
>
> Musicerande i noterad och gehörsbaserad musik.

Konstnärlighet och genrer i olika tider och kulturer. Stildrag och kännetecken.

Instudering i grupp, till exempel stämövning, intonationsövning och repetitionsmetodik.

Grundläggande röstvård och metoder för det.

Grundläggande musikalisk bearbetning, till exempel att göra en andrastämma, välja instrumentering, kompstil, musikalisk form och disposition.

Grundläggande musikalisk gestaltning och kommunikation vid framträdande inför publik och i samarbete med andra.

Grundläggande hantering av musikteknisk utrustning med grundläggande begrepp inom ljudteknik och rumsakustik. Ljudanläggning för repetition och konsert. Mikrofonteknik och kabelhantering. Analogt och digitalt ljud samt midi. Digital bearbetning av musikaliskt material med olika inspelningstekniker.

Arbetsmiljö vid musikutövning, till exempel elsäkerhet, ergonomi, hörselvård och belysning.

(Skolverket, 2011)

Det är sedan detta innehåll som betygssätts i olika stigande kriterier som ”med viss säkerhet”, ”nyanserat” och ”nyanserat och med säkerhet”.

2.5 Sammanfattning

Musik som undervisningsämne i skola såväl som mer specifikt på gymnasiet har en lång historia. Ensemblespel har ur det perspektivet varit ett vanligt förekommande inslag i skola och samhälle sedan 1600-talet (Kallstenius, 1923). Idag har dock ensembleundervisningen fått en mer formell inramning genom nya styrdokument och övrig organisering av gymnasieskolan. En annan tydlig förändring går att finna i hur synen på musik förändrats från kyrklig dominans, över en västeuropeisk klassisk musikkanon till 1970-talets genrebreda anslag, där musik från olika kulturer och tider blir studieobjekt. Från att tidigare ha uppfattats som ett hot mot undervisning och lärande i musik blir den samtida musiken efterfrågad också inom ramen för skolundervisningen (Gustavsson, 2000). Styrdokumentens utveckling sedan 1990-talet preciserar ensembleundervisningen i så måtto att det som skall läras blir mer formaliserat och alltmer liknar andra skolämnen. I och med införandet av ”centralt innehåll” får ensembleundervisningen, till skillnad från tidigare styrdokument, en tydlig styrning också på ”vad-nivå”. Det som tidigare kunde vara en del av musiklärarens tysta, eller förkroppsligade (och därigenom inte alltid verbaliserade) kunskap är nu specificerat och styrande för ensembleundervisningen åtminstone på styrdokumentsnivå.

Lilliedahl (2013) har undersökt förändringen av det estetiska programmet och musikämnet genom skiftet mellan läroplanerna Lpf 1994/Gy2011 och konstaterar en förändring från ett mer allmänt hållet program mot ett mer specialiserat sådant. Vidare försvinner det gymnasieallmänna ämnet ”Estetisk verksamhet”. Lilliedahl pekar på hur förändringarna dels relaterar till en marknadsanpassning där det estetiska innehållet bör anpassas efter marknadens behov av yrkeskompetens, och dels hur det relaterar till en ambition att erbjuda musikundervisning där ämnet musik legitimeras genom sin del av en bredare bildningstradition. Ur ett mer didaktiskt perspektiv framstår förändringarna i ensemblekurserna som mer styrda och framförallt med ett tydligare definierat kunskapsinnehåll, både vad avser att definiera vilka kompetenser som ingår i ämnet och hur ensemblekurserna i sig är specialiserade mot olika kunskapsdimensioner. Detta torde få stor betydelse för de musiklärare som deltar i föreliggande studie genom att undervisningsinnehållet i högre grad borde ta karaktär av det specifika undervisningsinnehållet så som det definieras i styrdokumenten.

3. Tidigare forskning

Här presenteras en översikt av tidigare forskning med relevans för avhandlingens frågeställningar. Sökningar efter tidigare forskning har gjorts både i internationella databaser (ERiC) som svenska (Libris) och i mer specifika artikeldatabaser (British Journal of Music Education).

Med ett snävt perspektiv på ensembleundervisning i (svensk) gymnasieskola framkommer att avhandlingens frågeställningar är lite utforskade. Det kan delvis förklaras av att frågeställningarna är knutna till en svenskt nationell företeelse med förhållandevis kort historia – ensembleundervisning i gymnasieskolan fick exempelvis fullständiga betygskriterier först 1994 (Skolverket, 2000). Frågeställningarna är avgränsade mot undervisning i gymnasiekurserna i ensemblespel, vilka över tid har fått en mer formaliserad roll. Inom ramen för det nationella estetiska programmets musikinriktning har kurserna i ensemblespel också fått en annan status genom att de inte längre är valbara eller knutna till en specifik genre eller musikstil. Alla elever på Estetiska programmets musikinriktning ska med andra ord delta i ensembleundervisning.

Om föreliggande avhandlings frågeställningar i stället betraktas ur ett vidgat perspektiv som att till exempel förstå ensembleundervisning som en del av ett bredare musikundervisningsbegrepp, blir mängden forskningsbidrag närmast oöverskådligt. Kunskap om ensemblemusicerande – eller villkoren för densamma – kan då finnas inom ramen också för annan musikpedagogisk (eller pedagogisk) forskning, vilken inte explicit undersöker ensemblemusicerande. En kompromiss har gjorts där tidigare forskning om musik som har ansetts vara relevant för föreliggande avhandlings frågeställningar redovisas. Kriterier för urval har då utgjorts av det enskilda forskningsbidragets närhet till avhandlingens frågeställningar.

3.1 Ensembleundervisning

Ensembleundervisning kan i allmän mening beskriva närmast all musik som innebär någon form av samspel i grupp. Nationalencyklopedins nätupplaga definierar ”ensemble” följande: ”Inom musiken är en ensemble en grupp av instrumentalister eller sångare, vanligen i solistisk besättning, som samverkar i ett musikstycke eller

ett avsnitt ur ett sådant.” (NE, 2015). Det närliggande ordet orkester används snarare om en grupp musiker ”som leds av en dirigent” (NE, 2015). Begrepp som ”band” eller ”grupp” kan också vara synonyma med ensemble och pekar mot hur samtida musikuttryck påverkar definitionen av samspelande musiker.

Musiklärares val av undervisningsinnehåll i ensemble och gehörs- och musiklära undersöks av Zimmerman Nilsson (2009). Avhandlingen vilar mot både didaktisk teori och mot fenomenografi. Datamaterialet utgörs av videodokumenterade lektioner samt uppföljande intervjuer (stimulated recall) med fem musiklärare. Resultaten visar att uppfattningarna om undervisningsinnehållet skiljer sig mellan undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära. Gehörs- och musiklära uppfattas som ett ämne med ett givet kunskapsstoff vilket eleven ska lära sig medan ensembleämnet betraktas som mer elastiskt och vars kunskapsinnehåll kan anpassas efter elevernas förmågor. I ensembleundervisningen betonas hantverksmässiga aspekter mer än konstnärliga och undervisningen präglas av regelföljande, vilket innebär att musikläraren ställer upp vissa hantverksmässiga respektive tekniskt-motoriska regler för den musikaliska verksamheten. Aktiviteten att spela tillsammans får stort fokus och undervisningen anpassas i meningen att alla kan delta i den. Innehållet i ensembleundervisningen är flexibelt och tillrättaläggs efter det som eleverna ”utan alltför stor ansträngning klarar av” (s. 153). En av lärarna i Zimmerman Nilssons studie uttrycker sig på följande sätt:

> Vi har lagt upp ensemblen i 5-6 veckors perioder och det avslutas med en redovisning och det är ju ett övergripande mål. Och sen finns det ju det stora övergripande målet att man förhoppningsvis ska få någon utveckling i sitt sätt att agera i en ensemble. (Zimmerman Nilsson, 2009, s. 99)

Citatet pekar på att själva *redovisningen* av undervisningsinnehållet också intar en självklar plats i undervisningen, vilket delvis kan förklara varför regelföljande och anpassning får stort fokus i undervisningen. Hantverksaspekter får en överordnad betydelse i ensembleundervisningen vilket exemplifieras av att musiklärarna betonar regelföljande och motorik, på bekostnad av en mer övergripande diskussion kring musikalisk kvalitet och kreativitet.

Utifrån dialogisk och didaktisk teori analyserar Zandén (2010) samtal mellan musiklärare som tittar på förinspelade ensemblegrupper med gymnasieungdomar vilka spelar musik i olika genrer (gospel, soulpop, reggae, hårdrock). Fyra olika grupper med varierande antal musiklärare har valts ut och dessa har sedan utifrån ett löst strukturerat frågeschema samtalat om videoinspelningarna. Gruppsamtalen analyseras genom en tredelad analysprocess där topikanalys, vilken särskiljer vissa bestämda samtalsämnen (topiker) enligt dialogisk teori, bildar det första analyssteget. Autonomi, engagemang och expressivitet framstår som viktiga kriterier oavsett genre. Därefter analyserar Zandén materialet genom värdehierarkier och avslutar med en sammanfattning av kvalitetsuppfattningar och bedömning, vilket bildar det tredje analyssteget. Zandén uppfattar att samtalen i

högre grad kretsar kring hur eleverna ser ut och rör sig snarare än att beröra rent klingande aspekter. Utifrån resultaten diskuterar Zandén hur samtalen uppvisar en ”avdidaktiserad musiklärarroll” (s. 179) och hur undervisningen i en formell skolkontext framstår som problematisk. Den bild av läraren som tonar fram i samtalen pekar mot en ”maktlös” lärare som har svårt att hjälpa eleverna (s. 180). Elevernas självständighet gentemot lärare och undervisning ser ut att vara ett eget lärandeobjekt och beskrivs som något eftersträvansvärt.

Gullberg (2002) undersöker hur olika grupper lär sig rockmusik, där olika förkunskaper och bakgrunder utgjorde en skillnad mellan grupperna. Vissa deltagare hade en formell skolning, medan andra hade lärt sig musik utanför en formell institution. Hon identifierar olika strategier för lärande och ser hur musikaliska influenser och preferenser såväl som tidigare formell skolning utövar påverkan på hur lärandet av musik går till och vad som väljs ut att lära. En slutsats blir att musikläraren bör vara öppen för flera sätt att lära sig musik på och kunna anpassa sig till olika elevers behov och förkunskaper.

Fyra ensemblegrupper med unga musiker är i fokus för Saar (1999): stråkensemble, hårdrockensemble, kyrkoensemble, fritidsmusicerande ensemble, vilka blir undersökta för att förstå hur de erfar och beskriver sitt lärande. Saar beskriver hur lärandet kan ha en pedagogisk eller musikalisk inramning, där fokus skiftar mellan aktiviteterna att spela eller lära sig något specifikt och lärandet antar olika karaktär beroende på vilka som deltar och vilken musik musikerna spelar. Kommunikationen mellan deltagarna ser annorlunda ut, där exempelvis deltagarna i rockensemblen i högre grad än fiolgruppen använder sig av gemensamt införstådda musikaliska gester, utan att detta nödvändigtvis kommuniceras verbalt. Saar understryker den sociala betydelsen för lärande i musik och visar hur grupperna uppvisar olika förutsättningar för deltagande i och påverkan på musikaliska praktiker.

En redogörelse över hur ensembleundervisning på motsvarande svensk gymnasienivå kan ta sig uttryck i Nordamerika ges av Mantie (2012). Redogörelsen bär starka drag av den nordamerikanska kontexten och vissa skillnader mellan nordamerikansk och svensk musikundervisning blir tydliga som till exempel hur vissa typer av större ensembler (blåsorkestrar, körer, jazzband et cetera) är närmast synonyma med nordamerikansk musikundervisning.(s. 99). Mantie argumenterar för hur musikundervisningen i Nordamerika har utvecklats från en möjlighet för den enskilde individens att uttrycka sig till förmån för en anpassning efter repertoar och uppförandepraxis. Eleverna reduceras då till att bli ett redskap för orkesterledarens ambition att färdigställa ett visst musikaliskt resultat:

> The student performer is, as such, ”only a tool” whose utility lies in the production of a specific kind of repertoire […] In the context of schooling, the school concert or contest/festival performance is a test or exam intended to ascertain the students’ internal grasp of successful musicality through external or explicit display – a

> spectacle inextricably linked to the ascetic work of the pedagogical band world (s. 117, kursiv i original)

Ett sådant synsätt får också konsekvenser för hur synen på lärande och musikalitet tar sig uttryck:

> Successful performance, in which students execute their individual part accurately in the manner dictated to them, is taken as evidence of successful learning and successful musicality (s. 118)

Manties text pekar på hur musikundervisningen förändrats från äldre tiders musicerande där fokus låg på en mer personlig utveckling, till förmån för ”edification through Art” (s. 119) där en musikalisk ledares uppfattning om god konst realiseras med eleverna som verktyg. Till viss del kan Manties text beskrivas som nostalgiskt tillbakablickande, men också som en kritisk bild av samtida musikundervisning. För svenska förhållanden kan det verka främmande med så starkt engagemang i de specifika ensemblerna, vilka inte på samma sätt har satt spår i den svenska musikpedagogiska praktiken. Däremot finns det likheter av annat slag, där exempelvis musikundervisningens fokus på produktioner och konserter liknar det Mantie beskriver.

Borgström-Källén (2013) studerar hur kön konstrueras i musikundervisning, ”…i en praktik där eleverna är uttalat intresserade av musikalisk handling” (s. 9), vilket understryker hur ensembleundervisning av elever uppfattas som både något viktigt och potentiellt lustfyllt. Ett antal ensembler på gymnasiets estetiska program undersöks genom både observationer och uppföljande intervjuer respektive gruppsamtal. Studien finner hur olika genrepraktiker på olika sätt återskapar könsmönster i undervisningen, ofta som en följd av att musikundervisningen efterliknar musikaliska praktiker som eleverna och lärarna uppfattar som trovärdiga representanter för musikaliska uttryck. De könsmönster som finns i sådana musikaliska praktiker blir då överförda till skolans undervisning och rollen som sångare, gitarrist, basist, trummis et cetera innebär inte enbart en musikalisk uppgift utan får också konsekvenser för hur eleverna kan fungera både som sociala och musikaliska varelser i undervisningen. Vidare beskrivs i resultatet hur musikundervisningen är riktad mot produktionen av musik i form av konserter, CD-skivor eller en föreställning:

> …vars kvalitet förväntas ligga så nära det professionella musiklivets kvalitetsnormer som möjligt. Konsekvensen av detta mål för undervisningen blir att produkten sätts i centrum på bekostnad av kunskapsutvecklingen hos de elever som ska tillverka och framföra produkten. Den lokala praktiken kan därmed liknas vid hur det kan förväntas gå till i ett professionellt sammanhang, vilket får följden att vad som ska läras eller rent av att något ska läras underordnas kraven på att prestera inför publik. (s. 281)

Borgström-Källén framhåller hur erfarenheter av att framträda kan vara både viktig kunskap i sig såväl som det enda sättet att erhålla sådan kunskap liksom det kan verka motiverande för eleverna, men påpekar kritiskt att det får följder för vem som får lära sig vad då exempelvis kön respektive förkunskaper innebär skilda förutsättningar för elevernas deltagande i undervisningen. Den elev som könskodas, på ett i sammanhanget accepterat sätt, får tillträde till vissa roller och funktioner med följden att kvinnliga elever inte utan vidare kan ta del av och påverka undervisningen hur som helst. Vidare får elever utan tillräckliga förkunskaper en mer tillbakadragen roll.

3.2 Det estetiska programmet

Det estetiska programmet och dess elever är i fokus för Karlssons (2002) avhandling. Syftet var att dels få mer generell kunskap om det estetiska programmet och eleverna som går där och dels att studera eleverna utifrån forskning om motivationens betydelse för deras studier. Avhandlingens data utgörs av elevers enkätsvar där olika frågor mäter vissa attributioner som exempelvis vilken tidigare erfarenheter av musik eleverna har, hur eleverna uppfattar och förstår studierelaterade ansträngningar, lärarens betydelse och elevernas uppfattningar av betydelsen av tur. Genom reformeringen av gymnasieskolan gavs elevautonomi ökad betydelse, exempelvis genom att erbjuda eleverna flera val av kurser men också som en följd av att undervisningen skulle ta större hänsyn till elevernas förkunskaper, intressen och aktiva deltagande. Karlsson menar att frågor kring motivation är viktiga då eleverna genom utformandet av gymnasieskolan enligt Lpf-94 avkrävdes en hög grad av självdisciplin för att klara målen för undervisningen såväl som för att kunna göra informerade val av kurser och undervisningsinnehåll.

Karlsson argumenterade också för att eleverna avkrävdes en hög grad självstyrning eftersom elevens resultat är en produkt av deras eget engagemang i ämnet. Resultaten visar bland annat att de elever som uttalat uttryckte en önskan att studera musik i högre grad klarade studierna bättre än andra elever. Resultaten visar att det estetiska programmet hade en elevsammansättning som varierar i termer av motivation och självstyrning. Karlsson föreslår att lärare och elever måste prata om hur lärandeprocessen ser ut och att läraren inte ger eleven för svåra uppgifter vilka ställer krav på kunskaper eleven ännu inte hunnit inhämta. Hon slår också fast att en relativt stor grupp av de manliga eleverna i urvalet kan karaktäriseras som autodidaktiker (”självlärda”) med gedigen erfarenhet av att spela i rockgrupper, men med liten eller ingen formell skolning i musik innan studierna på gymnasiet. Därmed är rekryteringen till det estetiska programmet breddad i meningen att inte endast elever med tidigare skolning i musik väljer utbildningen. Samtidigt förs det in andra synsätt och resonemang kring musik och musikkultur i skolan. En intressant

iakttagelse är att de självlärda manliga eleverna klarar av studierna väl som en följd av att de har utvecklat goda färdigheter i instrumentalspel utanför de traditionella musikskolorna.

3.3 Musikläraren

Musiklärarens betydelse för undervisningen kan inte underskattas och musiklärarollens betydelse för uppfattningar kring musik, elever och kunskapsutveckling i musik är viktig att uppmärksamma. Musiklärarutbildningarnas roll är betydelsefull för att spåra uppfattningar kring musikundervisning och kan ses som en fostrande miljö som formar blivande musiklärare. Även om musiklärarutbildningen över tid har sett olika ut och dess innehåll skiftat beskriver Olsson (1993) hur SÄMUS-utbildningen, vilken skulle innebära en större musikalisk bredd och bättre förbereda blivande musiklärare inför yrket med hjälp av mer studier i metodik och pedagogik, efter ett tag återgick till en mer traditionell konservatorietradition. Även Ericsson och Lindgren (2011) gör en liknande beskrivning av hur musikundervisningen i grundskolan behåller sina former även om dess innehåll förändras:

> Ja, tydligt är att vi kan konstatera att en ny form av musikalisk kanon har etablerats i skolan, både när det gäller musikhistorieundervisningen och repertoaren vid sång- och ensemblespel. Pop- och rockmusiken kategoriseras och dess historia betas av i kronologisk ordning enligt samma koncept som gångna tiders undervisning om den europeiska konstmusikens historia. (Ericsson & Lindgren, 2011, s. 36)

Nylander (2014) ger en bild av ett förhärskande elitistiskt ideal också på folkhögskolans estetiska linjer vilka ges en relationell position jämte kultur- gymnasie- och musikhögskola. På folkhögskolornas estetiska linjer förbereds eleverna i hög grad för det kommande antagningsprovet på musikhögskolan och de estetiska linjerna knyts därför samman med musikhögskolornas kunskaps- och elevsyn.

Bladh (2002), Bouij (1998), Ericsson (2002; 2006) och Roberts (1990), har på olika sätt undersökt musiklärarprofessionen. Bouij (1998) gör i sin undersökning av musiklärare genom intervjuer bland annat en distinktion mellan musikern respektive läraren som yrkesrollidentitet och uppfattar hur dessa har olika förutsättningar att lyckas som musiklärare. Bland annat skriver Bouij att rollidentiteten som musiker ”lämnar liten eller ingen plats för att utveckla en för yrkeslivet ändamålsenlig lärarrollidentitet” (s. 340). I Bladhs (2002) longitudinella studie av musiklärare under och efter lärarutbildning finns liknande resultat som pekar mot att musiklärare kan ha svårt att solidarisera sig med musikläraruppdraget då det inte i tillräcklig grad motsvarar förväntningarna på ett estetiskt innehåll i undervisningen. Roberts

(1990) visar på hur musiklärarstudenter orienterar sig mot en musikeridentitet trots att denna kan ha liten relevans i ett kommande musikläraryrke, men att socialisationen mot musikerrollen ändå av studenterna bedöms som viktig.

Med en fenomenologisk metod undersöker Houmann (2010) musiklärares levda erfarenhet av handlingsutrymme, något som av Houmann definieras som: ”musiklärares möjligheter och kunskaper att göra egna professionella bedömningar och val i det dagliga arbetet” (s. 70). Handlingsutrymme ges en utförlig beskrivning och omfattar av Houmann handlingsutrymme i förhållande till andra lärare och elever, till undervisningens innehåll, till institutionella förutsättningar, som uttryck för makt, respektive till handlingarnas konsekvenser. Studien visar på närvaron av en spänning vilken på olika sätt påverkar förutsättningarna för musiklärares handlingar och Houmann bidrar också med ytterligare en dimension av handlingsutrymme:

> I resultatet finns ytterligare en dimension av handlingsutrymme där det finns en spänning. Det gäller i vilken mån lärarna och lärarstudenterna tillåts fatta självständiga beslut. Här är handlingsfriheten således det som medger eller skapar möjligheter att inom ramarna trots allt påverka ett beslut, även om handlingsutrymmet är begränsat [...] De inre gränserna står för det vardagsarbete som bedrivs av och inom en enskild skola så som det gestaltas i förekommande skolkulturer. Det tillgängliga friutrymmet utgörs av skillnaden mellan yttre och inre gränser (Houmann, 2010, s. 187f).

Hinkle (2011) har studerat musiklärare i Florida med fokus på deras relation till jazzmusik i undervisningen. Data samlades in genom en enkätundersökning och resultaten visar att en större andel inte erbjuder undervisning i jazz. Resultaten visar också att lärarens erfarenheter av jazzmusik och musikerskap påverkar deras inställning till att undervisa jazz. Den insamlade empirin visar också att musiklärare som i sin lärarutbildning fått möjlighet att aktivt spela jazzmusik också var mer benägna att undervisa jazz.

Johansen (2003) undersöker norska musiklärares ämnesuppfattningar genom skiftet mellan två läroplaner. Han uppfattar att läroplanerna i studien har liten påverkan på musiklärarnas undervisningsbeslut och att musiklärarna i stället kan förstås som självrefererande där uppfattningar kring undervisningsinnehåll kommuniceras mellan musiklärare snarare än genom läroplaner. Detta resultat har vissa likheter med den läroplansteoretiska studie Sandberg har gjort (1996) vars resultat visar att musiklärare i grundskolan ofta bortser från den formella styrning styrdokumenten utgör utan hellre utgår från personliga uppfattningar kring hur ämnet ska undervisas.

Törnqvist (2006) har undersökt lärares erfarenheter av att undervisa ett sceniskt projekt i grundskolan och hur detta relaterar till deras egen kreativitet och lärande. En utgångspunkt är att musiklärarna befinner sig i fält där olika yrkesroller utövar påverkan på uppfattningar kring lärarrollen. Resultaten pekar ut två väsentliga huvudspår i undervisningen: dels vikten av lärarens deltagande i processen att

genomföra en musikal och dels att producera en konstnärlig produkt i form av en musikal. Törnquist gör en liknelse till arkitektur, när hon beskriver musikalproduktionen som en form för lärande. Produktionsaspekten av musikalen förstås av musiklärarna med hänvisning både till elever, lärare och publik och efterliknar arbetsformer som existerar utanför skolan:

> Arbetets uppbyggnad består av en deltagarstruktur där arbetsuppgifterna kräver mindre elevgrupper som kan intressefördelas mellan olika uttrycksformer. Det ingår ett nätverk av arbetsuppgifter organiserade efter en kulturell förebild som i traditionell mening utövas yrkesmässigt av olika personer. Exempel på sådana yrkesmässiga funktioner (yrkesroller) är scenograf, ljud- och ljustekniker, dekoratör, koreograf, producent och regissör [...] Lärare och elever ”tar över” dessa yrkesroller och därmed ett sätt att arbeta som kräver olika insatser av del- tagarna. Lärare utvecklar sitt kunnande genom att bidra med det som musikalproduktionen kräver. Det finns en progression i processen, en form av ordningsföljd från idé till färdig föreställning, där de ovan beskrivna yrkesrollernas arbetsinsatser avlöser varandra. Manusförfattandet görs exempelvis i början och regiarbetet i slutet. (Törnquist, 2006, s. 131)

Detta legitimerar också projektet som skolaktivitet. Lärarna intar under produktionen fyra olika roller: som deltagare, handledare, ledare och konstnär. I sin sammanfattande diskussion pekar Thörnqvist på hur lärandet både ur ett lärar- såväl som elevperspektiv går att beskriva som en ”praktikgemenskap” (s.124), där själva deltagandet i produktionen utgör en grund för lärande.

3.4 Musikundervisningen och eleverna

Scheid (2009) studerar hur musikämnet används och upplevs av elever på gymnasiet som en del av deras identitetsskapande. I studien framgår att känslor och identitetsskapande är viktiga delar av elevers erfarande av musik. Scheid föreslår ett likställande av musik, känslor och identitet men menar också att musik symboliserar både förståelse av kultur, livsstilsval och etiska ståndpunkter, vilket tillhandahålls genom de stereotyper vilka återfinns i bland annat musikkultur men också genom populärkultur i allmänhet. Användningen av sådana stereotypa uttryck sker genom en tillpassning från elevens sida och eleven är aktiv i sitt val av kulturella symboler. Scheid myntar begreppet ”egologo” (s.162f) för att visa hur eleverna är medvetna och aktivt konstruerar identitet genom val av musik och populärkulturella uttryck. Musikundervisning blir sålunda ett tillfälle där elever orienterar sig kring frågor om identitets- och livsprojekt.

I en undersökning av elevers musikaliska lärande och identitet har Ericsson (2002) intervjuat elever i grundskolans senare år om deras uppfattningar kring musikundervisning och musikaliskt lärande. Eleverna har fått besvara frågor om hur

de upplever och förstår musikaliskt lärande och det framgår av studien att elever påtalar vikten av elevintresse för studierna. Det får till följd att undervisningen bör ta hänsyn till elevernas intressen, vilka uttrycker sig också i andra miljöer än den institutionaliserade undervisningen. Här utgör därför hem, kamrater och föräldrar påverkan på eleverna. Eleverna uppfattar, i Ericssons studie, hur musicerande i skolan är både möjlig och eftersträvansvärd om vissa villkor är uppfyllda som tillgång till instrument, lokaler och en kunnig musiklärare. Dock gör eleverna visst anspråk på autonomi och i studien uttrycks en önskan om att läraren ska vara tillgänglig när eleverna efterfrågar den typen av kompetens, till skillnad från andra situationer de själva vill styra över. Det här gäller bland annat vilken repertoar som ska spelas. Eleverna ger uttryck för att musikundervisning kan uppträda i två former, där den ena kopplas till fokusering, koncentration och disciplinering. En annan form av musikanvändande betonar emotionella aspekter, vilket av eleverna skiljs från en mer skolsituerad undervisning. Slutligen visar resultaten hur eleverna efterfrågar både elevautonomi såväl som visst beroende av lärarkompetens. Elevernas preferenser för musik skapas genom slump och Ericsson pekar på hur det går dåligt ihop med deras uppfattning om musikundervisningens officiella uppgifter. Musikaliskt lärande utanför skolan sker också till synes genom tillfälligheter, vilket ”svårligen kan finna plats i den metodiska ram inom vilket lärande i skolan försiggår” (Ericsson, 2002, s. xi).

Dyndahl och Ellefsen (2009) undersöker hur kulturstudier och poststrukturalistisk teori kan användas för att omformulera musikdidaktiska frågeställningar. De förstår ”identitet” som något nödvändigt mångtydigt och dynamiskt och det här gäller även för ämnesuppfattningar, eller det som Dahlgren (1989) benämner ”didaktisk identitet”. Dyndahl och Ellefsen (2009) pekar vidare på hur musikdidaktiska identitetsfrågor står i förbindelse med olika diskursiva kontexter, vilka alla ger uttryck för olika sorters mening och normativa anspråk: ”Consequently, an important presupposition must be that neither music education nor subject didactics can be considered independently from the cultural production of meaning, construction of identity or negotiation of power” (s. 7).

3.5 Informellt och formellt lärande

I diskussioner av musikundervisning har två begrepp använts: formellt respektive informellt. Begreppen kan syfta både på lärarens handlingar (undervisning) såväl som elevens lärande. Det är i flera källor, menar Folkestad (2006), osäkert exakt vad som egentligen åsyftas och lärande och undervisning jämställs ibland trots att undervisning inte automatiskt behöver innebära att någon lär det som undervisas.

En möjlig definition av ”formell undervisning” kan vara den typ av undervisning som (i någon mån) är planerad på förhand och på så sätt har ett givet

undervisningsinnehåll som eleven skall lära och äger rum innanför (någon form av) utbildningsinstitution. ”Informell undervisning” blir i motsats till detta något spontant, frivilligt och kan äga rum var som helst. En tolkning av formellt och informellt kan användas också i synen på skolans musikundervisning (”formell”) respektive den musik som spelas och lärs i ett vardagligt, privat sammanhang (”informell”).

Intresset för hur till exempel popmusiker lär sig musik och hur institutionaliserad undervisning kan ta intryck av detta, är ett annat exempel som belyser hur skolans undervisning relaterar till begreppen ”formellt” och ”informellt”. Green (2001) redogör för ett forskningsprojekt där hon i intervjuer med olika musiker (företrädesvis med förankring inom pop-, rock- och folkmusikgenrerna) undersöker hur de lärt sig musik. Det framkommer att många av de undersökta musikerna i liten eller ingen utsträckning har deltagit i formell musikundervisning, utan huvudsakligen har lärt sig musik utifrån den egna personens lust till musik och musikskapande. Vidare visar studien upp hur många traditionella sätt att lära sig musik som genom notläsning eller instrumentalteknik spelar en mindre betydelsefull roll. Istället har lärande genom gehör, och lärande med och genom kamrater (”peer-to-peer”) spelat en större roll. I ett senare bidrag (Green, 2008) redovisar Green hur musikundervisning kan ta sig uttryck genom att efterlikna informell undervisning. Genom att tillsammans med musiklärare utforma en musikundervisning där exempelvis instudering av musik via gehör och kamrater genomför Green ett projekt med ett antal elever i en engelsk grundskola där olika musikaliska genrer används som musikaliskt stoff. Hon redogör både för framgångar såväl som ett visst motstånd både från elever och musiklärare. Sammanfattningsvis ser hon hur inslag av en mer ”informell undervisning” kan vara ett hjälpmedel för att fånga elevers motivation och arbetsglädje och på så sätt hjälpa dem att lära sig musik.

Individens roll och inflytande diskuteras av Ericsson (2002) utifrån modernitetsteorier och med begrepp lånade från olika filosofiska teorier. Ericsson menar att det under det senaste decenniet finns ett ökat elevinflytande i skolan. Detta är en del av en trend i västvärlden där individen får allt större fokus. Genom ett sådant ökat elevinflytande diskuterar Ericsson (2002) en möjlig spricka mellan formaliserad undervisning och en mer elevstyrd undervisning som i hög grad utgår från elevernas önskemål och ambitioner. Ett ökat inflytande för informella undervisningsideologier kan då ses som följden av ett förändrat synsätt på individ och samhälle. Vidare öppnar en anpassning efter elevernas önskemål också för att skolans undervisning ska iscensätta den musik som spelas utanför den mer formella skolinstitutionen. Rockmusiken framstår i de undersökta elevernas ögon som en möjliggörare av autonomi då de deltagande rockmusikerna helt fritt kan välja innehåll och tolkningsmöjligheter.

Folkestad (2006) menar att frågan om populärmusiken närvaro eller ej i skolan som formell utbildningsinstitution är irrelevant: med elever och lärare följer

ofrånkomligen kunskaper också om musik och kultur som inte är en del av skolans undervisning med in i skolkontexten. Populärmusiken är så att säga redan en del av undervisningen genom elevernas och lärarnas närvaro. Lilliestam (2006) menar exempelvis att formell skolning: ”[t]illhandahålls på och genom institutioner, alltså av skolor av olika slag: grundskolor, gymnasier, kommunala musikskolor, studieförbund, folkhögskolor och musikhögskolor” (s. 118). I motsats till detta beskrivs informellt lärande som något vilket:

> [s]ker utanför institutioner och äger rum i vardagslivet, spontant, direkt, förströtT, utan att vi tänker på att lärande faktiskt äger rum [...] Inom detta sätt att lära används inga läroböcker, utan lärandet sker (oftast) utan noter, på gehör genom att vi lyssnar, härmar, prövar, gör. Kursplaner finns inte, utan lärandets innehåll och ordning styrs av lust, nyfikenhet och spontanitet. Lärarrollen är mer jämställd än inom formellt lärande, och man kan mycket väl lära sig tillsammans utan någon formell ledare och utan att någon från början kan mera. (s. 119)

Folkestad (2006) förtydligar diskussionen genom att belysa hur formellt och informellt kan syfta både till själva undervisningen såväl som till uppfattningar kring lärande. Det löser till viss del upp ett eventuellt spänningsförhållande mellan begreppen, vilket annars har beskrivits som problematiskt då en formaliserad undervisning i en mer traditionell tappning ter sig ointressant och irrelevant för den studerande (Green, 2001; Green, 2008). Utifrån ett sådant synsätt kan informella praktiker ta sig uttryck innanför en formell situation och vice-versa. För att diskussionen kring begreppsparet formellt-informellt ska vara givande behöver den förtydligas i termer av vad, var och hur man menar att något är formellt respektive informellt. Folkestad (2006) gör en distinktion mellan ”learning how to play music” samt ”making/playing music” (s. 138). Folkestad föreslår vidare fyra möjliga sätt att använda begreppen formellt och informellt lärande: (i) om det fysiska rummet (som var lärandet äger rum); (ii) lärstil (som ett sätt att beskriva hur själva lärandet går till, ofta med hänvisning till noter eller lärande via gehör); (iii) ägandeskap (som i vem som äger själva lärandeprocessen och dess resultat), samt (iv) intentionalitet (mot vad riktas uppmärksamheten: att spela musik eller att lära sig spela musik). De olika sätten att förhålla sig till formellt och informellt ska enligt Folkestad inte ses som ömsesidigt uteslutande, utan snarare som delar i en mer komplex helhet. Därav är Folkestad också kritisk mot uppfattningen att formellt lärande endast sägs äga rum i institutionaliserade miljöer då sådant lärande kan också vara en bärande del i spontana, frivilliga situationer eller utanför en traditionell skolmiljö. På samma sätt kan också undervisning inspirerad av informella kontexter influera formell undervisning och bli en bärande del undervisningen.

3.6 Sammanfattning

Törnquists (2006) studie pekar på hur musikämnets innehåll och metoder influeras av musikverksamhet utan direkt koppling till en institutionell miljö. Även om distinktionen mellan formellt och informellt kan diskuteras (Folkestad, 2006) ser det ut som att musikundervisningens legitimitet i hög grad relaterar till värderingar också utanför den institutionaliserade undervisningen. Greens (2001; 2008) resultat tyder på hur den institutionaliserade musikundervisningen i sig upplevs som problematisk samtidigt som mer framgångsrika metoder för att lära sig musik återfinns i andra miljöer än i en traditionell skola. Folkestads (2006) distinktion mellan ”learning to play music” och ”making/playing music” ser ut att vara mycket betydelsefull i sammanhanget, där fokus på att spela och producera musik ges central betydelse med följder för undervisningsbeslut. Också Saar (1999) och Gullbergs (2002) studier pekar ut hur musikpedagogiska beslut kan ta sig olika uttryck som en följd av vilken typ av musik som ska läras. Ett återkommande intryck är att samtida musikaliska uttryck betonar autonomi och särskiljer sig från annan mer traditionell musikundervisning. Traditionella musikaliska kommunikationsformer och begrepp (som noter och musikteoretiska begrepp) ersätts av andra (som kroppsrörelser och ett mer vardagligt präglat språkbruk).

Historiskt betraktat är musik väletablerat i läroverket eller gymnasieskolan (Sandberg, 2006), men det estetiska programmet utgör ändå en i sammanhanget unik företeelse genom att det möjliggör musikstudier för en större grupp elever än någonsin tidigare inom gymnasieskolan (Skolverket, 1998). Det estetiska programmet skapas parallellt med införandet av en ny läroplan för gymnasiet (Lpf-94), en läroplan som Karlsson (2002) menar kräver en hög grad av elevmotivation. Det estetiska programmet beskrivs av Skolverket (1998) som splittrat och ofärdigt, delvis som en följd av att vad som avses med ”estetik” inte är helt klarlagt (s.47f.). Programmet uppvisar också en spänning mellan kärn- och karaktärsämnen, en spänning som delvis härrör ur viljan att bredda den tidigare musiklinjens snäva syfte och Skolverket (1999) menar att programmet saknar en egen teoretisk grund ”[...] saknar programmet en egen diskurs, eller teoribildning kring sin verksamhet. En sådan borde ta avstamp i en diskussion kring olika uppfattningar om konst, konstformer, estetik och kultur [...] som det nu är finns ingen gemensam målbild” (Skolverket, 1999, s. 48).

Någon studie av gymnasiets ensembleundervisning efter skiftet till en ny läroplan (Gy2011) har inte funnits, även om en studie av grundskolans musikundervisning (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015) visar på hur musiklärare i högre grad än tidigare upplever en större dokumentationsbörda samtidigt som de nya styrdokumentens formulerade innehåll samt kunskapskrav styr musiklärarna i hög grad. Störst betydelse för musikundervisningen ser kunskapskraven ut att spela, därigenom ser styrdokumenten ut att ha en annan roll än tidigare. Andra studier av

musikundervisning enligt de tidigare läroplanerna (Lpf-/Lgr-94) visar att musiklärare i mindre grad än idag lät sig styras av styrdokument (Sandberg, 1996; Johansen, 2003) vilket tyder på att styrdokument som styrning av musiklärares undervisning i grundskolan ser ut att ha skärpts och att undervisningen i högre grad än tidigare utgår från de kunskapskrav som anges i styrdokumenten.

Ingen studie har funnits som specifikt studerar ensembleundervisning på gymnasiets estetiska program, vilket delvis kan förklaras av att det estetiska programmet är en relativt ung företeelse i gymnasieskolans historia och att ensembleundervisning först från och med 1994 fick samma status som andra ämnen med tillhörande betygskriterier. Karlsson (2002) är den enda studien som specifikt undersöker det estetiska programmet, även om Zandén (2010) och Zimmerman Nilsson (2009) studier bygger på data insamlad på gymnasiets estetiska program.

Zandén (2010) och Zimmerman Nilsson (2009) pekar ut olika pedagogiska och didaktiska problem och utmaningar, specifika för ensembleundervisningen. Till dessa hör exempelvis hur musiklärare formulerar vad eleven ska lära och motiven för detta, musiklärares ämnesdidaktiska återkoppling såväl som lärarrollens generella betydelse i musikundervisning. Den autonoma eleven som upptäcker musik på egen hand blir idealiserad, likaväl som fokus på att spela musik ser ut att dominera undervisningssituationen.

En redogörelse för ensembleundervisningens innehåll ur ett kulturkritiskt perspektiv saknas även om Dyndahl och Ellefsen (2009) ger ett viktigt kunskapsbidrag genom att diskutera hur (musik-)didaktiska positioneringar relaterar till omkringliggande kontexter och värderingar. Didaktiska positioneringar förstås som representativa uttryck för diskurser kring musik, kunskapsutveckling, skolan, elever och samhället i stort. Det medför också att det legitima lärandeobjektet relaterar brett till diskursiva uppfattningar kring vad musik är, vad musikaliskt lärande är, vem eleven är, hur någon lär (musik), med mera.

Sammanfattningsvis finns det ingen studie som specifikt undersöker ensembleundervisning i gymnasieskolan, även om flera av de redovisade forskningsbidragen angränsar föreliggande avhandlings frågeställningar. Med tanke på hur ensemblespel är en central företeelse i samtida musik (rock, pop, et cetera) samtidigt som ensemblespel etableras inom skolan och blir ett undervisningsämne fullt jämförbart med andra ämnen, framstår det som angeläget att skaffa vidare förståelse för hur undervisning bedrivs och på vilka grunder. Med implementeringen av den senaste läroplanen för gymnasiet får också ensembleundervisningen en betonad roll genom att det placeras centralt i programstrukturen. Mot bakgrund av hur musikundervisning har förändrats på gymnasiet framstår också ensembleämnet som särskilt viktigt att studera – det är ofta i ensemblen som de övriga musikämnena ”möts” (instrumentalundervisning, musikteori, kör, rytmikundervisning, et cetera) och med tanke på hur ensemblespel också är representerat genom den samtida musikkulturen är företeelsen intressant och viktig att utforska.

Även om den återgivna forskningen behandlar olika forskningsfrågor och skiljer sig från varandra vad beträffar teori, metod och typ av data, uppfattar jag ändå hur begreppsparen musiker/lärare respektive skola/fritid återkommer som nödvändiga delar av ett dynamiskt spänningsfält vilka får konsekvenser för val, samt konstruktionen av, legitima lärandeobjekt i musik/ensembleundervisningen (Bouij, 1998; Bladh, 2002; Ericsson, 2006, Saar, 1999, Gullberg, 2002, Hinkle, 2011). Begreppsparet musiker/lärare visar på hur musiklärarrollen kan beskrivas på olika sätt och hur dess funktion antar olika karaktär beroende på vilka erfarenheter som betonas. Att musikerrollen ser ut att vara betydelsefull också i ett mer pedagogiskt sammanhang förklarar hur val av innehåll förhåller sig till det för musikern relevanta. Det är då med musikerns ”glasögon” undervisningsinnehållet legitimeras och förstås. I den forskning som beskrivits ovan framgår att lärarrollen har svårt att positionera sig i jämförelse med musikerrollen. Även om musikundervisningen är en formaliserad institution med en uttalad pedagogisk uppgift blir det först i rollen som kunnig och erfaren musiker eller med dennes erfarenheter, som en framgångsrik musiklärarroll kan beskrivas (Gustafsson, 2000).

Det andra begreppsparet skola/fritid tar sig uttryck genom hur ett legitimt lärandeobjekt relaterar till antingen ett pedagogiskt uttalat sammanhang eller en fritidskontext (icke-skola) där musiken uppfattas och upplevs. Det som ska läras kan då existera i två egentligen skilda miljöer, även om vardagens musikobjekt kan bli en del av den formella institutionens undervisning (Green, 2008; Folkestad, 2006). En sådan diskussion har i den beskrivna forskningen ofta föregåtts av begreppsparen informellt/formellt, vilket kan definieras på flera olika sätt. En viktig slutsats är dock att samtida musikkulturer på ett som jag förstår det annorlunda sätt än tidigare under 1900-talet har fått ett större inflytande också på institutionaliserad undervisning, en process med rötter till 1960-talet där impulser och nyfikenhet inför annan musik än västeuropeisk konstmusik började formuleras också inom ramen för musikpedagogisk verksamhet (Sandberg, 2006). En intressant och angelägen fråga att besvara är på vilket/vilka sätt detta får följder för institutionaliserad musikundervisning?

4. Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel redogörs för avhandlingens teoretiska ramverk. Avhandlingens frågeställningar behandlar ensembleundervisningens lärandeobjekt, ett begrepp hämtat från fenomenografi och variationsteori (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997; Marton & Tsui, 2004). Begreppet lärandeobjekt avgränsar forskningsobjektet mot det som inom ramen för undervisning skall läras och vilka förmågor eleverna ska utveckla, men används inte i en strikt variationsteoretisk mening för att beskriva hur elever erfar världen eller för att studera deras lärande. För att få mer kunskap om ensembleundervisningen riktar sig avhandlingens syfte istället mot hur lärande konstrueras i en kulturell praktik: vilka lärandeobjekt blir giltiga och varför? Därmed är inte lärandeobjekt något okontroversiellt fenomen, utan snarare konsekvensen av olika värderingar och uppfattningar kring musik, musikpedagogik, människan, musikalisk utveckling vilka förmedlas och kommuniceras i olika sociala sammanhang.

Dyndahl (2011) pekar på hur kultur relaterar till meningsskapande praktiker: ”Folk skaper, opprettholder og videreutvikler kultur gjennom meningsproduserende praksiser, slik som ritualer, narrativ, tekster, og altså diskurser, som dermed både genererer og blir erfart som stadig vekslende betydning, rasjonalitet og verdier” (s. 310). Att synliggöra relationen mellan lärandeobjekt och uppfattningar om dessa är avgörande för att förstå vilka lärandeobjekt som iscensätts i undervisningen. Det lärande som iscensätts av musikläraren är alltså inte enbart en, i tid betraktad, tillfällig produkt i klassrummet, utan också avtryck från alla de omkringliggande normer och betydelseskapande uppfattningar vilka skänker lärandeobjektet legitimitet som sådant. Att undersöka lärandeobjektet utifrån ett mer kulturkritiskt perspektiv kräver därför en annan teoretisk begreppsapparat än den som variationsteorin traditionellt erbjuder, vilken annars accepterar lärandeobjektet som okontroversiellt i den form det uppträder. Marton och Booth (1997) argumenterar för att olika lärandeobjekt har olika hög grad av pedagogisk användning genom sin relation till elevens lärande. Det finns då en mer funktionell syn på det som skall läras, vilket ligger långt från en mer socialkonstruktionistisk epistemologisk position.

För att förstå lärandeobjektet som en del av en social meningsskapande praktik krävs ett teoretiskt perspektiv som kan undersöka och problematisera hur detta går till. Om vi ser på lärandeobjekt som en del av mänsklig kultur kan i så fall

diskursbegreppet bli ett sätt att förstå hur vissa lärandeobjekt utvecklas i en viss praktik och framstår som mer eller mindre legitima.

Inledningsvis redogörs i detta kapitel för några centrala begrepp och didaktik som teoretiskt område. Därefter redogörs för hur lärandeobjekt kan förstås som ett diskursivt objekt.

4.1 Centrala begrepp

I föreliggande avhandling används en rad olika begrepp på olika nivåer. I likhet med socialkonstruktionistiska premisser (Burr, 1995) betraktas alla begrepp som avhängiga föreställningar av både ontologisk såväl som etymologisk karaktär. Begreppet ”genre” eller ”identitet” är ur ett sådant perspektiv konsekvensen av en mångfald sociala relationer och uppstår i kommunikationen mellan människor. I samtal om musikundervisning återkommer begrepp vilka antas, i sitt situerade sammanhang, förstås ungefär lika. Exempel på sådana begrepp är genre, stil och repertoar. En sådan begreppsredogörelse ska dock inte förstås som att begreppen saknar teoretisk förankring eller står utanför avhandlingens övriga teorianvändning, men i mer utförlig ordning, redogörs för under egen rubrik.

4.1.1 Genre och musikstil

Lilliestam (2006) gör en distinktion mellan *genre* och *musikstil* där den förra omfattar ett större område än den senare. Genre omfattar både exempelvis klädstil, musik och andra kulturella uttryck såsom ”de sociala och kulturella koder som omger musiken” (s. 4). Genre ska dock förstås som något i hög grad tids- och rumsligt: det som kan gälla för sociala eller kulturella koder i ett sammanhang kan skifta från ett annat. Utifrån Mikhail Bakhtin menar Chanan (2000) att genre alltid gör anspråk på ett särskilt sätt att beskriva verkligheten, innebär urvalskriterier och vilar mot vissa typer av perception och konceptualisering. En genre, menar Chanan vidare, förutsätter alltid en särskild publik, reaktioner och ”ideologiska värden” (*ideological values*) (s. 1). Genrers tids- och rumslighet kallas av Chanan för *chronotype* och ger exempel på hur olika genretyper kan uppstå samtidigt på olika platser. Walser (2015) definierar genrer som diskursiva praktiker, vilket anknyter till Chanans (2000) syn på genrens tids- och rumsliga bestämning. Walser (2015) påpekar också hur gränsdragningen för genrer inte är klar eller evig, utan snarare ständigt utsatt för en gränsdragningsproblematik, något som påminner om Halls (2003) syn på kulturbegreppet som helhet. En sådan definition av genre understryker vikten av hur genrebegrepp är sociala konstruktioner, föränderliga och ständigt under omvandling av något som inte kan betraktas som essentiellt eller naturgivet (Borgström Källén, 2014), men ändå utgår från något gemensamt. Det

genretypiska står också ständigt i förbindelse med andra genrer, och kräver en förståelse också av vad som är potentiellt exkluderande inom en genre (Walser, 2015). Synen på genre gör enligt Walser det tydligt hur den är under ständig tillblivelse, både av de som gör anspråk på att förstå, tillhöra den, men också av genrens utövare, för vilka genrens ramar kan användas som en grund eller metodik för konstnärliga uttryck.

Musikstil inbegriper enligt Lilliestam (2006) inte mer än just det klingande inommusikaliska materialet. Musikstil begränsas då till att gälla för ”den klingande musiken så som den låter” (s. 62). Även om musikstil som begrepp inte omfattar ett lika stort område som genre, vad avser också sociala och kulturella koder, finns likheter med genrebegreppets omfattning och en musikstil kan inräkna många stilarter inom sig: jazzmusik som musikstil kan då innefatta både New Orleansjazz, Dixiejazz, Bebop, Cool såväl som mer nutida musikstilar som Fusion och Nu-jazz. Musikstil som begrepp framstår därför som minst lika tidsligt och rumsligt som det större genrebegreppet, inte minst om vi betraktar exempelvis musiklärarprofessionen som en avgörande gränsdragare för vad som är, eller inte är, en viss musikstil.

4.1.2 Identitet

Identitetsbegreppet omfattas av en egen teoretisk begreppsapparat, med egen vetenskapsteoretisk- och filosofisk grund. Psykologi, sociologi, antropologi är några exempel på vetenskapsområden vilka intresserat sig för identitetsfrågor. En kortfattad definition av identitet är att identitet är något som berör frågor om vem någon är, hur vi vet detta och huruvida detta är något som det enskilda subjektet ensamt eller tillsammans med andra skapar (Danielsson, 2012; Ruud, 1997; Wängqvist, 2013). I musikpedagogisk och musikvetenskaplig forskning återkommer identitetsbegreppet (Danielsson, 2012; DeNora, 2000; Jorgensen, 2006; Ruud, 2006). Då avhandlingens fokus inte ligger på identitetsfrågor, kommer ingen längre redogörelse för identitetsbegreppet göras, men en kortare reflektion ges för att visa på begreppets vidare användning.

Identitetsbegreppet kan beskrivas både utifrån ett mer psykologiskt som sociologiskt perspektiv, även om Danielsson (2012) påpekar att det har skett en till en konstruktivistisk syn på identitet. Meningsskiljaktigheten skulle kunna exemplifieras i hur identitetsfrågor är avhängiga biologiska, samhälleliga eller individuella faktorer. Danielsson (2012) argumenterar för att det inte borde vara okontroversiellt att inta en ståndpunkt som ligger någonstans mellan ytterligheterna: ”dvs att uppfatta identitet som något som formas i en livslång process, och som bäst förstås genom ett beaktande av såväl sociologiska som psykologiska aspekter” (s. 35f). Utifrån en läsning av Jenkins och Giddens menar Danielsson (2012) vidare att identitet kan förstås som en i högsta grad reflexiv process mellan individ och

omgivning. Identiteten är då något föränderligt och dynamiskt i förhållande till skilda dimensioner som en institutionell, interaktionell och individuell dimension.

4.1.3 Smak, normativitet och autenticitet

Smak, normativitet respektive autenticitet kring musik berör både hur frågor om smak och preferenser kring musik uppstår och fungerar, som vilken musik eller musiksmak som kan anses vara ”skön”, ”rätt”, ”riktig” eller ”äkta”. I föreliggande avhandling berör det i första hand hur musiklärare, elever och samhälle orienterar sig kring frågor om vad som kan räknas som god musik, gott musicerande och goda musikupplevelser.

Lilliestam (2006) påpekar hur frågor kring exempelvis smak inte alls är oskyldiga, utan på många olika sätt påverkar människor i deras orientering kring både musik såväl som i social mening rent generellt. Vår smak definierar oss och det är inte minst viktigt att veta också vad som kan betraktas med avsmak. Lilliestam använder sig av Pierre Bourdieus begrepp *habitus* och *symboliskt kapital* i en diskussion av smak. Definitionen av habitus lånas av Brändström och Wiklund (1995) vilka förklarar det som:

> En produkt av individens objektiva livsvillkor och alla de händelser som inträffat i det liv hon eller han levat. I varje ny situation som människan möter kommer habitus att aktiveras och styra hennes tankar, känslor och handlingar. Varje individ är per definition utrustad med en unik habitus, men olika sociala grupper har samtidigt en grupp- eller klassbunden habitus som har sin grund i medlemmarnas gemensamma levnadsbetingelser. Eftersom levnadsförhållandena skiljer sig åt för olika socioekonomiska grupper i vårt samhälle, så kommer även habitus att ha olika struktur för olika grupper. (Brändström & Wiklund, 1995, s. 10)

Habitus förklaras vidare av Lilliestam (2006) som något vilket ”handlar om vad vi är duktiga på, vad vi vant oss vid, vad vi lärt oss förnimma, värdera och göra, hur vi tänker och talar” (s. 177). En sådan definition av habitus markerar också en agens hos subjektet och habitus blir inte enbart en fråga om värderingar eller preferenser, utan också något aktivt som sker i mötet med exempelvis musik och musicerande: ”vissa musikaliska uttryck och koder blir naturliga och hemtama innanför en persons habitus, andra är konstiga och svåra att förstå sig på eller utföra” (s. 177).

Symboliskt kapital blir samlingsterm för olika typer av tillgodohavanden som socialt kapital, utbildningskapital och kulturellt kapital. Störst vikt lägger Lilliestam (2006) vid det kulturella kapitalet som gör det möjligt för den som äger det att skilja mellan exempelvis god respektive dålig musik. Det behöver inte nödvändigtvis vara knutet till det som kallas högkultur eller finkultur, utan är lika gångbart i olika kulturella miljöer.

Smak eller musikpreferenser hos elever och musiklärare på det Estetiska programmet ser ut att möjligen skilja sig från Lilliestams (2006) beskrivning: dels så har musiklyssnande, musikvanor, genrer och musikstilar utvecklats sedan de undersökningar kring smak och musikaliska preferenser som Lilliestam hänvisar till gjorts och dels så innebär det Estetiska programmet i sig en ny företeelse som arena för smak kring musik. När musiklärare och elever i föreliggande avhandling uttrycker vad som är god smak, god musik eller ett gott framförande av musik, behöver detta med andra ord inte nödvändigtvis ske i enlighet med de tidigare forskningsresultat som presenterats.

Ett annat perspektiv på normativitet och autenticitet kring musikutövande skulle kunna beskrivas under ett paraplybegrepp som *musicking* (Small, 1998) – med andra ord: så som både musiklärare och elever uppfattar att en i deras ögon, trovärdig artist uttrycker sig musikaliskt (Elliott, 1995). Det innebär en delvis annan syn på normativitet och autenticitet, där normativitet blir liktydigt både med den repertoar, musikstil och kulturellt uttryck en artist eller professionell musiker förknippas med och autenticitet snarare blir ett mått på hur trovärdig artisten framstår för de inblandade såväl som hur likt någon kan låna artistens uttryck. En sådan definition betonar till skillnad från Lilliestams (2006) sociologiskt inspirerade definitioner, hur både musiklärare och elever förhåller sig till framförandet av musik och vem man blir när man intar artistens position på en konsertscen.

En traditionell förklaring av smak, normativitet och autenticitet i institutionaliserade musikmiljöer är hur musikelever, -studenter och -lärare ofta orienterar sig kring *musikermusik* (Bladh, 2002; Bouij, 1998; Lilliestam, 2006; Olsson, 1993). Mot bakgrund av föreliggande avhandlings möten med elever och musiklärare framstår inte begreppet som lika användbart beträffande elevers och musiklärares uppfattningar kring smak på det Estetiska programmet. De senare orienterar sig mer gentemot den framgångsrika artisten, snarare än den skickliga musikern, med skillnaden att det i första hand är frågor kring uppförandets artistiska kvalitéer som är avgörande för frågor kring god musik, gott musicerande och autenticitet. Den musik och musikutövande som förknippas med musikermusik är då något väsensskilt det Estetiska programmets musikideal, både vad avser frågor om smak, stilpreferenser som autenticitet. En förklaring kan vara att det Estetiska programmet inte på samma sätt som tidigare musikinstitutioner primärt betraktas som en utbildningsagent – utan som en möjliggörare av enskilda subjekts musikande, där både artister och det musikaliska uttryck som dessa associeras med, blir ett ideal i frågor om smak, normativitet som autenticitet. För att låna Bourdieus uttryck har habitus skiftat och blir i elevers och musiklärare på det estetiska programmets användning något som styr mot det framgångsrika framträdandet, snarare än ett mer snävt musikermusicerande ägnat att visa upp särskilda musikaliska kompetenser. Skillnaderna kan förklaras som att en sådan habitus i större utsträckning premierar en *applåderande publik* än en publik som *applåderar en särskild ansträngning*. Normativitet och autenticitet hör då samman med att agera så likt artistidealet som

möjligt både vad avser inommusikaliska faktorer såväl som rörelser, gester, mimik, ordval, klädkoder och annat.

4.2 Didaktik

I denna avhandling används begreppet didaktik för att beskriva hur musiklärare strukturerar och organiserar sin undervisning. Didaktik kan relatera till både praktisk undervisning som till en mer teoretisk syn på undervisning och lärande (Uljens, 1997; Nielsen, 1998). Didaktik och pedagogik är närliggande fenomen, där didaktikbegreppet avser ett fält innanför pedagogiken med särskild hänsyn tagen till ”undervisningsprocessen” (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011, s. 32).

Ordet didaktik återfinns ursprungligen i grekiskan, men betecknar där inte samma fenomen som det samtida didaktikbegreppet. Under antiken avsåg ordet didaktik konsten att lära någon något, att visa upp något eller att framställa något men oftast i sammanhang som inte direkt avsåg undervisning eller utbildning (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011). Didaktik återförs ibland till termen *didascalia*, vilket motsvarade en särskild sorts körstycke med pedagogiskt syfte i det antika dramat (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011).

Didaktik har i västeuropeisk skolhistoria rötter till 1600-talet genom Johann Ratke, Johan Amos Comenius och deras efterföljare (Bengtsson & Kroksmark, 1994). Ratke konstruerar termen ”didactica”, vilket motsvarar det tyska ordet ”lehrkunst”: konsten att lära (någon annan något) (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011). För sextonhundratalets didaktiker handlade didaktik då om undervisning och hur en lärare bör bete sig för att eleven ska lära sig något. Didaktik används också av Comenius i hans verk ”Didactica Magna” med undertiteln ”en fullständig framställning av konsten att lära alla allt” (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011, s. 33). Didaktik syftar i Comenius specifikt på en lärandesituation där en elev undervisas ett undervisningsinnehåll av en lärare.
Vidare utvecklades och systematiserades senare didaktiken genom Johann Friedrich Herbart (Kroksmark, 1994). Utifrån Kants etik utvecklar Herbart en didaktisk modell där frågor om vad ska besvaras av etiken medan frågan om hur ska besvaras av psykologin. Herbarts systematiserande av didaktiken fick praktiska konsekvenser genom de så kallade ”formalstadierna” (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011, s. 36) vilka syftade till att organisera ett större kunskapsinnehåll i mindre delar och systematiskt behandla dessa för att optimera elevens lärande. Herbarts didaktik översattes och spreds också till en anglo-amerikansk kultursfär, även om den senare under 1900-talet kom att få mindre betydelse (Kroksmark, 1994).

Under 1900-talet knyts didaktikbegreppet mot teorier kring ”bildüng” (att bilda sig) genom Wolfgang Klafki där didaktisk teori behandlade olika positioneringar kring valet av undervisningsinnehåll. Tysk didaktisk teori skiljer sig då från allmänna

psykologiska teorier, vilka syftar till att studera undervisningseffekter i klassrummet. Denna åtskillnad mellan en tysk och amerikansk undervisningssyn kvarstår än idag, trots försök att överbrygga kulturområdena. I den anglo-amerikanska pedagogiska diskussionen spelar didaktik en oansenlig roll, medan det i Tyskland och närliggande områden fortfarande finns ett intresse för didaktisk teoribildning (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011).

En vanligt förekommande definition av didaktik är att den svarar på olika frågor om undervisningen som *vad* som ska undervisas, *hur* undervisningen ska gå till, *vem* som ska undervisas, *varför* någon ska undervisas, et cetera (Selander, 2010; Uljens, 1997). Nielsen (1998) menar att sådana didaktiska frågor kan föras till ett *snävare* respektive *vidare* didaktikbegrepp, där det snävare (vad, till vad och varför) är knutet mer till frågor om bildning medan det vidare didaktikbegreppet (hur, genom vad och var) förs till ett mer kunskapsteoretiskt och socio-kulturellt perspektiv på lärande.

Didaktik delas ofta in i allmän- respektive ämnesdidaktik, en tudelning som gjordes redan under 1600-talet av Wolfgang Ratkes elev Christoph Helwig när den senare skilde mellan ”didactica generalis” och ”didactica specialis”. Allmändidaktik omfattar generella regler vilka är allmängiltiga oavsett vad som undervisas och lärs, medan ämnesdidaktik förs till olika särskilda delområden som stadiedidaktik (gymnasiedidaktik), ämnesdidaktik (musikdidaktik) eller ännu snävare avgränsningar (saxofondidaktik). Kansanen, Hansén, Sjöberg och Kroksmark (2011) menar att ”den ursprungliga idén bakom införandet av ämnesdidaktik är att det anses föreligga skillnader mellan olika ämnen och att dessa utövar ett styrande inflytande på undervisningsprocessen” (s. 53). Vidare hävdar författarna att det råder stor skillnad mellan tysk och angloamerikansk ämnesdidaktik, där den förstnämnda är förankrad i en teoretisk-filosofisk tradition medan den senare har sin metodologiska hemvist i en empirisk och psykologisk forskningsansats. Till den angloamerikanska forskningen kan Shulman föras, vilken skiljer mellan *content knowledge* (innehållskunskap), general *pedagogical knowledge* (allmänpedagogisk kunskap), curriculum knowledge (läroplanskunskap) och *pedagogical content knowledge* (pedagogisk innehållskunskap), vilken skulle kunna motsvara den tysk-europeiska ämnesdidaktiken (Kansananen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011, s. 56).

Didaktisk teori används i en rad olika sammanhang för att studera och analysera undervisning (Nielsen, 1998; Selander, 2010; Zimmerman Nilsson, 2009). I föreliggande avhandling används inte didaktik som ett strikt vetenskapsteoretiskt verktyg, utan snarare i en mer praktiknära mening: så som musiklärare väljer att utforma sin undervisning. I en sådan mening besvarar musiklärare flera olika didaktiska frågor som vad undervisningen ska behandla, hur den ska genomföras och varför. En invändning kan vara att undervisningens innehåll till stor del bestäms av styrdokumentens formuleringar. De styrdokument som gäller för undervisningen kan dock skänkas olika hög grad av vikt och relevans och även om de har stort

inflytande på undervisningen behöver musiklärare realisera styrdokumentens innehåll. När musiklärare exempelvis realiserar styrdokumentens formuleringar förstås detta undervisningsinnehåll som exempel på olika didaktiska positioneringar.

I en diskussion kring legitimeringen av didaktik nämner Jank och Meyer (1997) flera olika sätt för läraren att rättfärdiga sina undervisningshandlingar. Bland annat kan läraren ”gömma sig bakom läroplaner och lärarkårens gemensamma beslut” (s. 69) eller ”*argumentera* kring sina mål, innehålls, och metodbeslut” (s. 69, kursivering i original). Jank och Meyer för fram möjligheten att se socialt grundade undervisningsbeslut – exempelvis genom att en lärare och elever argumenterar för en viss lösning – som diskursivt legitimerade i en praktik, vilket är intressant för föreliggande avhandlings vidare teoretiska ställningstaganden. Ämnesdidaktiska beslut legitimeras då genom olika diskurser som verkar i praktiken och även om skolvardagen kantas av olika styrdokument och därigenom innebär en legitimering som är utom räckhåll för vare sig elever eller lärare, formas också mycket av undervisningen av praktikens egna diskursivitet. Styrdokument eller liknande ska inte förstås som något icke-diskursivt, även om Jank och Meyer gör en åtskillnad där styrdokumenten kan uppfattas som något vilket inte omfattas av praktikens diskurser. Snarare torde styrdokumenten utgöra ett eget diskursivt uttryck (Winther & Jørgensen, 2000). Ämnesdidaktiska beslut skulle då kunna förstås också som uttryck för olika diskurser kring undervisning.

4.2.1 Musikdidaktik

Musikundervisningen kan antas ha en egen, mer ämnesspecifik didaktik vilken särskiljer musikdidaktiska frågor från annan ämnesdidaktik som exempelvis språkdidaktik eller matematikdidaktik. En sådan differentiering mellan olika ämnesområden knyter an till sextonhundratalets didaktiska teori, vilken gör skillnad på allmän- respektive ämnesdidaktik. Musikdidaktiken kan därefter delas in i ytterligare underområden som stränginstrumentsdidaktik, ensembledidaktik eller rytmikdidaktik (Hanken & Johansen, 1998).

Nielsen (1998) menar att ordet ämnesdidaktik (eller fackdidaktik, se exempelvis Marton, 1986) är en metakonstruktion, där ordet står för ett i hög grad abstrakt fenomen. De olika ämnesdidaktiska innehållen relaterar då till olika ämnen, vilka sinsemellan kan skilja sig åt i stor utsträckning med konsekvenser för det didaktiska tänkandet (Nielsen, 1998). Undervisningsämnet, menar Nielsen, har sin grund i ett basämne, vilket i musikdidaktikens fall i sin tur hämtar kunskapsbegrepp från olika kunskapstraditioner som (musik-)vetenskap, hantverks/vardagskultur och konstnärliga praktiker. Med utgångspunkt i ett resonemang av Wolfgang Klafki menar dock Nielsen (1998) att vetenskapsområdena inte i sig själva klarar av att formulera en tillräcklig ämnesdidaktik, utan att den senare är det nödvändiga

resultatet av ett möte mellan basämnets innehåll och undervisningens krav på att fungera i en pedagogisk verksamhet.

Nielsen (1998) pekar också ut fyra ämnesdidaktiska grundpositioner, vilka får egna ämnesdidaktiska namn: basämnesdidaktik, etnodidaktik, kritisk didaktik samt existensdidaktik. Basämnesdidaktik relaterar till basämnets vetenskapliga, men också konstnärliga respektive vardagsmässiga, grund. Därigenom betonas basämnets struktur och begreppsbildning. I musikundervisningens fall handlar det delvis om musikvetenskapliga teorier och begrepp, men också om musikpraktik och vardagskultur. Etnodidaktiken utgår ifrån elevernas vardagskultur och hämtar innehåll från deras vardagliga erfarenheter. Positionen betonar också det demokratiska uppdraget och elevernas möjligheter att vara en aktiv del av samhället, också mot bakgrund av deras olika förutsättningar att delta i undervisningen. Etnodidaktiken präglas av en socio-kulturell orientering och lärarrollen får en annan mindre betonande karaktär. Den kritiska didaktiken hämtar sitt innehåll från olika samhälleliga och globala kriser som ekologisk kris, ekonomisk kris och demokratisk kris. Den kritiska didaktiken syftar till att eleven ska bli uppmärksammad på hur kriserna i samhället ser ut och bättre förstå sig på hur dessa kan lösas både på individ som samhällsnivå. Existensdidaktiken berör antropologiska frågeställningar av filosofisk art och syftar till en bredare allmänförståelse av människa och livsvärld. Självförståelse är ett mål med undervisningen enligt existensdidaktiken och påminner om existentiella frågor.

4.3 Lärandeobjekt i en diskursiv praktik

I nedanstående avsnitt diskuteras lärandeobjekt som ett diskursivt objekt, från en mer ontologisk diskussion kring socialkonstruktionistiska premisser till en mer specifikt diskursteoretisk dito.

4.3.1 Från socialkonstruktionism till diskurs

Avhandlingens teoretiska perspektiv utgår inledningsvis från de nyckelpremisser för socialkonstruktionism som Burr (1995) ställer upp:

a) *ett kritiskt förhållningssätt gentemot förgivet tagna kunskapsbegrepp* vilket innebär att en skeptisk inställning anläggs gentemot det som antas och anses vara kunskap. Här åsyftas kunskap både i meningen ”ämneskunskaper” såväl som ”vår kunskap om världen”. Burr menar att socialkonstruktionismen tillhandahåller en skepticism gentemot kunskapsbegrepp, vars definitioner alltid utgår från en mänsklig beskrivning och exemplifierar med hur kategorier som ”rock” och ”pop” inte kan förstås som något av naturen givet i musiken själv, utan är konsekvensen

av hur människor förhåller sig till olika typer av musik. Det kritiska förhåller sig till de versioner av världen eller kunskapsbegrepp vilka annars kan betraktas som självklara. Kunskap om världen är med andra ord aldrig perspektivoberoende, och därför blir det viktigt att synliggöra relationen mellan uttryck för kunskap och vilka värden, grundsyner och sociala processer som framhåller denna version.

b) *kunskap är historiskt och kulturellt specifikt,* vilket understryker hur perspektivberoende står i relation till historiskt och kulturellt specifika förutsättningar. Vår förståelse av världen kan inte skiljas från dessa förutsättningar, vilket får konsekvenser både för vår syn på världen och hur vi definierar kunskap.

c) *kunskap vidarebefordras genom sociala processer* med följden att ingen kunskap är naturgiven. Denna punkt rör ontologiska föreställningar varpå vår förståelse av världen har ett socialt ursprung. Även om det materiella har status som något bortom mänsklig kontroll, kan vi inte förhålla oss till detta utanför det sociala. Vardagen förmedlas och förstås nödvändigtvis genom socialt situerat språk, vilket också får ontologiska följder, våra sinneserfarenheter uttrycker sig endast genom de språkliga kategorier språket tillhandahåller.

d) *kunskap och socialt handlande hör ihop*. Genom en sådan relation påverkar också socialt förmedlade föreställningar vår uppfattning av världen. Burr visar på hur uppfattningar kring alkoholism också leder till olika praktiska handlingar och värderingar: är alkoholisten själv ansvarig för sina handlingar eller borde vi förstå alkoholism som en sjukdom?

Att förstå musikundervisning som socialt konstruerad ter sig möjligen som något okontroversiellt med tanke på att undervisning och skola är av socialt konstruerad natur, men det är viktigt att vara medveten om hur beslut och uppfattningar kring musikundervisning kan te sig som självklara och legitima för de inblandade: När musiklärare förfäktar en viss hållning, ett visst syfte eller visst undervisningsinnehåll framstår det för de inblandade som följdriktigt och ändamålsenligt – som om det fanns en naturgiven sanning kring musik, musikpedagogik, kunskapsutveckling med mera. Det undervisningsinnehåll som manifesteras tar karaktären av att vara självklart och subjektslöst och relationen mellan uppfattningar om musik och musikundervisning och dess praktiska utförande är alltså inte nödvändigtvis enkelt att identifiera i den iscensatta undervisningen även om det är avgörande för varför ett visst beslut tas och inte ett annat. Den outtalade relationen mellan synsätt och praktisk undervisning får följder för den här avhandlingens teoretiska ställningstaganden genom att det blir viktigt att synliggöra vilka diskursiva principer som informerar praktikens deltagare. Därför behövs en teoretisk begreppsapparat som kan beskriva hur olika uppfattningar kring en praktik också formar densamma.

Ett exempel på hur lärandeobjekt kan ses som sociala konstruktioner utgör Knut Brodins musikundervisning (Gustafsson, 2000). Brodin hamnade under 1930-talet i konflikt med en grupp sånglärare genom att förespråka den då radikala idén att

undervisa schlagers. Detta som en följd av att ville uppmuntra elevernas intresse för musik och på så sätt stimulera till ”musikglädje”:

> Mer än att skapa en ’musikkultur’ måste sångtimmen eftersträva barnens glädje och lycka [...] Ett krav, som är absolut ofrånkomligt, om man ser skolsången ur denna synpunkt, är att barnen gå till sin sångtimme av egen drift, med glädje och icke ovilligt. Sången som kunskapsämne är rätt och slätt ett bedrägeri mot barnen. (s. 151)

En sådan positionering kring vilket undervisningsinnehåll som är det mest riktiga, ändamålsenliga eller för eleven mest stimulerande betyder inte enbart att det existerar stridande uppfattningar om undervisningsinnehåll i musikämnet, utan också att olika lärandeobjekt iscensätts som en följd av hur musikläraren artikulerar olika epistemologier. Knut Brodins argument bemöttes med kritik av ett antal sånglärarinnor, vilka citeras följande i Gustafsson (2000):

> Då vi sånglärare ha sökt inge det uppväxande släktet förståelse och smak för i främsta rummet klassisk musik och svensk folkmusik, odla deras känsla för ren och ädel tonbildning ifråga om sång samt, om möjligt bibringa dem någon kännedom om musikens språk – notskriften – för att sålunda lägga grunderna till vidare musikalisk utveckling, ha vi trott oss gå den rätta vägen mot detta mål. Då vi därjämte besinnat att det vid varje prestation av musikalisk art icke endast är fråga om vad som utföres utan också hur det göres, så ha vi även sökt att uppnå ett så vårdat utförande av kompositionerna som möjligt. (s. 153)

Åsiktsutbytet belyser hur uppfattningar om musikundervisning är socialt konstruerade men också hur dessa uppfattningar kommuniceras i en social mening. Den sista utsagan utgår från gruppen sånglärare, en grupp som har särskild insikt i vissa instrumentspecifika frågor när det gäller rösten, vilket Brodin inte kan göra anspråk på i egenskap av att i huvudsak vara pianolärare (Gustafsson, 2000). Den kollegiala gruppens uppfattningar och kunskapsbegrepp får då också följder för hur olika uppfattningar kring ett legitimt undervisningsinnehåll ser ut. Brodins uppfattning om sånglärarnas metodik är att den är alltför tråkig och partikulär, men också att dess syfte att skapa en musikkultur är otillräckligt. Istället bör musikläraren försöka motivera eleven på bästa sätt. En beskrivning av utbytet kan vara att de olika lärarna antingen sätter ämnet eller eleven i centrum för sin undervisning, vilket i sin tur leder till att olika lärandeobjekt framstår som särskilt giltiga.

Det socialkonstruktionistiska teoretiska perspektivet står i konflikt med en mer empirisistiskt eller positivistiskt inspirerad teoretisk position. Empirisismen som vetenskapsteori har en lång historia och många uttolkare, men kan i enkelhet exemplifieras av den vetenskapliga hållningen att det existerar en av människan oberoende verklighet vilken kan undersökas med särskilda metoder. Enligt socialkonstruktionismen kan en sådan objektiv ”sann” bild av verkligheten aldrig fås: ”[...] den iakttagna verkligheten är inte allt vad som finns, utan det går att tränga bakom den och avslöja mer fundamentala skikt, av vilket det vi ’ser’ är ett slags projektioner eller avspeglingar” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 35). Man kan

fråga sig om det överhuvudtaget kan existera en versionsfri verklighet och vad som är fundamentalt och inte? I föreliggande avhandling antas det inte existera någon perspektivoberoende version av verkligheten, utan alla redogörelser för mänsklig social verksamhet är tvungna att relatera till olika föreställningar om världen och människan. Det får konsekvenser för vidare val av datainsamlingsmetod, analysmetod och bearbetning av data. Utifrån de socialkonstruktionistiska teoretiska förutsättningarna blir det i stället viktigt att undersöka de versioner av sanning och verklighet som data innehåller samtidigt som det blir viktigt att redogöra för hur metodologiska konsekvenser för att kunna göra vetenskapliga anspråk (mer om detta i kapitel fem). Följande text kommer förklara hur lärandeobjekt skapas genom olika diskurser i musikundervisning.

4.4 Det diskursiva lärandeobjektet

Lärandeobjekt är såsom tidigare redovisats ett begrepp som använts i variationsteoretisk och fenomenografisk forskning (Marton & Booth, 1997). Nedan redogörs för hur ett lärandeobjekt kan förstås som diskursivt.

4.4.1 Diskurs

Meningsutbytet mellan Knut Brodin och gruppen sånglärare visar hur musikundervisningens lärandeobjekt förhåller sig till olika uppfattningar kring vad musik och musikundervisning är och kan vara. Vad kunskap i musik är och hur man lär sig detta varierar i tid och rum. Därför förstås lärandeobjekt i föreliggande studie som något icke-essentiellt, det saknar en inre beständig kärna opåverkad av yttre villkor (Burr, 2003). Musikundervisning i vid bemärkelse (som vad som menas med musik, att lära sig musik, vad en elev i musikundervisning är, etcetera) förstås istället som socialt konstruerad. För att förstå vad som legitimerar de olika musiklärarnas uppfattningar behövs dock också något som förklarar hur olika sociala konstruktioner tillmäts olika betydelse och hur det går till när vissa sådana bedöms som mer riktiga än andra. Ett sätt att förstå hur mening kan variera ges av Burr (2003) i hennes definition av begreppet diskurs: ”A discourse refers to a set of meanings, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular version of events” (s. 64). I dagligt tal avser begreppet diskurs ”samtal, dryftning” (NE, 2014). I en mer vetenskaplig kontext har det olika betydelser och används på en rad olika sätt. Begreppet diskurs kan också förekomma i vetenskapliga texter för att åskådliggöra hur olika normer och styrningsmekanismer fungerar i socialt liv, utan att i övrigt göra anspråk på att tillhöra det diskursanalytiska fältet eller att presentera en diskursanalys av ett fenomen (Potter & Wetherell, 1987).

Musiklärares beskrivningar (och val) av lärandeobjekt kan då förstås som att diskurser informerar deras val och på så vis både legitimerar såväl som konstituerar undervisningens innehåll. Ett annat sätt att uttrycka det är att säga att ingen musikundervisning vore möjlig utan reglerande idéer kring vad musik är, vad undervisning är, vem eleven är och hur hon fungerar och vad kunskapsutveckling i musik innebär och så vidare. När Knut Brodin välkomnar schlagers i musikundervisningen är det inte enbart för att han uppfattar att repertoaren har ett egenvärde, utan för att den fungerar som ett medel för att uppnå ”barnens glädje och lycka” (Gustafsson, 2000, s. 151). Målet med undervisningen är då att barnen ska känna glädje och lycka och i motsats till detta ställs ”musik som kunskapsämne”. Då kan vi också i förenklad mening förstå schlager som skolrepertoar som en betydelsefull meningsbärare för diskursen ”barn ska vara glada och känna lycka” och relationen mellan undervisningens lärandeobjekt och dess diskurser framstår som avgörande för att se varför schlagern som lärandeobjekt materialiseras i undervisningen. För att förstå lärandeobjekten i ensembleundervisningen är det alltså viktigt att sätta dessa i förbindelse med de diskurser vilka i sin tur artikulerar lärandeobjekten.

Både begreppet diskurs såväl som diskursanalys som metod, kan se olika ut vilket får konsekvenser för hur analysredskap och analysenheter i sin tur tar sig uttryck (Wetherell & Yates, 2001). En distinktion kan exempelvis göras mellan diskurspsykologi, kritisk diskursanalys och diskursteori, där en åtskillnad utgörs av vilket anspråk diskursanalysen anlägger ifråga om system eller människa; diskursanalys som fokuserar hur diskurser påverkar samhälle och idéer på en strukturell nivå får då ett makroperspektiv, medan diskursanalys vilken fokuserar människor, mänsklig interaktion eller vardagsnära sammanhang anlägger ett mikroperspektiv. Burr (2003) uttrycker skillnaden mellan makro och mikro i relation till subjektet, där de olika perspektiven tillåter subjektet olika grad av handlingsutrymme:

> [...] within macro social constructionism the emphasis is upon the constitutive force of the subject positions carried within particular discourses, and within micro social constructionism the emphasis is upon the ability of the person to negotiate subject positions within particular interactions. (s. 126)

Winther Jørgensen och Phillips (2000) gör också en åtskillnad mellan ”vardaglig diskurs” och ”abstrakt diskurs” (s. 27), vilket antyder vilket primärt intresse en viss typ av diskursanalys anlägger. Abstrakt diskurs, menar författarna, är mer inriktad mot att förstå diskurs i en mer övergripande mening och användandet av detta diskursbegrepp är ”...snarare är intresserad av hur diskurserna på ett överordnat sätt begränsar våra handlingsmöjligheter” (s. 28).

Foucaults idéer placeras av Winther Jørgensen och Phillips mellan diskursteori och diskurspsykologi och förs till det författarna kallar ”abstrakt diskurs” även om hans idéproduktion spänner över flera olika angreppssätt och intresseområden (Winther

Jørgensen & Phillips, 2000, s. 21). Alvesson och Sköldberg (2008) gör en åtskillnad mellan diskursanalys som fokuserar på språkliga strategier och en mer makro-orienterad diskursanalys signerad Foucault. I följande utsaga gör de skillnad mellan den diskursanalys de förknippar med Potter (1996) samt Potter och Wetherell (1987) respektive Foucaults användning av diskurs:

> Diskursbegreppet skiljer sig ifrån Foucaults. [Diskursanalys] är fokuserad på de språkliga praktiker som människor producerar snarare än kunskapssystem i form av en uppsättning utsagor som, via och i samspel med materiella praktiker, formar objekt och subjekt. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 460)

Ett antal nordiska musikpedagogiska studier har använt sig av diskursanalys (Ericsson, 2002; Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Holmberg, 2010; Lindgren, 2006; Nerland, 2004). Flera diskursanalytiska studier har också studerat modernitet, makt-kunskap, styrningsmekanismer, respektive retorik (Dyndahl & Ellefsen, 2011; Ericsson, 2002; Holmberg, 2010; Lindgren, 2006; Nerland, 2003). En gemensam strävan har i flera av dessa studier varit att fokusera språk och språkanvändning. Språket ses som ett sätt att konstruera identitet och mening och på så sätt kan studier av språk och språkanvändning också ge inblick i hur fenomen, identitet eller relationer skapas (Lindgren, 2006). Genom att analysera språkanvändning kan forskaren se hur olika retoriska strategier används för att konstruera en viss utsaga eller ett visst perspektiv och människor antas vilja åstadkomma saker genom språkanvändning:

> One of the themes strongly stressed by both speech act theory and ethnomethodology was that people use their language to do things: to order and request, persuade and accuse. This focus on language function is also one of the major components of discourse analysis. (Potter & Wetherell, 1987, s. 32)

Föreliggande studies diskursbegrepp skiljer sig delvis från ovanstående både i syfte att för att besvara avhandlingens frågeställningar och för att bidra med ny kunskap till fältet. I fokus står då inte musiklärares språkliga konstruktioner eller hur makt/styrning tar sig uttryck – utan snarare anläggs ett makroperspektiv för att på så vis åskådliggöra hur diskurser legitimerar undervisningshandlingar och kan förklara hur lärande som fenomen konstrueras.

4.4.2 Foucauldiansk diskurs

Avhandlingens diskursbegrepp är utvecklat utifrån Foucaults tidigare arbeten (2011; 1970). Howarth (2007) pekar på hur Foucaults diskursbegrepp är ”frustrerande oklart” (s. 21) och menar vidare att tänjbarheten i begreppet är ett resultat av Foucaults olika texters särart. En distinktion görs då mellan Foucaults arkeologiska period och hans genealogiska, vilka opererar med delvis olika diskursbegrepp. Foucaults tidigaste produktion (vilken räknas till den arkeologiska

perioden) omfattar dels avhandlingen *Vansinnets historia under den klassiska perioden* vilken utkom 1961 men också *Klinikens födelse* vilken publicerades 1963 (Nilsson, 2008). 1966 utgavs *Les Mots et les choses*, vilken än så länge inte är översatt till svenska. 1969 publicerades *Vetandets arkeologi* (översatt till svenska 1972, ombruten och översedd 2011), vilken syftar till att i efterhand försöka beskriva de metodbeslut Foucault använt sig av i sina tidigare verk:

> Från den punkten utgår det företag vars mönster hittills mycket ofullkomligt tecknats av Vansinnets historia under den klassiska epoken, Naissance de la clinique och Les mots et les choses. Det är ett försök att uppskatta de mutationer som i allmänhet äger rum inom historien; det sättet idéhistoriens metoder, gränser och tematik i fråga; det strävar efter att upplösa de sista antropologiska banden och efter att i gengäld visa hur dessa beroenden har uppstått. Dessa uppgifter har hittills skisserats i en viss oordning och utan att deras allmänna artikuleringar blivit klart definierade. Det var på tiden att de sammanfogades – eller att man i alla händelser gjorde en ansats för att skänka dem ett sammanhang. Resultatet av dessa ansträngningar föreligger i denna bok. (Foucault, 2011, s. 30)

Ambitionen med *Vetandets arkeologi* är följaktligen att visa hur han i sina tidigare arbeten tagit metodiska hänsyn. En utgångspunkt är just att bilda motvikt mot tidigare teorier i historia och ”[...] humanistiska diskursförklaringar som Husserls transcendentala fenomenologi eller traditionell idéhistoria, eftersom de förutsätter ett grundläggande mänskligt subjekt som tjänar som diskursens ursprung och garanterar dess kontinuitet och identitet” (Howarth, 2007, s. 61).

Foucault försöker utveckla ett annorlunda diskursbegrepp, utan relation till ett mänskligt subjekt. Diskurs förhåller sig till det enskilda subjektet annorlunda än fenomenologin och hermeneutiken och syftar till att beskriva hur diskurs är något som finns mellan människorna snarare än att utgå från det mänskliga subjektet som diskursens primat. Vid ett flertal tillfällen återkommer Foucault till hur diskurs som fenomen skiljer sig från de studerade tingen, orden, fenomenen och det som diskursen på olika sätt sprider omkring sig: ”i stället för att rekonstruera *slutledningskedjor* (så som ofta sker i vetenskapernas eller filosofins historia), i stället för att upprätta *tablåer över differenserna* (som lingvisterna gör) skulle den skildra spridningssystem” (Foucault, 2011, s. 57, kursivering i original). Sådana spridningssystem kallar Foucault för *diskursiva formationer* för att undvika andra begrepp som vetenskap, ideologi och teori (s. 57). Dessa diskursiva formationer analyseras sedan genom att förklara hur ett antal *bildningsregler* villkorar diskursens olika beståndsdelar (s. 57). Nilsson (2008) menar att ”det mer formella diskursiv formation” senare kom att bytas ut ”mot det mer generella diskurs” (s. 57) och begreppen är i fortsättningen synonyma.

Diskurs består enligt Foucault av olika objekt vilka inte ska förstås som diskursen självt, utan snarare något som diskurser sprider omkring sig. Diskurs kan då förstås genom att uppmärksamma relationerna mellan dess olika objekt:

> Detta sker tack vare en mängd förbindelser som upprättats mellan instanserna för objektens uppträdande, avgränsning och specificering. Vi kommer alltså att säga att en diskursiv formation definieras (åtminstone vad gäller dess objekt) då en dylik mängd kan upprättas; då det är möjligt att visa att den gång på gång eller successivt kan ge upphov åt objekt som utesluter varandra, utan att den själv behöver förändras. (Foucault, 2011, s. 64)

För att identifiera objekten måste man inledningsvis fånga in objektens *emergensytor, avgränsande instanser* och *specificeringsramar* (Foucault, 2011, s. 60f). Med emergensytor menas de kontexter där de diskursiva objekten träder fram. Foucault (2011) exemplifierar med hur den psykopatologiska diskursens objekt framträder genom familjen, den närmaste omgivande socialgruppen och det religiösa samfundet:

> För att hålla oss till 1800-talet, kan man till exempel säga att de förmodligen utgjordes av familjen, den närmaste omgivande socialgruppen, arbetsmiljön, det religiösa samfundet (alla dessa är normativa och känsliga för det avvikande, de äger alla en viss toleransmarginal och en tröskel bortom vilken uteslutning krävs). (Foucault, 2011, s. 61)

Avgörande instanser motsvaras av en rad olika fenomen i samhället, både i materiell såväl som immateriell form. Ett exempel på en avgränsande instans är sjukvården både som idé och organisation: ”som en reglementerad institution, som en samling individer som bildar läkarkåren, som vetande och praktik, som kompetens erkänd av den allmänna opinionen, rättsväsendet och förvaltningen” (Foucault, 2011, s. 61)

De avgörande instanserna är betydelsefullt som analysbegrepp för att förstå varifrån diskursernas objekt härstammar och där de avgörande instanserna också påverkar vad som kan talas om. Foucault exemplifierar hur litteratur- och konstkritiken intar rollen som avgörande instans och på så sätt förskjuter intresset från att behandla konstverket som smakobjekt till att se konstverket mer som ett: ”…språk som det gäller att tolka och där man bör känna igen en författares uttryckssätt” (Foucault, 2011, s. 61).

Till sist definieras specificeringsramarna som en kategoriserande funktion, vilken delar in diskursens objekt i olika kategorier. Därtill innebär specificeringsramarna att de diskursiva objekten kan grupperas om, klassificeras och härledas från varandra: ”Det rör sig om de system som används för att särskilja olika sorters ”vansinne”, ställa dem emot varandra, upptäcka släktdrag mellan dem, gruppera om dem, klassificera dem, härleda dem från varandra såsom objekt för den psykiatriska diskursen” (Foucault, 2011, s. 61)

Specificeringsramarna är med andra ord det system som diskursen använder för att på olika sätt ordna olika diskursiva objekt i förhållande till varandra.

De diskursiva objekten kan inte träda fram under vilka förutsättningar som helst, utan är beroende av olika *relationer* mellan ”institutioner, ekonomiska och sociala

processer, beteendeformer, normsystem, tekniker, klassifikationstyper, karakteriseringssätt" (Foucault, 2011, s. 65). Det betyder inte att dessa relationer definierar objektens egen konstitution eller särart, men gör det möjligt att skilja olika objekt från varandra och på så sätt tillåta ett särskilt objekt att framträda som diskursens egna:

> De definierar inte dess konstitution utan det som gör det möjligt för det att uppträda, att ta plats sida vid sida med andra objekt, placera sig i förhållande till dem, definiera sin skillnad, sin oreducerbarhet, eventuellt sin heterogenitet, kort sagt placeras i en exterioritet. (Foucault, 2011, s. 65)

Det förklarar också hur olika objekt kan tillmätas olika värde, genom att diskursens objekt skiljer sig från andra objekt. Relationerna beskrivs av Foucault som antingen *primära, sekundära* och slutligen *diskursiva*: "Sålunda öppnar sig ett helt rum som byggs upp av olika möjliga beskrivningar: ett system av primära eller reella relationer, ett system av sekundära eller reflexiva relationer och ett system av relationer man kan kalla diskursiva" (Foucault, 2011, s. 66).

Foucault (2011) gör därmed åtskillnad mellan diskursiva relationer och icke-diskursiva relationer (det senare exemplifieras med hur 1800-talets psykiatri etablerar en relation mellan familjebild och kriminalitet, vilken skiljs från "psykiatrins diskursiva objekt" (s. 66). De diskursiva relationerna är en nödvändighet för att en diskurs på olika sätt ska kunna tala om och behandla särskilda objekt. Foucault sammanfattar det hela med att säga att: "När man beskriver hur objekten för en diskurs bildas, försöker man urskilja de relationer som upprättas och som karakteriserar en diskursiv praktik" (Foucault, 2011, s. 68).

Till bildningsreglerna för diskursiva objekt fogar också Foucault ett antal *utsägelsemodaliteter* (s. 71). En viktig funktion utgör de villkor som tillåter någon särskild att yttra sig (som läkaren, läraren eller domaren). Vem som uttalar något och uttalandet som sådant hör samman:

> Det medicinska ordet kan inte uttalas av vem som helst; dess värde, dess effektivitet, själva dess terapeutiska makt och dess existens som medicinskt ord överhuvudtaget kan inte skiljas från den genom sin speciella status definierade person som har rätt att artikulera det och att å dess vägnar göra anspråk på makten att besvärja lidande och död. (Foucault, 2011, s. 72)

Vidare menar Foucault (2011) att man behöver beskriva de olika platser där någon utövar diskurs. Den medicinska diskursen utövas till exempel på sjukhuset och i laboratoriet "där man fastslår vissa allmänna sanningar om människokroppen, livet, sjukdomen, skadorna..." (s. 73). Subjektets positioner gentemot det diskursiva objektet har också betydelse – läkaren som subjekt positionerar sig gentemot det diskursiva och ställer följaktligen frågor enligt en viss ordning, använder vissa medicinska instrument på ett visst vis och förhåller sig också som subjekt till

information inom diskursen. Utövandet av diskurs förs till det enskilda subjektet inom ramen för diskursen.

4.4.3 Språkets roll

När musiklärare talar om sin verksamhet i grupp eller i intervjuer så antas inte att detta språkanvändande står i en exklusiv relation till något ”objektivt” eller ”verkligt”. Genom språkanvändning så konstrueras världen socialt (Berger & Luckmann, 1998). Det finns alltså ingen apriorisk koppling mellan det som sägs och världen-i-sig. I likhet med Potter och Wetherells (1987) argumentation så förstås språket likt något människor använder också för att uppnå något, vilket inkluderar olika multi-modala strategier som kroppsspråk och tystnad.

Foucault (2011) diskuterar var diskurs tar sig uttryck och undersöker *utsägelsefunktionen* (s. 117) eller vad det innebär att uttala en utsaga. Utsagan skiljs från en grammatisk, logisk eller analytisk betydelse. Istället förstår Foucault utsagan som bunden till ett ”koordinatsystem [...] av möjlighetslagar, existensregler för de objekt som nämns, pekas ut eller beskrivs genom den, för de relationer som där bekräftas eller förnekas” (s. 121). Utsagan är snarare resultatet av diskurs än situerad diskurs. Foucault diskuterar vidare subjekt, vilket är nödvändigt för utsagans existens – men inte i en vardaglig mening med talande subjekt, utan genom att utsagan relaterar till ett definierande diskursivt subjekt. Därigenom skiljer Foucault mellan subjekt i mer traditionell grammatisk mening och den roll ett särskilt subjekt har för en utsagas möjlighet att existera. Diskurs kan således uttalas av någon utan att denne någon i sin tur behöver vara diskursens centrum eller i en medveten mening ”diskursens subjekt” – en person kan till exempel säga att ”jag anser det vara fel att äta kött!”, vilket innebär att det talande subjektet för all del uttalar en diskursiv utsaga, utan att det för den sakens skull innebär att personen som precis talade är den vegetarianska diskursens centrum:

> Man bör alltså inte tänka sig utsagans subjekt såsom identiskt med formuleringens upphovsman. Varken till innehåll eller till funktion. Det är nämligen inte orsak, ursprung eller utgångspunkt för denna företeelse som den skrivna eller muntliga formuleringen av satsen utgör; det är heller inte detta betecknande syfte som tyst föregriper orden och ordnar dem som den synliga gestalten för sin intuition; det är inte den bestående, orörliga och med sig själv identiska mittpunkten för en serie operationer som utsagorna i tur och ordning skulle ge uttryck åt på diskursens yta. Det är en bestämd och tom plats som faktiskt kan intas av olika individer. (Foucault, 2011, s. 125f)

Därför skiljer sig Foucaults språksyn delvis från annan diskursanalytisk teori, vilken exempelvis pekar på det talande subjektets roll i skapandet av diskurs (Potter & Wetherell, 1987; Potter, 1996). Snarare förstår Foucault utsagor som något vilket människor kan uttala utan att de för den sakens skull styr över eller producerar

diskurs. Snarare ser Foucault (2011) subjektet som en av de platser där diskurs tar sig uttryck och att enskilda utsagor är exempel på diskurs. Däremot understryker Foucault (2011) hur diskurs styr över utsagorna: ”Men satsens regelbundenhet definieras av ett språks lagar, en propositions regelbundenhet definieras av en logiks lagar, medan utsagornas regelbundenhet definieras av själva den diskursiva formationen” (s. 150f).

4.4.4 Diskursbegreppet i användning

Teorikapitlet har hittills gjort en genomgång av socialkonstruktionism, diskurs såväl som en redovisning av Foucaults diskursbegrepp så som han använder det i sin tidiga produktion (Foucault, 2011). Foucault redogör för en rad olika bildningsregler för diskurs vilka också är relevanta för en studie av musiklärares undervisning, där Foucualts begrepp är användbara för att åskådliggöra hur diskurser bildar olika undervisningsinnehåll eller lärandeobjekt. En mängd relationer utspelar sig i musikundervisningen, mellan lärare och elever, mellan lärare och styrdokument, mellan skolan som institution och det omkringliggande samhället et cetera.

Emergensytor, specificeringsramar och avgörande instanser är begrepp som också finns i musiklärarnas och musikundervisningens världar. Musikundervisningens emergensytor blir då dess olika kontexter: det estetiska programmet i gymnasieskolan, folkhögskolans förutbildningar till musikhögskolan, musikhögskolan som arena där musiklärare instrueras; men också informella sådana som musikersamhället där en grupp professionella musiker och artister möts eller som i musiksamhället i stort där lyssnare och musikaliska förebilder möts. Med begreppet emergensyta kan då intresset för informellt respektive formellt analyseras som olika betydelsebärande kontexter vilka på olika sätt formulerar giltiga diskursiva objekt.

De avgränsande instanserna motsvarar då urskiljande, utpekande och benämnande funktioner. Med dessa skapas ett legitimt innehåll, enkelt uttryckt genom att de avgränsande instanserna också drar upp gränslinjer mellan legitimt och illegitimt. Hit hör också abstrakta uppfattningar och värderingar som den om genrer och musikstilar, musikundervisningens utseende och exempel utbildning.

Specificeringsramarna återfinns i de system som i musikundervisningen sorterar och systematiserar olika lärandeobjekt. Specificeringsramarna fungerar som systematiserande funktion när ett visst lärandeobjekt läggs till en grupp av andra lärandeobjekt. Att hävda hur konstnärligt uttryck på en scen hör samman med musikalisk kommunikation är ett exempel på hur en viss musikalisk diskurs systematiserar olika objekt.

Med Foucaults (2011) diskursbegrepp blir det möjligt att se bortom det som i stunden förstås som essentiellt, självklart eller förgivettaget och härleda utförande, resonemang och normer till diskurser. Då blir det också möjligt att analysera undervisningsförlopp som en plats och en tid där olika diskurser legitimerar vissa särskilda lärandeobjekt, medan andra ges mindre legitimitet.

5. Metodologi och design

I följande kapitel redogörs för avhandlingens övergripande metodologi, metodval, urval av och presentation av informanter och genomförandet av den empiriska undersökningen. Därtill ges en beskrivning av hur analysen av empirin har gått till. Kapitlet avslutas med en diskussion kring trovärdighet och tillförlitlighet samt forskningsetik.

5.1 Att förstå mening utifrån kvalitativ metodologi

Avhandlingens metodologiska val följer på dess syfte och frågeställningar, vilka undersöker hur musiklärare förstår och iscensätter ensembleundervisning. För att fånga in musiklärares uppfattningar, värderingar och egna formuleringar av ensembleundervisningens lärandeobjekt – såväl som en observation av deras praktiska handlingar i en praktik – bedömdes därför en studie enligt en kvalitativ metod som mest relevant (Bryman, 1997).

Teoretiskt förstås musiklärares uppfattningar, värderingar och formuleringar som uttryck för diskurs. De lärandeobjekt som musiklärare legitimerar i samtal om sin undervisning, såväl som genom den iscensatta undervisningen, anses därför vara uttryck för diskursiva uppfattningar om undervisningsinnehåll. Det diskursteoretiska perspektiv som används i avhandlingen och som beskrivits i föregående kapitel betraktar subjektet som en instans för diskurs och skiljer sig därigenom delvis från annan diskursteori, vilken framhäver subjektets roll som medskapare av diskurs. Även om diskurs antas vara avgörande för varför en viss konstruktion av lärandeobjekt ser ut som den gör, är det viktigt att se hur det enskilda subjektet artikulerar diskurs. Diskurserna är med andra ord inte enkla att ”komma åt” och för att forskaren ska få åtkomst till dessa krävs att subjektet (och dennes deltagande i en diskursiv praktik) som sådant studeras: ”När man beskriver hur objekten för en sådan diskurs bildas, försöker man urskilja de relationer som upprättas och som karaktäriserar en diskursiv praktik” (Foucault, 2011, s. 68).

Inom ramen för kvalitativ metodologi finns det flera olika typer av data (intervjutranskriptioner, observationstranskriptioner, bild- eller ljudupptagningar, beskrivningar och berättelser et cetera) såväl som en rad olika datainsamlingstekniker (intervju, gruppsamtal, observation, enkät et cetera). För att

komma åt musiklärares förståelse, legitimering och iscensättande av lärandeobjekt användes dels fokusgruppsamtal (Morgan, 1998; Wibeck, 2000) och dels deltagande observation Robson, 2011; Spradley, 1980) samt uppföljande intervjuer (Kvale, 1997; Robson, 2011).

Ett skäl till att välja fokusgruppsamtal som en av datainsamlingsmetoderna är att fokusgruppsamtalet kan avspegla sådant som i den kollegiala gemenskapen uppfattas som legitimt att tala/inte tala om och då kan ses som uttryck för talad diskurs. Uppfattningar kring val av undervisningsinnehåll berörde alla lärare och var också ett samtalsämne som jag förmodade var tillräckligt engagerande för grupperna, något som Morgan (1998) betonar: ”Focus groups works best when what interests the research team is equally interesting to the participants in the groups” (s. 10).

För att kunna ta del av den iscensatta undervisningen användes deltagande observation (Robson, 2011; Spradley, 1980) samt intervjuer. Med intervju avses här en följd intervjuer vars struktur och frågescheman relaterades till de lektionsobservationer som gjordes, samtidigt som de var tillräckligt många för att musiklärarna skulle få möjlighet att fördjupa sig samt återkomma till tidigare intervjuer och lektionsögonblick och ge forskaren en möjlighet att också över tid uppfatta regelbundenheter såväl som oregelbundenheter. Vissa teman, vilka jag uppfattade som särskilt intressanta för avhandlingens frågeställningar, togs upp inledningsvis men med utrymme för musiklärarna att utveckla sina svar vilket fick följden att intervjuerna inte såg exakt likadana ut. Intervjuerna varierade i storlek med hänsyn tagen till musiklärarnas möjligheter att genomföra dem, och var alltifrån relativt korta (cirka 15 minuter) till längre (cirka en timme). I ett fall genomfördes också intervjuer utan direkt anslutning till undervisning för att komplettera den övriga empirin. Deltagande observation innebar i korthet att jag observerade musiklärarnas undervisning men utan att ingripa, samtala med eller på annat sätt delta i själva undervisandet.

5.2 Fokusgruppsamtal

Med fokusgruppsamtal menas ett gruppsamtal med särskilt syfte att diskutera ett specifikt utvalt ämne, oftast valt av forskaren eller en grupp av forskare:

> Focus groups are group interviews. A moderator guides the interview while a small group discusses the topics that the interviewer raises. What the participants in the group say during their discussion are the essential data in focus groups. (Morgan, 1998, s. 1)

I avhandlingen används genomgående termen ”fokusgruppsamtal” som en synonym till det Wibeck (1999) kallar ”fokusgrupper”. Det understryker hur

fokusgruppsamtalet mer förstås som ett fenomen där några för ett samtal med varandra om ett specifikt ämne, snarare än en grupp som blir intervjuad, med den metodologiska skillnaden att deltagarnas initiativ i fokusgruppsamtalen ges en viktig betydelse. Ett sådant metodval samspelar också med avhandlingens teoretiska grund, där ett samtal också är uttryck för diskurs, inte sällan med möjliga konflikter.

Historiskt har fokusgrupper använts i olika sammanhang, både i ett uttalat vetenskapligt syfte såväl som i ett mer kommersiellt eller marknadsmässigt intresse som att undersöka hur en tänkt konsumentgrupp förstår och diskuterar en vara eller tjänst. Fokusgrupper har också använts för att diskutera och analysera hur grupper av människor (ibland också särskilda sammansättningar av experter) resonerar kring ett visst scenario, en framtidshändelse eller de tänkbara utsikterna för en idé eller produkt (Wibeck, 2000; Morgan, 1998; Puchta & Potter, 2004). En viktig insikt var att deltagarna i fokusgruppsamtalet kunde föra en annan och djupare diskussion än med en traditionell intervjuare vars frågor ibland riskerade att bli ledande (Morgan, 1998).

I ett fokusgruppsamtal kan både det som avhandlas liksom interaktionen mellan gruppdeltagarna utgöra data. Wibeck (2000) understryker vidare att fokusgruppsamtal kan vara en gruppintervju men att alla gruppintervjuer inte behöver vara fokusgrupper. En ytterligare skärpning anger att fokusgruppsamtal innebär en ”forskningsteknik” (s. 23) till skillnad från en mer marknadsmässig användning av fokusgrupper. I centrum står också den gruppinteraktion som fokusgruppen erbjuder under själva gruppsamtalet. Denna metod skiljer sig också radikalt från deltagande observation, något som definieras på följande vis:

> This reliance on a researcher-created situation is very different from participant observation, which concentrates on understanding natural occurring behaviour. (Morgan, 1998, s. 31)

I huvudsak avgör dock datatypen vilken metod som är mest fördelaktig för ett forskningsprojekt och Morgan (1998) menar att när forskaren vill se hur något fungerar i sin naturliga miljö är deltagande observation att föredra: ”when you need to know how things operate within their natural contexts, then participant observation has many advantages over focus groups” (s. 32). Ett sådant uttalande går förstås att diskutera; dels metodiskt utifrån att deltagande observation inte alls behöver innebära att forskaren kommer nära den vardag som annars präglar forskningsobjektet, dels teoretiskt utifrån en längre diskussion kring om något överhuvudtaget kan kallas för ”naturligt” och hur detta ”naturligt” förhåller sig till tid och rum. Puchta och Potter (2004) gör en anmärkning kring detta:

> Our general point will be that focus groups are interactional, conversational encounters. If we are going to understand what is going on in them we will need to go beyond the abstract cognitive notion of attitudes, which tends to be static and individual, and consider the way evaluations are produced and managed when people are in conversation with others. (s. 69)

Citatet belyser hur språkets betydelse också får konsekvenser för vilken sorts data ett fokusgruppsamtal utgör. I den här studien förstås fokusgruppsamtalen som uttryck för diskurs, där språket inte ses som en enkel förvaring av oomtvistad mening, utan istället förstås som ett kraftfullt sätt att framställa undervisning på. Därtill torde en diskussion kring reflexivitet vara viktig att göra i all samhällsvetenskaplig forskning, vilken förhåller sig till tolkande aspekter. En sådan diskussion finns i avsnitt 5.7.

5.3 Deltagande observation

Observation genom någon form av deltagande som vetenskaplig metod för att samla in data har använts sedan 1800-talet med antropologin och etnologin som företrädare (Robson, 2011). Det är en metod som syftar till att forskaren ska delta i människors naturliga eller vardagliga sammanhang i syfte att synliggöra objekt, processer, möten och mellanmänsklig kommunikation:

> A major advantage of observation as a technique is it directness. You do not ask people about their views, feelings or attitudes; you watch what they do and listen to what they say. (Robson, 2011, s. 316)

Observationen dokumenteras på olika sätt (skrift, ljudupptagning, minnesanteckningar, video et cetera) och en analys av dokumentationen vidtar. En observation kan ha en kvantitativ ansats med syftet att synliggöra frekvenser, mönster och grupperingar, eller ha en mer kvalitativ ansats och då användas i syfte att få inblick i ett sammanhang för att skapa förståelse för den observerade praktiken. Observation som datainsamlingsmetod kan också knytas an till olika former av teoribildning som traditionell etnografi och ge ett inifrånperspektiv på maktstrukturer, relationer, interaktioner (Alvesson & Sköldberg, 2008). Motivet för att välja observation som metod hör också samman med forskningsuppgiftens syfte och bör motiveras av detta.

Intresset för att använda observation som vetenskaplig metod grundar sig i viljan att förstå mänsklig verksamhet och dess deltagare i ett direkt och för de inblandade självklart sätt. En vetenskapsfilosofisk skillnad mellan observation som metod för insamling av data och annan typ av datainsamling utgörs av i vilken mening man menar att resultaten av deltagande observation kan anses vara reliabla eller valida. Genom att forskaren blir en del av forskningsobjektet kan metoden anses vara alltför subjektiv och forskaren får svårt att hävda trovärdighet, såväl som att resa generella anspråk då resultaten kan vara alltför subjektivt färgade för att kunna jämföras med andra resultat.

Spradley (1980) beskriver hur observatörens grad av deltagande i den observerade verksamheten kan skilja från en icke-deltagande observatör till en fullt ut deltagande

observatör. Icke deltagande motsvarar då när forskaren vill förstå ett fenomen genom att studera exempelvis filmer, texter och dokument medan passivt deltagande innebär att forskaren befinner sig på samma plats som den verksamhet som studeras utan att delta i själva verksamheten. Fullt deltagande innebär att forskaren deltar i verksamheten på så lika villkor som de observerade. Det är då inte alltid nödvändigt att de som deltar i verksamheten är införstådda i forskarens närvaro.

Ett annat förhållningssätt till observation som datainsamlingsmetod kan vara att forskaren gör observationen utifrån ett på förhand bestämt schema och på så sätt inte låter det som äger rum i observationen påverka vad som ska observeras. Ett tredje förhållningssätt kan vara att på diskret väg föra anteckningar om det som sker, i syfte att så lite som möjligt störa den verksamhet som studeras exempelvis genom att rollen som observatör är okänd för deltagarna (med etiska konsekvenser värda att ta i beaktande) eller genom att rollen som antecknande observatör inte äger rum vid samma tidpunkt som observationen sker (Spradley, 1980).

5.3.1 Kritik av deltagande observation

Ett problem med observationer kan vara att de observerade ändrar sitt beteende som en följd av att de observeras. Med närvaron av en forskare förändras lärares och elevers beteende på olika sätt. Det är därför viktigt att forskaren kritiskt förhåller sig till empirin just utifrån den artificiella situation den innebär (Robson, 2011). Samtidigt vill jag dock tillägga att de negativa effekter en passivt deltagande observatör kan ha ändå måste räknas som små, givet att vissa undervisningshandlingar ändå prioriteras framför att anpassa sig till observatören. Vid några enstaka tillfällen kommenterade exempelvis deltagarna min närvaro, men annars förblev min roll okommenterad. Min uppfattning är att de samtal och det turtagande som karaktäriserar undervisning i musik ändå är så kopplade till själva undervisningens olika objekt att effekten av en observatör har begränsade möjligheter att påverka själva undervisningen. En lärares tänkbara anpassning till observatören måste alltså förstås också mot bakgrund av elevernas krav och önskningar, men också själva undervisningsinnehållet försätter läraren i situationer denne inte alltid kan styra. Att en observerad lärare eventuellt vill framstå i en viss dager behöver alltså inte nödvändigtvis leda till att eleverna också accepterar detta eller att turtagandet i samtalet mellan elev och lärare förändras.

5.3.2 Genomförandet av deltagande observation

Lektionsobservationerna gjordes med hjälp av fältanteckningar samt inspelning med ljudupptagande mp3-spelare. Ett alternativ hade varit att med hjälp av videoutrustning också filma undervisningen. Efter samtal med de inblandade kom vi gemensamt fram till att videoutrustning inte skulle användas då det ansågs störa

undervisningen för mycket. Min roll som observatör kan därför liknas vid det som kallas passiv deltagare och min ambition var att i möjligaste mån dra till mig så lite uppmärksamhet som möjligt. Genom observationer blev det möjligt att se hur själva ensembleundervisningen tog sig uttryck i ”undervisningsvardagen” och avspeglar ambitionen att se hur mikro-samhället ser ut och fungerar i en vardaglig mening (Robson, 2011). En sådan ambition kan tyckas vara i konflikt med en av de diskursanalytiska principerna om att diskursteoretisk metodologi inte strävar efter att komma ”bakom diskurserna” eller att förklara fenomen ”som de verkligen är” (Winther & Phillips, 2000, s. 28), men den observerade praktiken ses inte i föreliggande studie som något oproblematiskt eller versionslöst, utan som ett exempel på hur diskurser artikulerar lärandeobjekt. Valet av deltagande observation gjordes för att få tillgång till en praktisk undervisningssituation och samtidigt försöka få uppfatta den som den skulle kunna te sig om jag som forskare inte var där. Det innebär inte att den observerade undervisningen antas vara utan påverkan av min närvaro som observatör, men gav möjligheten att se och diskutera praktiskt genomförd undervisning som ett komplement till samtalet om undervisning.

5.4 Intervju som metod

Robson (2011) beskriver intervjun som en spridd metod för samhällsvetenskaplig forskning, men också att den vetenskapliga intervjun kan se ut på flera olika sätt. Ett vanligt sätt att urskilja olika typer av intervjuer är genom intervjustrukturens utseende, från en enkätliknande intervju med förutbestämda frågor och svarsalternativ till en helt fri samtalssituation. Vanliga strukturer för vetenskapliga intervjuer är *fullt strukturerad*, *semistrukturerad* och *ostrukturerad* intervju (Robson, 2011, s. 278). En friare struktur innebär en större möjlighet för intervjupersonen att själv välja svarsalternativ eller att ge en egen beskrivning av ett skeende eller en händelse. Inspirerad av fenomenologin som vetenskapsteori definierar Kvale (1997) den halvstrukturerade livsvärldsintervjun ”som *en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening”* (Kvale, 1997, s. 13, kursiv i original). En sådan definition visar också på hur Kvales intervjumetodologi är teoretiskt influerad av fenomenologi som vetenskapsteori, med begrepp som livsvärld, mening och ”kvalitativ kunskap” (Kvale, 1997, s. 35).

Robson (2011) beskriver den semistrukturerade intervjun som en form av intervju där frågeställaren utgår från ett i förväg utarbetad frågeformulär, men med möjlighet att både utveckla svaren och addera andra om det under intervjun framkommer att det är intressant. Själva flödet under intervjun spelar då en viss betydelse för vilka frågor som ställs och hur de följs upp. Robson (2011) framhåller vidare den möjliga nyttan av att kombinera olika metoder för insamling av data:

> Interviews can be used as the primary or only approach in a study, as in a survey or many grounded theory studies. However, they lend themselves well to be used in combination with other methods, in a multistrategy design or multi-method approach (Robson, 2011, s. 279)

Intervjun kan då användas för att dels samla in data som annars är svår att få med en annan metod eller för att komplettera och spegla annan data.

Det finns flera fördelar med intervjun som datainsamlingsmetod menar Robson (2011), bland annat möjligheten för respondenten att korrigera, ändra eller lägga till frågor eller på annat sätt kvalitativt bidra till en bättre förståelse av det beforskade. Problem med intervjun som metod berör frågor kring reliabilitet, tidsåtgång och tillgång till respondenter. Intervjun som metod kräver också en skicklig frågeställare som noggrant dokumenterar, transkriberar och analyserar svaren (Robson, 2011). En viktig del av intervjun är hur frågeställaren beter sig under intervjun och bidrar på så sätt till en kvalitativ aspekt av själva intervjusituationen. Detta beskrivs bland annat av Kvale (1997) genom hur intervjuaren ska vara så nyfiken som möjligt inför respondenten ”och kritisk mot sina egna antaganden och hypoteser under intervjun” (s. 37). Att vara medveten om sina egna förutsättningar, åsikter och tankar kring fenomenet som undersöks är därför viktigt för att åstadkomma ett gott resultat. Kvale (1997) menar vidare att intervjuaren ska vara ”medveten om den mellanmänskliga dynamiken och ta hänsyn till den i intervjusituationen och den kommande analysen” (s. 39).

5.4.1 Genomförandet av intervjuerna

Intervjuerna var fritt strukturerade, men utgick från avhandlingens syfte att få kunskap om ensembleundervisningens lärandeobjekt. Att använda intervjuer gjordes med hänsyn tagen till möjligheterna att komplettera den observerade undervisningen och därmed kunna få ta del av de undervisande musiklärarnas tankar kring det de Claes iscensätta såväl som den genomförda undervisningen. Den observerade undervisningen utgjorde det huvudsakliga frågematerialet där lektionsförlopp studerades och valda delar av denna fick sedan utgöra frågor. Respondenterna kunde utveckla sina svar fritt och förtydliga eller komplettera.

5.5 Fokusgruppsamtal, observerade lektioner och intervjuer – studiens olika typer av data

För att besvara avhandlingens frågeställningar undersöktes både musiklärares uttryckta uppfattningar i grupp genom fokusgruppsamtal, såväl som genom observationer av musiklärares praktik med därtill uppföljande intervjuer. Först

genomfördes fokusgruppsamtalen och därefter observationer samt uppföljande intervjuer. Två av informanterna i fokusgruppsamtalen (Alexander, Claes) är också med i observationer och intervjuer medan en informant (Edvard) inte deltog i fokusgruppsamtalen. Genom att komplettera både samtalade uppfattningar kring ensembleundervisning med observationer samt intervju kunde de olika datamaterialen ställas mot varandra och bidar till en bredare helhetsuppfattning.

5.5.1 Fokusgruppsamtalen

Avhandlingens undersökning av musiklärares kollektivt samtalade uppfattningar kring lärandeobjekt insamlades genom fokusgruppsamtal. Dessa samlades in vid fyra olika skolor (Annaskolan, Birgittaskolan, Cesarskolan och Disaskolan). Det huvudsakliga urvalskriteriet utgjordes av möjligheterna att komma i kontakt med musiklärare verksamma på gymnasiets estetiska program som undervisade i kurserna Ensemble A/Ensemble B. En avgränsning utgjordes av att endast musiklärare i Stockholmsområdet tillfrågades om deltagande. Skolorna är både friskolor och skolor med kommunal huvudman.

Varje skola besöktes två gånger och datamaterialet omfattar sammanlagt åtta stycken fokusgruppsamtal. Fokusgruppsamtalen hölls på musiklärarnas skolor i anslutning till undervisningen.

Antalet deltagare varierade mellan skolorna:

Fig.1, Fokusgruppsamtalens deltagare

Skola	Män	Namn	Huvudinstrument	Kvinnor	Namn	Huvudinstrument
Annaskolan	5	Anton Alfred Alexander Arvid Aron	Gitarr Gitarr Piano/Sång/Ljudteknik Trummor Saxofon	1	Anette	Sång/Kör
Birgittaskolan	7	Benjamin Bengt Bror Bille Bo Birger Björn	Gitarr Gitarr Gitarr Piano Trumpet/Teori Bas Bas	-	-	-
Cesarskolan	3	Cesar, Claes, Christer	Piano Gitarr Trummor/Gitarr	1	Camilla	Sång/Kör
Disaskolan	2	Dennis Dan	Piano Gitarr	3	Diana, Denice, Dorotea	Sång/Kör Sång/Kör Sång/Kör

Alla deltagare hade någon form av utbildning från musikhögskola. De hade också egen levd professionell förståelse och insikt i arbetet som musiker. Flera av lärarna kombinerade arbetet som musiklärare med arbetet som musiker. Utöver att undervisa i ensemble undervisade musiklärarna i flera andra musikämnen, bland annat det huvudinstrument de är utbildade i.

Fokusgruppsamtalen utgick från ett antal samtalsämnen vilka alla grupper fick diskutera, men kom sedan att utvecklas olika beroende på hur deltagarna sedan förde samtalen vidare. Följdfrågorna fick därför olika karaktär. Efter det första besöket i varje grupp summerades samtalen och vissa samtalsämnen under det första tillfället blev vägledande för vilka samtalsämnen som användes vid nästa tillfälle. Samtalen spelades in med videokamera för att kunna identifiera vem i grupperna som talade. Därefter transkriberades inspelningarna och transkriptionerna blev sedan det primära föremålet för senare analys.

5.5.2 Lektionsobservationer och intervjuer

Observationerna gjordes vid flera tillfällen, men i varierande grad utifrån de olika musiklärarnas möjligheter att delta. Jag följde Alexanders och Claes undervisning under en termin (från augusti till december 2012) och fyra lektioner av Edvards

undervisning (från november 2012 till februari 2013). Det visade sig exempelvis vara svårare att observera och intervjua Edvard än de andra musiklärarna som en följd av att han också arbetade som turnerande musiker och därför hade ett oregelbundet schema, vilket påverkade våra möjligheter att ses. När han vid vissa tillfällen inte kunde undervisa fick vikarier ta över hans undervisning. Dessa vikarier eller deras undervisning är inte en del av studien.

Fig. 2, De observerade musiklärarna

Musiklärare	Lektionsobservationer	Intervjuer
Claes	10 lektioner samt ett konserttillfälle	11
Alexander	8 lektioner samt ett konserttillfälle	9
Edvard	4 lektioner samt ett konserttillfälle	4

5.5.3 De observerade och intervjuade musiklärarna

Här följer en presentation av lärarna, deras arbetsplatser och kursernas organisering och innehåll. Denna presentation syftar till att introducera läsaren till musiklärarna såväl som förutsättningarna för observationerna. Den speglar avhandlingens ambition att reflexivt spegla förutsättningarna för observationer och intervjuer (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kvale, 1997).

Claes

Claes är utbildad instrumental- och ensemblelärare med examen från Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Han har gitarr som huvudinstrument och undervisar främst i instrument/sång [gitarr], ensemble och musik- och gehörslära. Claes är också arbetslagsledare för ett arbetslag bestående av åtta kollegor vilka återfinns företrädesvis inom musikämnen. Han har arbetat på skolan sedan 1990-talet och innan dess arbetat som musiklärare i kulturskola och i frivillig musikundervisning. På fritiden spelar han gärna egen musik och då ofta folkmusik och jazz.

Intervjuerna

I intervjusituationerna uppfattar jag Claes som positiv och mycket engagerad kring undervisning vilket också har satt spår i hans arbete genom att hans idéer kring undervisning och lärande har fått konkreta konsekvenser för hur skolan ska arbeta, inte minst som en följd av hans ledarposition. Han har också deltagit i fokusgruppsamtalen och visade då en initierad och ambitiös inställning till undervisningen på sin skola. Han har inte svårt att prata så intervjuerna blir ofta långa och svaren flyter kring frågorna. Ofta inleds också våra träffar med samtal kring skola, undervisning eller musik. Claes har ett brett engagemang kring

undervisnings- och utbildningsfrågor och är snabb att replikera och diskutera tendenser och argument i debatten om skola och lärande. Våra intervjuer förs med ett enstaka undantag i hans undervisningsrum för instrumentalundervisning. De sträcker sig från kortare intervjuer (cirka 15 minuter) till längre (cirka 40 minuter). Intervjuerna är ofta flödiga med långa svar från Claes där han fördjupar sig i resonemang länge och gärna exemplifierar med olika metaforer.

Skolan

Claes undervisar på en större gymnasieskola i en av Stockholms kranskommuner. Skolan rymmer flera olika gymnasieutbildningar samt vuxenutbildning men är också uppdelad rumsligt mellan olika typer av utbildningar. Estetiska programmet har sin huvudsakliga verksamhet i en mindre del av skolan, skild från de övriga utbildningarna. Den del av skolan där Claes undervisar används också för kommunens frivilliga dans-, teater- och musikundervisning i kulturskolan. Viss undervisning i grundskoleämnet musik förekommer också i lokalerna. Skolan byggdes på 1960-talet men den del som Claes undervisar på rustades upp och byggdes om 2008. Lokalerna är ljusa och lanterniner släpper in dagsljus genom en lång korridor vilken förbinder ett flertal av de undervisningslokaler jag träffar elever och lärare i. Vid entrén finns en liten cafeteria där lärare och elever kan köpa fika. I cafeterian finns också en liten scen och ett piano. I lokalerna syns spåren från den frivilliga musikverksamheten med affischer från tidigare konserter och projekt. På en vägg finns FN:s mänskliga rättigheter uppsatta. När jag besöker skolan är den här delen oftast full av elever och lärare och det hörs skratt och diskussioner från caféborden. Då och då sitter några elever med en gitarr och spelar eller sjunger. Ibland arbetar eleverna med skolarbete. Det slår mig att den delen som används av det estetiska programmet med något enstaka undantag befolkas av elever med utpräglat svensk bakgrund, vilket knappast speglar kommunpopulationen vilken annars är utpräglat multietnisk. Utifrån observationerna uppfattar jag att könsfördelningen av eleverna är relativt jämn.

Eleverna

Claes undervisningsgrupp består av nio elever: tre sångare, tre gitarrister, en basist, en trummis och en pianist (utbyteselev från Japan). Elevgruppen består av fem kvinnor och fyra män. Närvaron på lektionerna är väldigt blandad och sångarna är exempelvis sällan alla tre närvarande vid samma lektionstillfälle. Basisten är sjuk den första tiden av observationerna, men deltar sedan i undervisningen. Överhuvudtaget uppfattar jag elevnärvaron som mer splittrad än i de andra musiklärarnas undervisning.

Alexander

Alexander är utbildad musiklärare mot grund- och gymnasieskolan på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm och har arbetat på sin arbetsplats sedan slutet på 1990-talet då skolan startades. Hans huvudinstrument är piano och sång. Alexander har

ett brett musikintresse och stor erfarenhet av olika typer av musikframföranden både som pianist och sångare. Han är också mycket intresserad av musikteknologi och undervisar som en följd av detta i kurser vilka berör musikproduktion och ljudteknik. Han är mycket aktiv på skolan, där han i likhet med Claes är arbetslagsledare. Han ingår också i olika grupper för PR och inköp samt distribution av tekniska hjälpmedel. Alexander har också ansvar för implementering av teknisk utrustning både för skolans lärare och till eleverna.

Intervjuerna

Jag uppfattar att Alexander är nyfiken och positiv till studien. Jag upplever att han i likhet med Claes är starkt engagerad både i sin egen undervisning såväl som i hans arbetsplats som musikinstitution. Vi har lätt för att prata också om annat än själva undersökningen och jag bedömer honom som öppen och utåtriktad. Inledningsvis sker intervjuerna i ett allmänt personalrum men efter ett par tillfällen förs sedan intervjuerna i ett mötesrum. Intervjuerna blir något kortare än med Claes, även om vi vid ett tillfälle får anledning att utveckla resonemanget kring hur bedömningen ska ske i enlighet med de nya styrdokumenten som följer på reformeringen av gymnasieskolan enligt Gy2011. Alexander har en central roll på skolan med sin kompetens inte minst inom IT, men också som länk mellan ledning och personal.

Skolan

Skollokalerna ligger i ett industriområde strax utanför Stockholm och skolans inre miljö bär spår av detta med tegelväggar och undervisningslokaler i källarplan. Utöver Alexanders skola finns också andra gymnasieutbildningar men med annan huvudman i byggnaden och huset rymmer också annan företagsverksamhet. Alexanders skola är en friskola med en ekonomisk förening som huvudman med olika utbildningar inom det estetiska området (dans, teater, musik). I skolans styrelse finns både personal och myndiga elever som ledamöter. Inne i skolan är väggarna dekorerade av affischer och foton från tidigare föreställningar i dans, teater och musik. Även om de yttre betingelserna säger lite om den inre verksamheten märks den estetiska profilen tydligt när man väl kommer in i skolan.

Eleverna

Alexander undervisar fem elever under tiden för observationerna. En av eleverna spelar trummor, medan resten av eleverna alternerar mellan gitarr, bas och sång. En av eleverna är kvinna och resten är män. Även om alla elever vid något enstaka tillfälle prövar att sjunga får den kvinnliga eleven oftast rollen som vokalist. På den avslutande konserten är det hon som sjunger, under en av låtarna spelar hon också ackompanjerande gitarr.

Edvard

Edvard har arbetat på skolan sedan slutet på 1990-talet. Han är utbildad musiker vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm och har en gedigen karriär som jazzmusiker. Parallellt med arbetet som musiklärare arbetar han som musiker och åker på kortare och längre turnéer, gör konserter och sköter arbetet med den egna jazzgruppen. Edvards huvudinstrument är trummor även om han har skolning i sång och kör. Han undervisar både vuxna elever och gymnasieelever i trumspel, ensemble och har också seminarieserier kring ackompanjemang (”kompseminarier”) något vi återkommer till under intervjuerna.

Intervjuerna

Det är överlag svårt att hitta intervjutider som fungerar med Edvards arbete, delvis på grund av att han har dubbla karriärer som musiker respektive musiklärare. En konsekvens av detta är att hans undervisning schemaläggs så att han ska ha tid att också arbeta som musiker. Vid flera tillfällen befinner sig Edvard på turné och han ersätts då av en vikarie. Edvards arbetstid på skolan är liten i förhållande till Alexander och Claes och intervjuerna blir korta i jämförelse då Edvard inte har tid att delta i undersökningen utanför sin arbetstid. Intervjuerna förläggs i anslutning till undervisningen med undantag för en som vi har direkt efter observationsperioden. Edvard är positiv och välvillig till intervjuer och observationer och jag uppfattar honom som mycket engagerad både i elevsociala frågor och mer musikspecifika frågor. Inte minst är han initierad i frågor som berör rytmik, timing och samspel. Här framstår Edvard som en ytterst kunnig expert med djup kompetens i rytmik och rytmikens betydelse för ensemblespel.

Skolan

Edvards arbetar på en friskola i Stockholmsområdet och kan räknas till en av de mer prestigefulla skolorna inom det estetiska området. Skolan erbjuder undervisning i alla estetiska ämnen (dans, teater, musik, bild och form). Den estetiska specialiseringen märks tydligt när jag kommer in i byggnaden, med affischer från elevproduktioner, konstverk och anpassningen till de estetiska ämnesområdenas krav på lokaler och utrustning. Skolbyggnaden är en ombyggd industrilokal som inrymmer både grund-, gymnasie- och vuxenutbildningar. När jag besöker skolan är det ofta fullt av elever och lärare i lokalerna och aktiviteten är hög i korridorer och i den lilla cafeteria som ligger i entrén till skolan. Där finns också en mindre scen, vilken används för uppspel eller mindre konserter. I skolan finns också en större lokal (”multihallen”) vilken används både som gymnastik-, dans- och föreställningslokal. Där får större, mer utrymmeskrävande scenframträdande plats och det är också där som avslutningskonserten ska äga rum. Under intervjuerna och lektionsobservationerna pratar både Edvard och hans elever om ”uppspel” och jag förstår begreppet som synonymt med konsert. ”Uppspel” markerar dock att konserten äger rum innanför en skolkontext och att den hör samman med

kunskapsutveckling: eleverna spelar upp vad de har lärt sig som en form av redovisning av kunskaper.

Eleverna

Edvard undervisar en mindre grupp om sju elever: en trummis, en basist, två gitarrister och tre sångare. Fyra av eleverna är kvinnor medan resten är män. I Edvards grupp spelar och sjunger eleverna ett huvudinstrument och de byter inte instrument med varandra som eleverna i Alexanders grupp gör.

5.6 Analys av data

Datamaterialet utgörs av huvudsakligen två olika typer: dels transkriberade fokusgruppsamtal och dels lektionsobservationer samt uppföljande intervjuer gjorda i anslutning till observationerna för att få ta del av musiklärarnas tankar kring den genomförda undervisningen. Analysen av de olika datamängderna görs på delvis olika sätt beroende på vilken typ av data som ska analyseras, men utgår huvudsakligen från Foucault (1970). Foucaults (1970) principer för analys är komplexa där en rad olika begrepp används, inte sällan i syfte att särskilja hans analys från andra vetenskapliga ansatser som exempelvis idéhistoria. Han framhåller några förutsättningar vilka är viktiga för forskaren att iaktta, knutna till Foucaults övriga teoretiska ställningstaganden och ofta upptagna med att markera särarten i den metodologi som han förespråkar. En av förutsättningarna är att ta avstånd från den traditionella beskrivningen av diskursens ursprung uttryckt genom praktiken, författaren, eller ”the will to truth” (s. 67). Vidare motsätter sig Foucualt tanken att diskurser skulle vara sammanhängande i en logisk och hanterbar form: ”Discourses must be treated as discontinuous practices, which cross each other, are sometimes juxtaposed with one another, but can just as well exclude or be unaware of each other” (s. 67). Ett sådant resonemang öppnar också för att analysen bör vara uppmärksam mot hur olika diskurser artikulerar olika objekt och att diskurserna inte alltid fungerar harmoniskt med varandra.

Slutligen utgör fyra principer för analys det avgörande analysredskapet: ”Four notions, then, must serve as the regulating principle of the analysis: the event, the series, the regularity, the condition of possibility” (s. 67). Den *enskilda händelsen* i form av utsagor i fokusgruppsamtalen eller händelser under lektionsobservationer förstås inte som unika och slumpartade, utan snarare som uttryck för diskurs. *Återkommande serier* spelar också en avgörande roll eftersom de visar på hur det enskilda objektet också hör samman med andra återkommande objekt. *Regelbundenhet* innebär att analysen fokuserar på det som regelbundet återkommer både i samtal och iscensatt undervisning och därigenom fastställer diskurserna. Denna princip får stor betydelse för hur analysredskapen ser ut genom att det

framhäver det återkommande både i samtalet *om*, såväl som i den iscensatta undervisningen. Undervisning eller samtal om undervisning innehåller en rad olika diskursiva artikulationer, men där det återkommande tillmäts stor betydelse för avhandlingens analys. De samtalsämnen som delas mellan flera olika musiklärare eller som förekommer i högre omfattning än andra tilldelas därför större vikt i enlighet med Foucaults (1970) principer ovan. *Betingelserna för sanning* förstås som en beskrivning av sannings- och verklighetsanspråk och understryker hur artikulerad diskurs bär med sig sannings- och giltighetsanspråk. När en musiklärare anför hur genrebredd är viktigt för att unga musiker ska utveckla sin musikalitet och bli attraktiva som musiker, är det en utsaga som blir verkningsfull genom hur musikläraren kan bekräfta argumentet ”för det är ju så branschen fungerar, man måste kunna spela olika musikstilar!”. Samtidigt finns en dold sanningsbetingelse ofta inskriven i en utsaga eller ett handlande: ofta talar, resonerar och handlar vi utifrån en ofta förbisedd och för-givet-tagen uppfattning att vår version av att något är sant. Betingelserna för sanning är med andra ord inte alltid lätt att hitta, utan blir synlig först i en analys som ifrågasätter det giltiga för ett argument eller en utsaga.

5.6.1 Analys av fokusgruppsamtal

En första analys utgörs av själva samtalet vilket utspelade sig mellan fokusgrupperna och min egen roll som moderator. Därigenom lyftes vissa frågor fram som viktiga och intressanta och en viss urskiljning av samtalsteman gjordes. Därefter genomfördes en transkription av materialet och fortsättningen av analysen gjordes huvudsakligen av det transkriberade materialet. Transkriberingen gjordes inledningsvis med hänsyn tagen till tonfall, pauser och biljud, men kommer i följande resultatkapitel redovisas med hänsyn tagen till läsarens förståelse i första hand. Därför kommer enskilda utsagor att vara skrivna utifrån en ambition att vara lätta att förstå, snarare än att sträva efter att vara så lika samtalen som möjligt. Här kommer också övrig omgivande text att försöka förklara sammanhang och mening i syfte att tydligare återge utsagan.

Kategoriseringen av transkriptionerna inleddes med att sammanställa vilka teman som utvecklades i fokusgruppsamtalen i enlighet med Foucaults resonemang kring återkommande serier och regelbundenhet. En bärande princip för kategoriseringen har varit att i datamaterialet föra olika resonemang till en viss kategori. Alla åtta fokusgruppsamtal har genomgått samma sorts analys och olika utsagor i olika grupper har sammanförts till en och samma kategori. Genom de sannings- och legitimitetsanspråk deltagarna uttrycker förstås också hur utsagorna är relaterade till diskursernas betingelser för sanning. Därför har utsagor valts ut där de tydligt uttrycker detta. Följande avsnitt kan exemplifiera hur kategoriseringen har gått till. I ett fokusgruppsamtal beskriver deltagarna på Annaskolan hur de arbetar:

Moderator: Just det, eh, jag tänkte, det var så spännande att höra om ert upplägg här, faktiskt, jag uppfattar det som att ni…då har ni…eran ensembleundervisning den spänner från klassisk musik till hyggligt modern musik?

Alexander: Mm.

Anton: Mm.

Alfred: För alla [elever] skulle jag vilja tillägga.

Moderator: Ja, för alla är det. Varför det? //För alla innebär att en popsångare också får undervisning i klassisk sång t.ex.//

Arvid: Det finns som en idé på skolan kan, det måste vi ju säga.

Aron: Ja.

Arvid: …vi har pratat mycket om det här med…

Alfred: Ja just det, vi har dessutom en akustisk ensemble på skolan, det har vi inte nämnt.

Arvid: Ja.

Alexander: Nej //som svar på Alfred påpekande

Arvid: Det finns eller… eller det…så länge vi har hållit på så har vi haft den här idén om att ge eleverna genrebredd, alltså ge dem både bredd men också möjlighet att fördjupa, alltså det är någonstans att försöka hitta en balans däremellan det har varit liksom skolans, en utav våra mål.

I samtalet återkommer gruppen till hur de arbetar och förstår genrebredd som något centralt i ensembleundervisningen. Replikskiftet mellan deltagarna understryker då hur genrebredd är både ett självklart inslag såväl som en rimlig organiserande princip, även om deltagarna också ser problem i att arbeta enbart utifrån ett heterogent genrebegrepp. Ändå framstår genrebredd som något centralt genom att Anton, Alexander, Alfred, Arvid alla tillsammans resonerar som att det är självklart med en genrebred undervisning, snarare än en genresnäv. För analysens kvalitet är det viktigt att se hur olika typer av förstärkning i kommunikationen uttrycker det diskursivt sanna i samtalen. Även på Birgittaskolan framstår genrebredd som ett viktigt objekt i undervisningen:

Benjamin: Primärt så är det genrebredd, det är väldigt viktigt för oss, det är så, jag lyder under det som heter Ensemble A som löper under årskurs ett och två, fyra terminer och där är det ett paket så de ska få så stor bredd som möjligt, så det ser jag som totalbegreppet genrebredd och sedan vad vi väljer under respektive genre det är ju lite beroende på, om det är musik som vi kan relatera till, till exempel åttitalet, när jag växte upp, då blir det sådan musik som jag har preferenser för rent krasst, man försöker ju ha en bredd, men det är lätt att man hamnar i det, ska de spela

> tvåtusentalets musik så blir det mer neutralt för den har jag inte några referenser till, det är både och, fördelen med att spela åttital är att då kan jag, rent krasst subjektivt säga: 'Okej, nu kommer ni utsättas för bra musik - tycker jag', men det blir färgat av vad jag tycker, fördelen om man väljer tvåtusentalets musik är att de får det helt neutralt, jag kan inte avgöra, för jag har inga referenser till det så det är fördelen för eleverna att då får de ett mer neutralt underlag, nackdelen kan väl vara helt krasst, om man kan prata i de termerna, att då kan det också vara saker som inte är bra i någon bemärkelse, om man nu kan prata i termer om det, men jag tycker att genrebredden är det övergripande, i alla fall för Ensemble A…
>
> Moderator: Ja, eh, om jag följer upp med en fråga, är det några speciella moment som, om vi går på detaljnivå…
>
> Benjamin: Mm, ja, det blir ungefär, vad kan det röra sig om totalt, åtta till tio olika genrer som man är inriktad på under de här två åren och vi försöker egentligen bara välja de så att de är så spretiga som möjligt efter soul så kommer country att det ska vara väldigt kontrasterande…

Benjamin kompletterar då utsagan om genrebredd genom att börja specificera den i riktning mot hur olika genrer innebär möjligheten att kontrastera de gentemot varandra. Objektet "genrebredd" ges då en vidare funktion. Ändå bildar fenomenet genrebredd ett återkommande objekt i samtalen och dess egenvärde framstår som centralt för de inblandade:

> Bille: Får jag göra en inflikning? Man kan se det som en progression från det som Benjamin började beskriva i Ensemble A, när de kommer i ettan så vad det handlar om är att väldigt många har överhuvudtaget aldrig spelat ihop, det handlar om att sätta en slags gruppdynamik, det handlar om att lära de att spela, och att lära de att lyssna, det är på något sätt A och O, och utifrån det så kan man sedan gå på det som Benjamin pratar om genrebreddning, där det egentligen handlar om att det de ska ha med sig är stildragen från de olika genrerna...

Utsagorna utvidgar då begreppet genrebredd till att gälla mer än endast det genrebreda som fenomen. I Billes utsaga kopplas genrebredd till en kompetens i att behärska stilar för att vid ett senare tillfälle kunna använda sig av dessa som en del av en musikerkompetens. Ändå utgör genrebredd som begrepp en utgångspunkt för samtalen och det framstår som ett viktigt lärandeobjekt för undervisningen. Med andra ord kan man säga att genrebredd är en sorts struktur vilken senare kläs på med olika funktioner och former. En annan mer pluralistisk tolkning, där exempelvis det genresnäva tillmäts betydelse kunde vara möjlig, men frågan är vilken funktion den typen av utsagor spelar. När musiklärarna exempelvis samtalar om genrebreddens potentiella problematik berör samtalet den eventuella risken att eleverna inte får möjlighet att fördjupa sig i en genre. Ändå ges en sådan potentiell risk så litet utrymme både i tid och som tema i samtalet att jag vill förstå den typen av tolkning som mindre betydelsefull. Möjligen kan man se musiklärarnas paradoxala hållning till exempelvis genrebredd som en retorisk strategi från musiklärarnas sida att

försäkra sig om att de också kan se dynamiskt på en situation för att därmed inte framstå som blinda inför olika synsätt.

Nästa analyssteg utgörs av att se hur de olika objekten fungerar tillsammans och då också försöka se bakomliggande förklaringar till de olika objekten. Det åstadkoms genom att ställa de olika objekten bredvid varandra för att därefter bedöma variation, regelbundenhet och sanningskonstruktioner (Foucault, 2011). I samtalet om ensembleundervisning förekommer flera olika samtalsteman och dessa ställs mot varandra för att avgöra vilka som tar upp störst plats och förstås som mer viktigt eller centralt än andra. Här betonar analysen hur viktigt det är att försöka se bortom det iscensatta och förgivet tagna. Musiklärarnas samtal om ensembleundervisningens sociala uppgift förstås då inte som om det vore ett oproblematiskt ställningstagande eller någon sorts subjektslös beskrivning av ”verkligheten”, utan snarare som uttryck för diskurs:

> Alfred: ...en som heter ”Prova–på ensemble” som är under två år och som börjar med något som vi kallar för ”Klassensemble” i årskurs ett, där det går ut ganska mycket på att liksom klassen ska lära känna varandra på ett annat sätt än när man sitter i teoretiskt klassrum – liksom att man får spela tillsammans.

I utsagan för Alfred fram att uppgiften i ”Prova-på ensemble” är att eleverna ska lära känna varandra och att detta inte kan ske på samma sätt som i annan undervisning. En kritisk fråga för att fånga in det för-givet-tagna är vad som egentligen står i centrum: att spela musik eller att socialisera sig? Vad skiljer det sociala i ensembleundervisning från att lära känna varandra överhuvudtaget? Här framstår då aktiviteten ”att spela musik” som något centralt – trots att det uttalade syftet är att lära känna varandra. Utsagans diskursiva funktion innebär att den sociala aktiviteten ”att lära känna varandra” inte kan gå till hursomhelst, utan genom aktiviteten att spela tillsammans. Genom att på det här sättet ”filtrerar utsagor” diskursivt ges analysen tyngd och möjlighet att visa på regelbundenheter i samtalen trots att de utspelar sig mellan olika personer och sammanhang. Birger kompletterar Alfred utsaga följande:

> Birger: [n]är de kommer i ettan, vad det handlar om, är att väldigt många överhuvudtaget aldrig har spelat ihop. Det handlar om att sätta en slags gruppdynamik, det handlar om att lära de att spela och att lära de att lyssna, det är på något sätt A och O...

Tillsammans med utsagan från Birgittaskolan förstärks då bilden av att den sociala uppgiften i ensembleundervisningen är starkt kopplad till uppgiften att spela och framföra musik. Därigenom artikuleras sociala frågor genom en övergripande diskurs vilken gör gällande att musikundervisning ska betona aktivt musicerande.

5.6.2 Analys av observationer och intervjuer

I likhet med analysprocessen av fokusgruppsamtalen har också analysen av den observerade undervisningen inspirerats av Foucaults (2011) tidigare diskursbegrepp samt metoder för analys (Foucault, 1970). Observationer och intervjuer spelades in på mp3-spelare och transkriberades på ett likartat sätt som fokusgruppsamtalen. I tillägg till detta användes fältanteckningar. Därefter kategoriserades i ett första steg materialet efter uppfattade regelbundenheter och generella mönster.

För att fånga in det Foucault (2011) kallar ”den enskilda händelsen” har en utgångspunkt för analysen varit att visa läsaren vilka lärandeobjekt som artikulerats i undervisning och intervjuer. På så sätt blir det möjligt att ge läsaren inblick i hur undervisningen har tagit sig uttryck, även om en sådan presentation till viss del också bär spår av forskarens urval (se vidare 5.8).

5.7 Tolkningsproblematik, trovärdighet, giltighet och forskningsetik

Avhandlingens teoretiska ställningstaganden visar på *ett* möjligt sätt att närma sig frågeställningarna. Också annan teori hade varit möjlig att använda, med ett antagande om att detta lett fram till ett annat möjligt resultat. I en annan vetenskaplig tradition kan ett sådant förfarande ses som icke-vetenskapligt, subjektivt och sakna trovärdighet. Min uppfattning är att undervisning, musik som kulturell upplevelse och existentiellt fenomen samt uppfattningar kring lärande – och alla dess möjligheter till inbördes möten – är omöjligt att en gång för alla ringa in. Alvesson och Sköldberg (2008) skriver om reflektionens betydelse följande:

> Empirisk forskning präglad av reflektion utgår från en skepsis mot vad som vid en ytlig anblick framstår som oproblematiska avspeglingar av hur verkligheten fungerar, samtidigt som man vidmakthåller tron på studiet av lämpliga (genomtänkta) utsnitt av denna verklighet kan ge viktigt underlag till en kunskapsbildning som öppnar snarare än sluter, som ger möjligheter till förståelse snarare än fastställer ”sanningar”. (s. 20)

Den absoluta sanningen om ”den enda rätta musikpedagogiken” eller ”en sann bild av en undervisningssituation” kan som jag förstår det aldrig fastslås, eftersom bägge dessa antaganden vilar mot en uppfattning att något är och kan vara entydigt rätt eller sant. I motsats till en sådan uppfattning vill jag påminna om möjligheterna inom exempelvis didaktiken att formulera olika kriterier för möjliga didaktiska handlingar som att låta undervisningen vila mot en musikvetenskaplig, etno- eller antropologisk grund. I dessa fall genereras olika uppfattningar kring det ”riktiga” eller det ”sanna” undervisningsinnehållet respektive mål för undervisningen. En

mer vetenskapsfilosofisk argumentation skulle också kunna bidra med kritik på en ontologisk nivå: hur vet vi egentligen vad som är den sanna verkligheten? I enlighet med en socialkonstruktionistisk ontologisk position är detta omöjligt då verklighetsbeskrivningar alltid innebär någon grad av social kommunikation.

Det innebär också att forskarens bild av ett skeende inte är den enda möjliga eller den enda som är betydelsefull. Forskarens egen maktposition ska heller inte glömmas bort eller nedvärderas. En vulgär-relativistisk tolkning vore att förstå alla möjliga redogörelser av ett skeende som lika giltiga och att det är svårt att se vilken som skulle vara mest relevant för att förstå sig på ett fenomen. Jag vill dock ta avstånd från en sådan beskrivning genom att påpeka hur forskarens redogörelse skiljer sig från en mer vardaglig, ”sunt förnuft”-betonad, beskrivning, genom användande av vetenskapsteorier och strukturerade metoder för datainsamling respektive analys av data.

Föreliggande avhandlings Foucauldianska diskursteori innebär vidare att diskurs inte uppstår av en slump eller enbart i forskarens huvud, utan följer på en i enlighet med diskursen formulerad logik. Därigenom uppstår, inte alltid uttalat, alla de regler som låter diskursen tala om dess objekt. Det innebär hur också subjektiva föreställningar inte kan se ut hursomhelst, utan måste formas i enlighet med något. Med ett tillräckligt metodiskt angreppssätt kan då dessa regler fås att framträda och handlande respektive legitimerande förstås. Forskarens uppgift blir att så noggrant som möjligt försöka hitta dessa regler och få de att framträda tydligt. Det ska inte tolkas som att det finns en enda giltig tolkning av exempelvis hur diskurser artikulerar olika lärandeobjekt, men att det förmodligen *inte kan finnas hur många sådana exempel som helst*. Vidare innebär forskarsamhället en möjlighet att ge kritik och rannsaka resonemang och argument, vilket innebär en möjlighet till ny kunskapsbildning genom olika tolkningsbidrag.

Det finns dock möjliga problem både innanför valet av teori som med teorianvändandet i stort. En möjlig problematik innanför valet av vetenskapsteori är att forskarens bidrag är av alltför dålig kvalitet, metodiskt otillräcklig och därigenom en alltigenom otillräcklig analys. Antaki, Billig, Edwards och Potter (2003) ger exempel på sex olika otillräckliga analyser: (i) otillräcklig analys genom sammanfattning; (ii) otillräcklig analys genom att ta ställning; (iii) otillräcklig analys genom överdriven/otillräcklig användning av citat; (iv) cirkelargument mellan diskurser och analytiska termer; (v) otillräcklig analys genom användandet av otillräcklig kvantitativ sammanställning (”false survey”, s. 6), och (vi) otillräcklig analys genom att analysen begränsas till detaljnivå. Sammanfattningsvis ger Antaki *et al*. (2003) en bild av hur otillräcklig diskursanalys kan te sig osammanhängande, oklar, irrelevant, substanslös och tendentiös. En god diskursanalys är i författarnas ögon alltid tillräckligt metodisk och väl genomförd:

> Perhaps it is safe to say that analysis means a close engagement with one’s text or transcripts, and the illumination of their meaning and significance through insightful

> and technically sophisticated work. In a word, Discourse Analysis means Doing Analysis. (s. 7)

En kritik av en socialkonstruktionistisk teori, diskursanalys eller av Foucaults teorier är förstås möjlig och finns diskuterad i en mångfald texter (Alvesson & Sköldberg, 2008; Hacking, 2000). Även om en sådan kritik av teorianvändningen är intressant och givande, faller det utanför avhandlingens ramar att i större utsträckning redogöra för denna kritik. I korthet kan sägas att kritik mot socialkonstruktionism ofta rört sig kring nyttan och nödvändigheten av att se och uppfatta ”sociala konstruktioner”. I föreliggande avhandlings fall är det förvisso möjligt att diskutera nyttan av att se undervisning som social konstruktion, men jag vill påminna om hur detta är ett teoretiskt närmande för att kunna diskutera och analysera undervisning. Det framstår som att undervisning, given dess sociala natur, inte är särskilt omöjlig som just social konstruktion. Den stora vinsten med att använda social konstruktionism, diskurs och Foucault som jag ser det, är emellertid att det blir både metodiskt enklare och pregnant att använda teori som gör det möjligt att se undervisningens regler för vad som är giltigt respektive icke-giltigt. Det som annars framstår som självklart och förgivettaget blir då möjligt att granska, vilket i sin tur kan ge ledtrådar till undervisningens villkor och resultat.

En vetenskaplig text ska redogöra för trovärdighetsaspekter samt argumentera för de giltighetsanspråk som förs fram. I annan vetenskapsteoretisk tradition används termerna reliabilitet respektive validitet. Med trovärdighet avses i den här avhandlingen att forskningsresultaten också är trovärdiga i relation till det beforskade, i det här fallet musikundervisning och samtalet om denna. Giltighet kan i sin tur förklaras som att de slutsatser forskaren drar är riktiga och relevanta för sammanhanget. Sammanfattningsvis kan dessa bägge begrepp knytas till resonemang kring sanning, vilket ligger till grund både för trovärdighets– samt giltighetsanspråk.

Avhandlingen ansluter sig till den vetenskapsteoretiska tradition vilken ifrågasätter en ”objektiv sanning” forskaren kan få åtkomst till genom användandet av en viss beprövad forskningsmetod. Följaktligen finns det inga objektiva observationer utan bara observationer som är socialt situerade i observatörens och den observerades världar. Alvesson och Sköldberg (2008) föreslår ett tredelat sanningsbegrepp där korrespondens, mening och användning bildar olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter för vad som kan betraktas som sant där korrespondens närmast motsvarar en vardaglig förståelse av sanningsbegrepp. Genom ett sådant sanningsbegrepp förstås då trovärdighet i relation till hur en observation korresponderar med vissa vedertagna regler eller teorier. Avgörande för den här avhandlingen är en av socialkonstruktionismens nyckelpremisser att kunskap och sanningsanspråk förhåller sig till tid och rum (Burr, 2003). Det får till följd att en exakt sanning eller en sann beskrivning av undervisningens vardag inte existerar. Utifrån de teoretiska ställningstaganden som gjorts blir det därför viktigt att

undersöka hur något framstår som sant eller riktigt och om det undersökta kan förstås på något annat vis (Hacking, 2004). Den vetenskapliga uppgiften förändras då från att ”avtäcka en fördold sanning” till att söka efter hur något förstås eller beskrivs samt förutsättningarna för detta. Alvesson och Sköldberg (2008) föreslår hur ett hermeneutiskt inspirerat sanningsbegrepp ställer frågan ”vad betyder detta?” (s. 48, kursivering i original). I likhet med en sådan fråga förstås trovärdighet som något vilket kan förstås och utryckas på flera sätt. Detta leder till den metodologiska konsekvensen att det som skiljer en vetenskaplig produkt från icke-vetenskap (skvaller, diskussioner, journalistik, anekdoter) är att kriteriet för vetenskap mer handlar om att utarbeta, följa och redovisa studiens metodologi, vilken sedan kan granskas av läsaren. Därför krävs det en gedigen insats av forskaren att redogöra för hur empirin har inhämtats, hur den har bearbetats och analyserats och vilka teoretiska perspektiv som används. Creswell (1998) nämner åtta karaktäristika för god forskning inom kvalitativ metod: (i) flerfaldig datainsamling vars resultat presenteras på ett tydligt vis och vars villkor beskrivs i detalj; (ii) att de teoretiska och metodologiska ramar som är bärande för forskningen presenteras, vilket inkluderar en diskussion kring reflexivitet, forskarens roll och fokuserar deltagarnas uppfattningar; (iii) att studien är införstådd med traditionella och etablerade insamlingsmetoder av empiri; (iv) viss pluralism är tillåten, men den oerfarne rekommenderas att först tillgodogöra sig kunskaper i att inhämta och behandla empiri; (v) forskningsprojektet behandlar ett avgränsat problem snarare än att studera kausala relationer eller jämförelse mellan grupper, där en kvantitativ metod är mer önskvärd; (vi) en rigorös hållning gentemot insamling, analys och rapportering av empirin där forskaren verifierar vad som ingår i empirin; (vii) en analys av empirin i flera steg samt en stigande grad av abstraktion genom analysen, samt (viii) att den skrivna slutprodukten är tydlig och inspirerande och hjälper läsaren att erfara känslan av att befinna sig i den verklighet som beskrivs. Därtill ska rapporten vara ”believable”, realistisk och precist spegla ”the complexities of real life” (s. 20).

Med validitet avses i en vardaglig mening att det man avser att undersöka eller mäta också är det som undersöks eller mäts. Den typen av validitet förknippas ofta med positivistiska vetenskapsfilosofiska ideal eller en mer naturvetenskaplig ansats, vilket inte är aktuellt för den här avhandlingen. Ett sätt att uppnå en kommunikativ validitet (Kvale, 1997) är att ”kunskapsanspråken prövas i en dialog” (s. 221). I detta sammanhang avser Kvale (1997) en dialog mellan exempelvis forskare (eller sakkunniga) rörande en viss tolkning och exemplifierar att den typen av validering varit vanlig också i mer traditionell vetenskap där ett kollegialt samtal både validerar resultat såväl som att resultaten granskas. Här blir viktiga beståndsdelar i en valid tolkning att forskaren förstår sina resultat kritiskt och reflexivt genom att exempelvis överväga mer än en tolkningsmöjlighet. För att kunna åstadkomma en sådan kritisk granskning har delar av texten lästs och diskuterats med forskare vid olika seminarier och under konferenser. Kvale (1997) understryker också

tolkningens relation till empiriska belägg: ”Det rör sig om att kontrollera de empiriska beläggen för och emot en tolkning, undersöka den teoretiska koherensen, och kritiskt bedöma och jämföra den relativa rimligheten av de olika tolkningarna som givits för samma handling” (s. 219).

Etiska ställningstaganden hör samman med de etiska riktlinjer Vetenskapsrådet ger forskning inom humaniora och samhällsvetenskap (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa riktlinjer nämner fyra krav som ska uppfyllas: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de medverkande personerna i avhandlingen har getts information om forskningens syfte samt villkoren för deras deltagande. Detta har gjorts både i skriftliga framställningar (som mail till eventuella deltagare) såväl som muntligt i samtal när intervjuer och fokusgruppsamtal har gjorts. Jag har också återkommit till den här frågan vid något intervjutillfälle när det har uppfattats som aktuellt, exempelvis när en av deltagarna har uttryckt oro för att bli ”uthängd” i ett offentligt sammanhang. Samtyckeskravet har inhämtats från samtliga i studien deltagande lärare. De har också upplysts om att de när som helst kan avbryta sin medverkan i studien. Konfidentialitetskravet innebär att alla deltagande personer ska skyddas från att kunna bli identifierade. De har därför försetts med alias alternativt bokstavskombinationer och siffror för att avidentifiera dem. Musiklärare som undervisar sång respektive instrument är ofta fördelade så att det är fler kvinnor som undervisar sång respektive fler män som undervisar instrument. För att göra det svårare att identifiera den enskilda personen har jag i vissa fall könstillhörighet bytts ut. Nyttjandekravet innebär att forskningsuppgifterna inte får utnyttjas i kommersiellt eller annat syfte som påverkar den enskilde.

5.8 Reflexivitet

Olika sanningsbegrepp i strid med varandra avspeglar en historisk konflikt mellan vetenskapliga paradigm där forskning i samhällsvetenskaper och humaniora uppfattats som ovetenskaplig och tendentiös (Robson, 2011). Sanning förstås i avhandlingen som lokalt producerad och i förbindelse med diskurser (Foucault, 2011; Burr, 2003). En sådan definition av sanning får till följd att även en forskare som försöker förstå sig på och analysera ett skeende är en sanningsproducent, styrd och influerad av diskurser om exempelvis skola, undervisning och lärande. Avhandlingens teoretiska grund betonar hur ett pluralistiskt sanningsbegrepp inte kan beskrivas på endast ett sätt och att ”mening” och ”sanning” knappast enkelt går att uttala sig om. Att forskning då uttrycks genom (forskar-)subjektet blir inte ett problem så länge forskningsmetodiken är tillräckligt väl genomförd och redovisad. En del i ett sådant arbete kan vara att tydligt visa hur projektet har genomförts och att hur den subjektivitet som är närvarande har tagit sig uttryck. Musiklärares samtal

eller undervisningspraktik går inte att förstå som en okomplicerad samling data, vilka kan analyseras på endast ett sätt. Däremot kan den genomförda tolkningen motiveras och argumenten för en viss tolkning lyftas fram. Empirin utgör gränser för en sådan typ av motivering då den innebär ett avgränsat rum av utsagor och handlingar. Samtalet om undervisning handlar exempelvis om ett avgränsat ämne och vissa frågor återkommer och besvaras av alla musiklärare, om än på olika sätt. Här spelar undersökningens syfte och frågeställningar en viktig roll för att grunda ett reflekterande synsätt (Potter & Wetherell, 1987). Empirin är således inte enbart en produkt av studiens deltagare utan speglar också forskarens kunskapsintresse, vilket i sin tur bildar en förutsättning för deltagarnas möjligheter att uttrycka sig. Därigenom får också min roll som intervjuare och observatör betydelse då mina frågor samt observationer av lektionssekvenser är personligt färgade. Därför har det varit angeläget att visa läsaren hur frågorna har ställts och delvis utveckla lektionssituationer, intervjutillfällen och observationer för att i möjligaste mån också visa hur min forskarroll har tagit sig konkreta uttryck. Också i en mer teoretiskt grundad diskussion framhålls vikten av att visa upp forskarens bidrag – i en diskurspsykologiskt inspirerad analys spelar intervjuaren en lika stor roll som den som blir intervjuad:

> Finally, it is important to stress that since the interview is no longer considered a research instrument for accurately revealing an unbiased set of opinions, but seen as a conversational encounter, the researcher's questions become just as much a topic of analysis as the interviewee's answers. These questions set some of the functional context for the answers and they must be included. (Potter & Wetherell, 1987, s. 165)

Sammanfattningsvis får de metodologiska ställningstaganden som redogjorts för konsekvenser för den fortsatta framställningen. Flera författare har argumenterat för vetenskaplig precision och betydelsen av att förstå det bearbetade datamaterialet som en produkt av mötet mellan forskare och det beforskade (Creswell, 1998; Kvale, 1997). En sådan reflektiv ambition avspeglar sig också i hur jag har valt att presentera den data som samlats in genom att försöka ge läsaren en så fullständig bild av det "diskursiva rum" som samtal om ensembleundervisningens lärandeobjekt liksom den iscensatta undervisningen. Möjligen kan en sådan resultatredovisning vara alltför ord- eller detaljrik men jag vill ändå påstå att fördelarna med att på ett sådant sätt teckna det diskursiva rum där olika diskurser artikulerar lärandeobjekt ändå är fler än dess nackdelar (Antaki, Billig, Edwards, Potter, 2003).

En följd av metodologiska och teoretiska ställningstaganden är att den egna forskarrollen också behöver redovisas. Min bakgrund som musiklärare och semi-professionell musiker är då viktig att redovisa för att visa på vilken förförståelse som påverkat olika beslut om genomförande och som också kan antas ha haft påverkan på analysen. Min bakgrund kan sägas började genom mina föräldrars erfarenheter av musik, där min far var klassisk pianist med examen från Kungliga

Musikaliska Akademien, och min mor som klassisk balettdansös med utbildning på Stora teatern i Göteborg. Min far var också en skicklig jazzpianist och arbetade större delen av sitt liv i olika populärmusikaliska sammanhang. Han var bland annat kapellmästare i TV-programmet ”Hylands Hörna”, spelade, arrangerade och komponerade musik tillsammans med Povel Ramel. Jag uppfattar det som att bägge var starkt formade av sina kulturella erfarenheter, vilket också har påverkat mina förutsättningar att ta till mig och förhålla mig till kultur.

När jag var tio år gammal började jag i kommunala musikskolan och spelade klarinett för Alf Lund. Jag gick sedan tvåårig (plus ett tredje tilläggsår) musiklinje på Södra Latins gymnasium där jag spelade både klarinett och saxofon. År 2002 tog jag musiklärarexamen från Örebro Universitet med inriktning mot afro-amerikansk musiktradition. Mitt huvudinstrument är saxofon och jag har sedan gymnasiet spelat företrädesvis jazzmusik, även om jag också spelat rock-, pop- och annan samtida populärmusik. Min arbetserfarenhet som musiklärare spänner över grundskolans musikundervisning till gymnasiet, där jag har haft min huvudsakliga lärargärning. Vid sidan av arbetet som musiklärare har jag dessutom deltagit i olika större och mindre musikgrupper som semi-professionell musiker.

En följd av att jag i hög grad delar bakgrund med de studerade musiklärarna och praktiken som sådan är att jag hade en ”insiderkunskap” om musikundervisning, undervisningsinnehållet och erfarenheterna av att arbeta på en gymnasieskola, vilken gjorde att jag kunde förstå mig på det som skedde i undervisningen. Vissa ord, begrepp och skeenden tedde sig därför naturliga för mig på ett sätt som jag föreställer mig kan ha varit svårare för en person utan bakgrund som musiklärare. Den typen av förförståelse menar jag har varit av godo i den meningen att jag dels har kunnat få tillträde till fältet och dels också kunnat följa med i vad som sker på ett intuitivt sätt. Till de negativa konsekvenserna av min förförståelse hör att jag lätt kunde ”falla in” i ett musiklärarresonemang kring undervisningen och därför hade svårt att distansera mig från vad som utspelade sig. En ambition har därför varit att försöka betrakta undervisningen som ett exempel på hur musikundervisning kan se ut – snarare än som ett exempel på hur den borde se ut eller som en ”sanning” kring hur musikundervisning generellt tar sig uttryck.

6. Resultat: Lärandeobjekt i samtal och undervisning

> Att renlägga det rum inom vilket de diskursiva händelserna utspelas, innebär inte att man försöker återställa det i en oövervinnlig isolering; det innebär inte att man sluter det om sig självt; det innebär att man gör sig fri för att skildra det spel av relationer som äger rum inom och utom det. (Foucault, 2011, s. 46f.)

I följande kapitel redovisas resultaten från fokusgruppsamtal, observationer samt uppföljande intervjuer. Därigenom besvaras studiens forskningsfrågor vilka söker svar på vilka lärandeobjekt som tar sig uttryck i samtal om undervisning såväl som i genomförd undervisning.

Citatet ovan beskriver ambitionen med resultatkapitlet: att visa fram det eller de rum där diskurser på olika sätt artikulerar lärandeobjekt i gymnasial ensembleundervisning. Ordet rum ska förstås både som den plats där undervisningen äger rum såväl som i samtalet med en forskare. ”Rummet” kan med andra ord vara olika fysiska och mentala platser, men blir ändå en ram för de diskursiva händelser som präglar en diskursiv praktik. Utifrån Foucault (2011) används analysredskap för att förstå hur det diskursiva lärandeobjektet framställs och fungerar i samtal om – och i – genomförd musikundervisning. Här spelar den enskilda händelsen, regelbundenhet, återkommande serier och sanningsbetingelser betydelsefulla funktioner, genom att de förtydligar, ”renlägger”, det diskursiva rum där diskurserna artikuleras. Trovärdighet (vilka tidigare diskuterats i 5.7) skapas genom det metodiska angreppssättet att identifiera just det regelbundna, det återkommande och betingelserna för sanning. För kategoriseringen av datamaterialet och presentationen i form av ett resultatkapitel har just det regelbundna och återkommande getts särskilt vikt. Vad som uppfattas som mest centralt och betydelsefullt för de inblandade musiklärarna förstås då genom hur olika utsagor eller händelser återkommer och fungerar tillsammans. Däri finns också ett sanningsanspråk som är viktigt att vara uppmärksam på – det som ter sig självklart att tala om i musiklärarnas diskursiva rum vilar mot en inte alltid uttalad övertygelse kring det giltiga i utsagan eller utsagorna och det blir forskarens uppgift att genom en metodisk analys att identifiera hur en utsaga relaterar till uppfattade sanningsbetingelser. Det behöver alltså inte alltid vara helt nödvändigt för de inblandade att förklara eller argumentera för varför någon borde undervisa något på

ett särskilt sätt, eftersom detta kan vara en del av en tyst, kollegial uppfattning om vad som är rätt eller fel.

Kapitlet är disponerat i två delar: I den första delen redovisas resultaten från de åtta fokusgruppsamtalen. Redovisningen avser att visa hur musiklärares samtal om ensembleundervisningens lärandeobjekt ser ut; genrebredd som lärandeobjekt, det flexibla undervisningsinnehållet som lärande objekt, den musikaliska produkten som lärandeobjekt, det genretypiska som lärandeobjekt, det sociala samspelet som lärandeobjekt, det instrumentspecifika som lärandeobjekt, kunskapsprogression som lärandeobjekt. Därefter redovisas i en andra del resultaten från en observationsperiod av tre musiklärares ensembleundervisning.

6.1 Lärandeobjekt i samtal om ensembleundervisning

I följande avsnitt redovisas resultaten från de fokusgruppsamtal som hölls med musiklärare på fyra gymnasieskolor i Stockholmsområdet; Annaskolan, Birgittaskolan, Disaskolan och Cesarskolan.

Avsnittet är kategoriserat efter vilka lärandeobjekt som artikuleras i fokusgruppsamtalen, med ett inledande avsnitt om hur ensembleformer organiserar undervisningen. Avsnittet ska läsas som en analys av musiklärarnas beskrivningar av ensembleundervisning och avser inte själva undervisningen i sig. Det är också underförstått att samtalen avspeglar musiklärarnas uttalade uppfattningar kring samtalsämnena och inte gör anspråk på någon sorts ”sanning” kring ensembleundervisning även om det i vissa utsagor kan se så ut.

Det är också viktigt att skilja mellan undervisningens tematiska karaktär så som musiklärarna uttrycker sig om undervisningen och vilka lärandeobjekt som artikuleras i fokusgruppsamtalen. Vid flera tillfällen i fokusgruppsamtalen tematiseras undervisningen av musiklärarna med ett särskilt syfte i åtanke, medan de lärandeobjekt som därigenom artikuleras inte nödvändigtvis uppfyller syftet. Här har jag valt att låta musiklärarnas tematisering ge namn åt kategorierna för att lyfta fram hur musiklärarnas tematisering ser ut. Det Disaskolans lärare kallar ”plankningsblock” innehåller till exempel lärandeobjekt som mer syftar till framförande av musik snarare än att gehörsmässigt uppfatta och med hjälp av musikteoretiska begrepp notera musik. För att bättre förstå musikundervisningens lärandeobjekt är det ändå intressant att se hur musiklärarnas samtal förhåller sig till de tematiseringar som görs. Genom tematiseringen av undervisningen framträder också undervisningens diskurser, även om det inte behöver ske i någon enkel, direkt eller obearbetad mening – det krävs att forskaren är uppmärksam på hur samtalet förs och vad som är en tematisering och vad som inte är det. Tematiseringen är således viktig att uppfatta eftersom den är ett uttryck för hur musiklärare konstruerar det legitima i musikundervisningen.

6.1.1 Ensembletypen som princip för att organisera undervisning

Alla fokusgrupper redogör i samtalen för hur ensemblekurserna organiseras i olika ensembletyper. Att förstå ensembleundervisning utifrån en särskild ensembletyp ser ut att vara en generellt accepterad princip bland de intervjuade musiklärarna. Då avses olika typer av ensembler som ”jazzensemble”, ”fördjupningsensemble”, ”kör” eller ”sånggrupp”. Att strukturera undervisningen utifrån ensembletyper utgör då en avgränsande funktion för vilka lärandeobjekt som kan iscensättas i undervisningen genom att olika ensembleformer också innebär ett visst potentiellt undervisningsinnehåll. Ensembletyperna relaterar inte alltid enbart till genre, repertoar eller stilart, utan kan också avse exempelvis en tänkt kunskapsprogression eller ett särskilt tema. Det är intressant att notera hur organiserandet av undervisningen ofta följer på en övergripande pedagogisk planering, där själva formen av ensemblen implicit spelar en viktig roll.

I fokusgruppsamtalen kan ensembletyperna exemplifieras genom tre övergripande kategorier: (i) *genretypiska ensembler* (jazzensemble, renässanskör), ensembler med endast en kategori instrument (gitarrensemble, sångensemble, slagverksensemble), (ii) en ensembletyp som förhåller sig till en *förväntad kunskapsprogression eller kunskapsnivå hos eleven* (”prova-på-ensemble”, ”fördjupningsensemble”) eller (iii) *ensembler inriktade mot ett visst musikaliskt tema* (”improvisationsensemble”). Gränsen mellan dessa kategorier ska inte förstås som helt oöverstiglig och vid flera tillfällen blandas ensembletyperna så att en tillvalsensemble också blir en genretypisk ensemble (vissa så kallade ”tillvalsensembler” på Birgittaskolan är också snävt genreinriktade som exempelvis ”Jazzensemble”).

Även om undervisningen i alla musiklärarnas fall ofta struktureras efter ensembletyper är det mer sällan tydligt hur den givna ensembletypen också innebär särskilda lärandeobjekt knutna till ensembletypen. Ensembletypens funktion ser då ut att mer handla om att hjälpa musiklärarna och eleverna att avgränsa ett visst musikaliskt tema från ett annat.

Det ska också tilläggas att musiklärarna på alla skolor utnyttjat möjligheten i den då gällande läroplanen (Lpf-94) att skapa egna lokala kurser med ett eget valt innehåll, vilket påverkar hur ensembleundervisningen sedan tog sig uttryck.

6.1.2 Genrebredd som lärandeobjekt

I fokusgruppsamtalen framgår det att alla musiklärare uppfattar genrebredd som en viktig utgångspunkt i ensembleundervisningen. Med genrebredd avses undervisning som överskrider gränser och innehåller flera olika musikgenrer, exempelvis både konstmusik och populärmusik.

Genre, repertoar och stilart är tre begrepp som är mångtydiga och överlappande och användningen av dem i samtalen är flytande. I samtalen ges aldrig genre en klar och tydlig definition. Därför är det intressant att ta del av hur de olika fokusgrupperna själva förstår, beskriver och legitimerar genrebredd, inte minst då begreppet tar så stor plats i musiklärarnas samtal. Utifrån hur frekvent begreppet genrebredd är i samtalen är det fullt möjligt att förstå det som ett förgivettaget begrepp, vars mångfald av tolkningar ändå kan rymmas i en språkligt gemensam vardag. I samtalen förstås genrebredd inledningsvis som ett sätt att organisera ensembleundervisningen utifrån argument kring att eleverna ska ta del av flera olika genrer i stället för att snävt undervisas i endast en eller få genrer. Genrebredd ser då initialt ut att utgöra ett lärandeobjekt i sig:

> Arvid: Så länge vi har hållit på så har vi haft den här idén om att ge eleverna genrebredd, alltså ge dem både bredd och möjlighet att fördjupa sig.
>
> ...
>
> Benjamin: Primärt så är det genrebredd, det är väldigt viktigt för oss. Ensemble A som löper under årskurs ett och två, fyra terminer, [innehåller] ett paket så de ska få så stor bredd som möjligt.
>
> ...
>
> Cesar: Vi har nämligen tänkt ut att det passar den här orten rätt bra att inte ha en specifik inriktning mot någon speciell genre [som] rock, klassisk musik eller jazz – utan vi försöker se till att eleverna har fått spela i varje genre i ganska stor mån.

Möjligtvis kan man förstå utsagorna som att de vänder sig mot en historiskt sett mer traditionell musikundervisning där undervisningen uteslutande utgick från västeuropeisk konstmusik alternativt en inriktning mot enbart samtida populärmusik eller någon populärmusikalisk subgenre (exempelvis rock, pop, jazz). Disaskolans ensembleundervisning ser ut att vara mer snävt utformad innanför pop- och rockgenrerna, men ger ändå uttryck för en viss genrebredd inom dessa utifrån hur pop- och rockmusiken förändrats historiskt:

> Douglas: För det första så vill vi att de ska ha med sig lite från femtitalet, hur det liksom har utvecklat sig [i] pop och rockgenren...

Även om genrebredd i samtalen kan ses som ett övergripande lärandeobjekt gemensamt för alla musiklärare förstås det av musiklärarna på olika sätt och operationaliseras därför också olika. För att visa på hur olika genrebredd blir operationaliserat blir det nödvändigt att visa upp exempel på hur olika genrebredd kan ta sig uttryck.

Genrebredd förstås också som en förutsättning för att urskilja karaktäristiska stildrag genom att genrerna kontrasterar mot varandra: det genrespecifika framstår då som lättare att identifiera genom att studeras med det musiklärarna uppfattar som

avvikande eller annorlunda. Det är följaktligen en medveten organisering att undervisa genrerna klassisk musik och blues på Cesarskolan efter varandra. En sådan kontrastverkan nämns också av musiklärarna på Birgittaskolan:

> Benjamin: Mm, ja, det blir ungefär åtta till tio olika genrer som man är inriktad på under de här två åren och vi försöker egentligen bara välja de så att de är så spretiga som möjligt: efter soul så kommer country, att det ska vara väldigt kontrasterande.

Samtalen innehåller, med undantag för Cesarskolans fokusgrupp, sällan specifika detaljer kring hur eller vad som gör en genre kontrasterande gentemot en annan eller varför vissa genrer fungerar som kontrast till varandra. Möjligen kan det förstås som att detta är common-sense-kunskap hos musiklärarna och att de estetiskt normativa åsikter som en sådan kontrastverkan vilar mot förstås som något självklart för de inblandade.

Genrebredd uppfattas också som en viktig del i att ge eleverna en möjlighet att skapa sig 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 erfarande av musik:

> Alfred: En personlig målsättning både med instrumentkurser och allting [är] att de ska bli en egen musikalisk personlighet, inte att man liksom blir en kopia utav någon som man beundrar när man kommer från nian, utan ju mer man tar in så brukar det personliga musikaliska uttrycket utvecklas på ett helt annat sätt, om man har flera ben att stå på.

En liknande beskrivning ges av Bille:

> Bille: Förhoppningsvis är det ju så att den där bredden man har i ettan och in i tvåan skapar [nyfikenhet]: vad är ”latin”? Ja någonting som är lite sydamerikanskt-amerikanskt, mellanamerikanskt i förhållande till afrokubanskt, det är samba och så vidare. Då kan man i fortsättningen se att vissa slagverkare eller trummisar gillar att kolla in det mycket, mycket mer. Det slutar med att de blir congeros, de hittar sin [musikaliska identitet] tack vare att de kommer hit som hårdrockstrummisar, men de kan wind-up as vadsomhelst.

Att istället enbart undervisa i en genre skulle då exkludera viktiga intryck och negativt forma eleverna efter en alltför trång mall, utan möjligheter till ett individualiserat musikaliskt uttryck. Det musikaliska subjektets framväxt kräver då också en mångfald intryck, för att eleven senare ska kunna ta ställning till vilken som är dennes egen ”riktiga” identitet.

Fokusgruppernas samtal berör också hur genrebredd är en viktig kompetens för en musiker då denne ska kunna framstå som musikaliskt trovärdig i flera olika musikaliska sammanhang:

> Alexander: Och det kommer å andra sidan från erfarenhet av att behöva spela i alla möjliga olika sammanhang men visst har man hamnat där att man spelar folkmusik

> ibland eller gör något liknande så det kommer ju av en förståelse av att man kan hamna lite varsomhelst musikaliskt.

Utsagan pekar också på hur genrebredd är en kompetens knuten till musikeruppgiften, att ”hamna varsomhelst” är då en beskrivning av hur en musiker förväntas kunna spela olika typer av musik i sammanhang där förtrogenhet med flera olika musikuttryck. Dessutom förstås genrebredd som en instrumentellt viktig förmåga, genom att den tillåter eleverna att uttrycka musik på nya sätt:

> Björn: I och med att vi jobbar i den afro-amerikanska traditionen så hamnar man ju i ett läge där en notbild inte är en exakt vetenskap på något sätt, utan snarare en rekommendation och då gäller det att ge eleverna verktyg på vägen dit att förstå att: ”Spain” låter på det här sättet! Nej, det kan faktiskt lika gärna låta så här [för] nu kör vi bossa!

Traditionella interpretationer kan då uppstå i ny musikalisk gestalt genom att gränserna mellan genrerna överskrids, vilket Björn menar är utmärkande för vissa musiktraditioner. Därför behöver eleverna också få erfara olika genrer så att de klarar av att hantera fler musikaliska uttryck men också lär sig hur dessa används i musiktraditionen.

I samtalen förstås också genrebredd som ett estetiskt verktyg, likt en förmåga att kunna utföra en musikalisk handling:

> Cesar: Varje genre har något visst att erbjuda som ingen annan genre har och det är en palett av saker, det är som att gå genom färger för en konstnär: hur blandas de här ihop? Hur hänger de ihop? Hur förstärker jag det här?
>
> ...
>
> Alexander: Men det [genrebredd] ger ju verktygen så att de kan använda sig av olika genrer...

Genrer och genrebredd beskrivs således som kreativa verktyg med vilka eleverna kan skapa musik eller som bärare av specifikt musikaliskt innehåll vilket förstås som komponenter som kan användas för att skapa musik. Genrebred ensembleundervisning innebär då också möjligheten att skaffa sig kunskap om de enskilda musikaliska komponenterna, vilket hade varit omöjligt i en estetiskt snävare organisation av undervisningen.

Sammanfattningsvis framstår genrebredd som något i högsta grad dynamiskt och mångfacetterat. Att alla fokusgrupper gemensamt identifierar och uppfattar hur genrebredd är något viktigt och nödvändigt i ensembleundervisningen ska inte underskattas. En intressant spänning uppstår mellan det faktum att musiklärarna samtalar om genrebredd som något för ensembleundervisningen omistligt och att definitionerna och tolkningarna av genrebredd ändå är så mångtydiga. Att genrebreddens definition och betydelse kan variera i hög grad både mellan de olika

fokusgrupperna, som inom dem, visar på hur fenomenet genrebredd fungerar som en funktion för något annat. Begreppet genrebredd blir på så vis ett verktyg för att nå ett mål. Ett sådant mål är att legitimera undervisningshandlingar och synen på varför dessa undervisningshandlingar är så viktiga. Genrebredd kan då vara värdefullt *i sig* (som exempelvis den breddade repertoarkännedomen som behövs hos en musiker) såväl som en *metod för att nå annan kunskap* (som när genrer förstås som ingredienser i ett större musikskapande). En annan viktig iakttagelse är hur genrebredd inte knyts till styrdokumenten ens i symbolisk bemärkelse. Genrebredd som fenomen blir snarare tolkat utifrån musiklärarnas mer fria associationer. Att genrebredd förses med varierad betydelse tyder på hur de deltagande musiklärarna hanterar genrebredd så att det blir begripligt och användbart för dem, i deras praktik både som musiklärare men också som ställföreträdande musiker, något jag skulle vilja kalla en *musician-by-proxy*, vilken har uppgiften att lära eleverna hur arbetet som musiker eller artist fungerar. Lärandeobjektet genrebredd ser då slutligen ut att i första hand beröra olika aspekter av rollen som (blivande) musiker respektive artist.

6.1.3 Det flexibla undervisningsinnehållet som lärandeobjekt

I fokusgruppsamtalen återfinns flera utsagor som pekar på hur undervisningsinnehållet är något tänjbart och flexibelt och som kan anpassas på olika sätt. Det kan exempelvis anpassas efter ett särskilt syfte, efter elevens förmågor eller efter en musikalisk norm. Lärandeobjektet är då avhängigt de anpassningar som görs vilket gör det intressant att undersöka vad som blir giltigt att undervisa samtidigt som det är viktigt att se hur det flexibla lärandeobjektet i sig är uttryck för diskurs – det råder en samstämmig överenskommelse mellan musiklärarna att det som ska undervisas är legitimt att betrakta som något flexibelt.

Undervisningsinnehållet kan anpassas för att täcka in just det musiklärarna uppfattar som viktigast att lära sig, generellt i en genre eller hos en viss repertoar:

> Bille: Cold Sweat, till exempel, det är ju väldigt lite alltså det är jätte-få harmisar, det är väldigt få, det är väldigt lite, det är inga tonartsbyten, det är ingenting, man måste försöka [fråga sig], vad är kärnan i musiken, vad är låten egentligen? Egentligen, det är bara så, det är dansmusik, att få det att svänga nå't så det svartnar, så att ingen kan stå still, det är vad det bygger på, det mesta av det. Så det ska vi försöka göra, hålla på en hel timme med bara [groove/sväng] – skit om vi kan B-delen.

Ensembleundervisningen syftar då till att få eleverna att lära sig en grundläggande princip (”att få det att svänga”), varför det inte är nödvändigt att lära sig alla delar i en låt. Repertoarkunskap skiljs från att förstå musik och att lära sig musik handlar därmed mer om att förstå musikens funktion, snarare än musikens beståndsdelar i sig.

Undervisningen kan även anpassas efter elevernas musikaliska förmågor i syfte att nå ett musikaliskt gott resultat. Lärandeobjektet i form av en viss låt kan då anpassas i syfte att nå fram till målet att ”klara av att framföra musik på ett kvalitativt sätt”. Alfred beskriver hur han undervisar utifrån ensemblemedlemmarnas ”sound” och därefter gör anpassningar av undervisning-sinnehållet:

> Alfred: Jag jobbar väldigt lite med att planka låtar slaviskt utan man kanske arrangerar efter de medlemmar som spelar, hur de låter, vad som passar bra och sådär.

Att ”planka låtar slaviskt” innebär att musikläraren har studerat originalinspelningarnas musikaliska detaljer så noggrant att elevernas framförande liknar originalinspelningarna så mycket som möjligt. I utsagan ovan pekar istället lärandeobjektet mot att lära eleverna hur de kan åstadkomma ett gott musikaliskt resultat utifrån sina musikaliska förmågor snarare än en trogenhet gentemot originalet. Kvalitet (”vad som passar bra”) utgår då från musiklärarens estetiskt normativa uppfattningar, men som en utsaga längre ned visar, inte behöver vara begränsad till musikläraren utan också omfattar elevernas smakuppfattningar.

Ett annat sätt att anpassa undervisningen efter eleven berör hur elevernas förmågor bildar utgångspunkt för vad som kan anses vara ett lämpligt undervisningsinnehåll:

> Diana: Vi delar ut [musikaliska uppgifter] i rätt svårighetsgrad liksom ”Nej men du kan ta det här eller det här...”, ”Det här är för svårt, vi tar bort den fjärde stämman!”, ”Här tar vi trestämmigt!” [så] vi anpassar det efter vilken grupp man har.

Dianas exempel återkommer vid flera tillfällen i olika former och speglar då också en kollegial uppfattning av hur undervisningsinnehållet anpassas efter elevens förmågor och kunskaper:

> Diana: Nej, men det är ju, nu har ju jag sång, men man gör ju om ibland. Ibland är det ju jättesvåra stämmor som man vet att ettor inte sätter. Då gör man ju om det, då tar man bort någonting eller tar bort hela partier så satsar man istället på refrängen och det ska sitta bra. Kanske att någon [som] är osäker får sjunga [tillsammans med någon annan elev] i en stämma i början innan de är trygga och så där. Man får ju inte ge dem utmaningar de inte klarar av.
>
> Dennis: Det kan vara att reducera, lägga till och dra ifrån.
>
> Douglas: Ja.
>
> Dan: Man arrar ju om hela tiden också.
>
> Dorotea: Mm.

Också i Annaskolans fokusgrupp förekommer det samtalspartier vilka visar hur lärandeobjektet är anpassningsbart efter elevernas förmågor. Utsagan visar också på hur detta är en uppfattning som delas av fokusgruppen:

> Alfred: Sedan kan man ju vrida det här åt ett annat håll också om man har en väldigt svår grej...
>
> Anna: Ja man kan göra om det...
>
> Alfred: Ja precis, måste man göra [precis] så där?
>
> Anna: Nej...
>
> Alfred: Nej, vem har bestämt det?
>
> Alexander: Nej just det.
>
> Alfred: Man kan ta bort det här, göra någon annan variant på det här [skratt]. Så man kan spela [en förenkling], de tycker att det blir en bra grej istället för att: ”Nu kommer de till det där stället...”.
>
> Alexander: ”...som aldrig funkar!” Så har man gjort många gånger.

Lärandeobjektet att lära sig en viss repertoar anpassas således efter elevens förmågor snarare än att eleven får anpassa sig efter det som ska läras. Med ”rätt svårighetsgrad” avses det eleven klarar av att utföra, snarare än svårighetsgraden på det som eleven behöver lära sig. Lärandeobjektet ser då ut att omfatta förmågan att utföra musik på ett för de inblandade tillfredställande vis, vilket legitimerar hur undervisningsinnehållet kan anpassas efter den upplevda musikaliska kvalitet som går att uppnå i undervisningen. Alfred menar att eleverna är nöjda med den typen av anpassning (”de tycker att det blir en bra grej”), vilket tyder på hur den estetiska kvalitetsnorm som ligger till grund för anpassningen i någon mån också är delad mellan musiklärare och elever.

Ett annat exempel på anpassning efter elevens förmågor hör samman med ensembleundervisningens sociala karaktär där olika elever med olika musikaliska förmågor deltar:

> Bror: Jag har suttit och tänkt på det här med elever i årskurs ett. Det är så otroligt olika nivå på [eleverna] en del har aldrig spelat ensemble någonsin och så har vi några som är jättedrivna och spelar band hela tiden [men] [de har] aldrig läst en not å andra sidan, men ändå är vana att lira i grupp. Speciellt i början innan de har hittat sina platser och fungerar tillsammans. Det får man jobba [med] och vara väldigt lyhörd för. [...] Man får hitta en juste balans, hjälpa den svagaste: ”Jamen, lira så här!”, hitta någon enkel figur som ändå funkar ihop med de andra duktigare eleverna, så att de också utvecklas. Det där kräver mycket [arbete].

Utsagan belyser hur elevernas förmåga att spela musik tillsammans också påverkar hur musikläraren förstår lärandeobjektet ”samspel”, vilket anpassas efter eleven (”hitta en enkel figur”) så att eleven oavsett musikalisk förmåga kan delta. Lärandeobjektets flexibla karaktär hör då samman med uppgiften att eleverna ska

åstadkomma ett gemensamt musikaliskt resultat trots olika mycket erfarenheter av att spela tillsammans.

Det flexibla lärandeobjektet visar sig också när samtalen berör elevernas kunskapsutveckling. Undervisningens lärandeobjekt är då något som flexibelt förhåller sig till vad musiklärarna menar att deras elever behärskar eller ska lära sig. På Annaskolan inleds undervisningen med att alla elever får delta i ”Klassensemble” respektive ”Prova-på-ensemble”, vilket dels innebär att musiklärarna tar hänsyn till elevernas förväntade förkunskaper och dels att ensembleundervisningen har som mål att introducera olika typer av musik och instrument för alla elever, trots att de spelar ett huvudinstrument som traditionellt hör till en viss musiktradition.

På Birgittaskolan uttrycker sig Bror på följande vis om jazzensemble:

> Bror: Jazzensemblen, då har jag bara har slängt fram noter och där får man ju gå lite på vad som är lätt för en nybörjar-jazzensemble: att kunna improvisera, att se en notbild, att kunna läsa form på ett enkelt sätt – sådana saker och vad man har för sättning, man måste tänka att låtmaterialet måste kunna överföras på den här sättningen.

Utsagan pekar på hur Bror förstår undervisningsinnehållet utifrån ett tänkt pedagogiskt perspektiv, vilket tar hänsyn till elevernas förkunskaper och vilka mål undervisningen ska nå (improvisation, notläsning). Undervisningsinnehållet legitimeras då genom sin pedagogiska potential, vilket också innebär att repertoarvalet ställs i relation till vilka instrument eleverna spelar. Repertoaren underordnas elevernas förutsättningar, både vad avser färdigheter och vilka instrument eleverna spelar. Lärandeobjektet syftar då till att eleverna ska utveckla kunskaper i och om den aktuella genren, men utan att den specificerar en viss repertoar eller ett framträdande och fokus ligger på kunskapsutvecklingen i sig. I jämförelse med hur lärandeobjekt kan vara flexibla i förhållande till uppförandepraxis, socialt samspel eller funktionen hos ett musikstycke så är anpassningen ovan mer ovanlig i samtalen.

Att förstå lärandeobjekt i relation till en tänkt kunskapsutveckling är i samtalen sällsynt och själva lärandet blir snarare något som uppstår närmast som av en bieffekt av att undervisningen tar en särskild form. Flexibiliteten hos lärandeobjektet beror mer på att själva formen för undervisningen är i fokus, snarare än vad som ska läras. En tänkbar förklaring till det flexibla lärandeobjektets närvaro i samtalen är att skolan har som uppgift att fungera för alla dess elever och därigenom måste anpassas efter olika elever och situationer. Ändå uttrycks sällan detta som ett mål för det flexibla, för det är inte elevens behov som i första hand ligger till grund för ett flexibelt lärandeobjekt, utan snarare själva formen för undervisningen och inte minst framförandet av musiken. Därigenom kan elevers kunskapsutveckling få en sekundär betydelse och anpassningen mer handla om hur lärandeobjekten tar tillvara på vissa av elevernas förmågor i syfte att skapa musik som kan leva upp till de krav omgivningen ställer på musikframförandet.

6.1.4 Den musikaliska produkten som lärandeobjekt

Musiklärarnas samtal uppehåller sig vid flera tillfällen kring ett slutresultat som en konsert eller en inspelning. Lärandeobjektet ser då ut att handla om förmågan att i konsertformatet framföra musik på ett för de inblandade tillfredställande sätt samtidigt som det blir en möjlighet för elever och musiklärare att bedöma elevernas lärande. Konserten avslutar då ofta ett visst moment som en del av undervisningen till exempel studiet av en subgenre. Cesarskolan och Disaskolans musiklärare uttrycker sig följande:

> Cesar: Efter den klassiska perioden så är vi i bluesen och bluesen avslutas med en konsert där de ska kunna med hjälp av alla de tidigare erfarenheterna då göra en bra presentation av erfarenheterna de har lärt sig genom bluesen. Och nu fick vi anledning att koppla bluesgenren vidare till jazzen här när vi övergick till den, så nu jobbar vi på repertoaren [till] en jazzkonsert.
>
> ...
>
> Dorotea: Och man vill inte bara att de ska hinna en konsert på en och en halv termin utan man vill få in ett antal konserter, så där får man avväga…
>
> Douglas: Konserten är en viktig del – det är ju redovisningsmomentet på något sätt. Sedan är ju vägen dit lika viktig, självklart, men det är på något sätt avslutet [som är] naturligt.

Erfarenheten av att ha deltagit i en konsert ser då ut att ensamt utgöra lärandeobjekt, där prestationen i ögonblicket tilldelas stor vikt. På Disaskolan utgör konserterna ett särskilt viktigt inslag i ensembleundervisningen och arbetsformen styr då också andra undervisningsfrågor. Dels så underordnas undervisningen det som ska fungera i konsertformatet och dels bildar konsertformatet en gräns för vad som ur ett konstnärligt-estetiskt perspektiv är genomförbart:

> Douglas: [Det är] alltid en instrumentalist och en sångare [som] väljer en låt, annars så blir det för många låtar för en konsert. Tjugo låtar blir ganska mycket, så då får de jobba två och två, så att en [elev] ansvarar för sångdelen och när vi kommer till repetitionerna så ansvarar för, eh, ansvarar för körerna och så, medan instrumentalisten ansvarar för det andra, men man har plankat låtarna tillsammans.
>
> ...
>
> Dan: Om vi inte hade konserter som redovisning varenda gång, då skulle man, de kan ju spela, vi kan ju spela jazz med våra elever om vi vill det, men vi vet ju att de gånger man gör det, det låter ju liksom inte bra, tycker jag då. De kanske tycker att det låter bra, men det [gör inte vi] förstår ni hur jag menar?
>
> Dorotea: Mm, absolut…

Lärandeobjektet att framföra musik i konsertformat förhåller sig då till estetiskt normativa uppfattningar, vilka i sin tur påverkar urvalet av musik. En annan utsaga pekar på hur viss repertoar låter särskilt bra:

> Dan: [Låten ”Changes” av gruppen Yes innehåller] mycket stämmor, men [arrangemanget] är väldigt uppstyrt, det finns ingen improvisation någonstans utan det är bara, det låter alltid bra varje år, oavsett vilka [elever] som är där. [Om man] däremot kör till exempel ”Rock Steady”, eller en Aretha Franklinlåt, ett groove så låter det inte så bra.

Det estetiskt normativa förhåller sig då till i vilken grad eleverna klarar av att framföra musiken där musikaliska element som ”groove” och ”jazz” uppfattas som alltför svårt för eleverna att framföra tillräckligt väl i konsertformatet. Musiklärarnas estetiskt normativa uppfattningar är något musiklärarna på Disaskolan också menar delas av eleverna, vilket får konsekvenser bland annat för hur skolan utformar sin utåtriktade verksamhet med så kallade ”PR-konserter”, i avsikt att locka elever till Disaskolan:

> Dan: Och att det är vi har haft så många konserter som låter bra, i vårat bra, de låter faktiskt bra – då är det svårt att hoppa tillbaka till en genre och tillåta sig att lyssna på [musik som inte når upp till kraven på estetisk kvalitet]
>
> Douglas: Och i och med att våra konserter, vi har ju fått upp nivån på ensemblen enligt vårat bra-iga, bra-tänk, så har konserterna låtit bra men det har också gjort att vi har fått fler och fler sökanden.
>
> Dorotea: Därför att jag tror att i det sammanhanget så är det ganska lika vad eleverna tycker låter bra så att det är ju också [i elevernas smak]. Och faktiskt, [när vi gör] de här PR-konserterna försöker vi ju faktiskt vara lite populistiska [genom] att välja några låtar som man vet att en klass i årskurs nio, de känner åtminstone igen två låtar som de har hört förr. Så att det inte blir så tunglyssnat för det är ju PR vi gör där, nu är det ju så [skolorna] konkurrerar...
>
> Dennis: ...mmm...

För att vara en kommunicerbar estetisk upplevelse måste då också undervisningsinnehållet anpassas till vad ”en elev i årskurs nio känner igen”. Utsagan pekar också på hur den estetiskt normativa position musiklärarna intar också relaterar till en vardaglig musikförståelse vilken omfattar fler än musiklärarna och deras elever. Lärandeobjektet att framföra en konsert innebär således estetiska ställningstaganden också med räckvidd på en annan normativ kontext än den som annars ryms innanför skolans undervisning. Vad som ska framföras och därför undervisas är med andra ord ofta en fråga om estetiska normativa uppfattningar som inte nödvändigtvis behöver relatera till en mer pedagogisk organisering av undervisningen.

6.1.5 Det genretypiska som lärandeobjekt

De genretypiska ensemblerna syftar i samtalen oftast till att ge eleverna möjligheter att skaffa sig stilistisk genrekunskap. Lärandeobjektet ser då ut att utgöra förmågan att hantera ett genrestilistiskt uttryck. Ensembletypen utmärks av att den är inriktad mot en viss genre som ”jazzensemble” eller ”klassisk ensemble” och genom att eleverna fördjupar sig i en viss genre erhåller de kunskap om det stilistiska i genren. Detta sätt att organisera ensembleundervisningen förekommer på alla fyra skolor, även om själva utformandet av det genretypiska skiljer sig åt i viss grad. Birgittaskolan organiserar exempelvis sin undervisning efter den aktuella genren. I samtalen används ”block” synonymt med ”genre” av gruppen vid Birgittaskolan, även om block i vissa fall kan omfatta flera genrer (”Hitblock”).:

> Benjamin: Mm, ja, det blir ungefär åtta till tio olika genrer som man är inriktad på under de här två åren...
>
> ...
>
> Bror: Vi jobbar ju blockvis så vilket också är väldigt bra just för att man får en spridning mellan olika musikstilar och olika inriktningar i varje block.

Den här typen av organisering innebär att eleverna ska framföra repertoar ur den aktuella genre varje block förknippas med. Även om genrer framstår som en avgörande instans för att avgränsa ett block eller tema från ett annat så innehåller samtalen på Annaskolan, Birgittaskolan och Disaskolan inga närmare detaljer kring det genrespecifika eller hur det tar sig uttryck i de olika blocken. Förmågan att förstå det genrestilistiska erhålls då genom att instudera repertoar vilken förknippas med den aktuella genren.

På Cesarskolan arbetar däremot musiklärarna med genretypiska ensembler på ett sätt som skiljer sig från de övriga skolorna. Olika genrer förstås då som behållare av olika typer av pedagogiskt innehåll och Cesarskolans organisering av undervisningen skiljer också tydligt mellan de olika genrernas potentiella pedagogiska innehåll. ”Klassisk musik” förknippas till exempel med möjligheten att medvetandegöra eleverna kring vissa musikaliska detaljer än vad som vore möjligt i andra genrer:

> Cesar: [...] och sen så börjar hösten i tvåan med klassisk musik och oavsett huvudinstrument så ska man spela klassisk musik. Man [läraren] kan arrangera Fauré eller Bach, med elgitarr blandat med piano och liksom alla möjliga [instrument] bara för att komma åt den musikaliska dynamiken och precisionen som finns i den musiken som är mer styrande på ett annat sätt, på ett positivt sätt, disciplinerat sätt för att uppnå tekniker och precision, uttryck och dynamik. Och så övergår det till blues, ett riktigt lappkast till blues, men det är för att få den här kontrasten med det här finspelet till skiten i musiken, det skitiga i musiken, smutsen ska fram.

Undervisningen på Cesarskolan är således organiserad efter musiklärarnas uppfattningar kring de olika genrernas specifikt pedagogiska potential. En annan utsaga avspeglar uppfattningen hur ensembleundervisning uppdelad efter olika genrer kan hjälpa eleverna med en specifik instrumentalteknisk svårighet:

> Claes: Och just det klassiska ger ju väldigt mycket för [att] de blir mycket duktigare, alltså de lär sig tekniskt, de blir bättre tekniskt. I alla fall kan jag uttala mig så om sångeleverna. Det blir så väldigt utsatt när man jobbar med dem i bluesperioden...

Utsagan pekar mot hur genrerna i meningen stilistisk genrekunskap, egentligen inte utgör ett lärandeobjekt i sig, utan istället blir ett sätt att uppmärksamma eleven på olika instrumentaltekniska svårigheter. Det får till följd att även om organiseringen av undervisningen sker efter en tematisering genom det typiskt stilistiska, så avser undervisningen inte i första hand dessa kunskaper. Lärandeobjektet i exempelvis ”klassisk repertoar” innebär då en specifik musikalisk kompetens användbar i flera olika sammanhang (som när eleverna sedan ska sjunga blues), men som i olika hög grad är framträdande i olika genrer. Beroende på vilken musikalisk förmåga som avses uppfattas hur olika genrer har olika hög pedagogisk potential.

Även i Disaskolans fokusgrupp identifierar deltagarna potentiella svårigheter förknippade med olika genrer:

> Douglas: Det svåra är ju egentligen, ja, vi har ju flera år börjat i Ensemble A när ettorna är alldeles färska med blues och femtitalsmusik, dels för [att] formen är så tydlig och sedan är det jättejättebra för speciellt gitarrister.
>
> Dorotea: Gitarrister...
>
> Douglas: …och basister, eh, att spela blues, men däremot…
>
> Dorotea: …är det svårt för…
>
> Douglas: …för sångare, femton– och sextonåriga, i de flesta fall tjejer att liksom sjunga blues, det är ju [skratt] det är lättare att sjunga en sextiotalspoplåt, det krävs ju, det krävs så mycket improvisation och…sånglig utveckling [för att kunna sjunga en blues]
>
> Dan: Samma sak för trummisar…
>
> Douglas: …som att spela shuffle på trummor är ju jättesvårt för många, så det har vi ju, ibland så blir det, man får ju välja någonting som är tillräckligt bra nivå för alla instrument och det är svårt…

I likhet med Cesarskolans deltagare uppfattar Disaskolans fokusgrupp hur de stilistiska dragen hos en viss genre för med sig särskilda instrumentaltekniska krav med skillnaden att i Disaskolans fokusgrupp framstår det som problematiskt att den genrebaserade ensembletypens lärandeobjekt innebär skilda instrumentaltekniska

svårigheter. Olika instrumentkategorier ställs då inför olika typer av svårigheter och när det genretypiska utgör den organiserande principen ser det ut som att flera olika lärandeobjekt artikuleras i undervisningen: att behärska form, instrumentalspel men också vokal interpretation. En pedagogisk svårighet inträffar då när Disaskolan organiserar musikundervisningen kronologiskt, eftersom de musikhistoriska exemplen inte ser ut att ta någon hänsyn till kunskapsutvecklingen hos en gymnasieelev eller de olika förutsättningar som kännetecknar en ensemble i gymnasieskolan.

Trots att ensembletypen organiseras efter genrer uttrycks i samtalen sällan genrespecifika detaljer, utan samtalen karaktäriseras snarare av en översiktlig diskussion kring genrer. Exakt vilket musikaliskt innehåll som ingår i en klassisk-, country- eller soulensemble diskuteras inte, vilket kan tolkas som att musiklärarna uppfattar det som överflödig information, ointressant att diskutera eller så självklart att ingen vidare förklaring krävs. En tolkning kan vara att om repertoaren i musiklärarnas ögon är tillräckligt karaktäristisk för en viss genre så räcker det som krav för att få representera genren och att lärandeobjekten då egentligen inte påtagligt skiljer sig mellan de olika genrerna. Det genrespecifika är då inte intressant i sig, utan endast en del av ett annat mer generellt lärandeobjekt: en generell förmåga att framföra musik på ett för de inblandade tillfredställande vis. Undervisningens egentliga lärandeobjekt är då förmågan att framföra en viss repertoar och att detta lärandeobjekt förblir detsamma oavsett genre.

6.1.6 Det sociala samspelet som lärandeobjekt

En stor del av fokusgruppsamtalen belyser ensembleundervisningens sociala aspekter, exempelvis genom att musiklärarna betonar hur viktigt det är att som lärare uppfatta och erkänna undervisningens sociala delar eller påpekar hur avgörande de sociala relationerna är för att undervisningen ska fungera. Ett lärandeobjekt som artikuleras av musiklärarna är då uppgiften att fungera socialt i ensemblen. Att musicera i en ensemble överskrider då uppgiften att individuellt sjunga eller spela instrument genom att musiken ska spelas tillsammans med andra och både sociala och musikaliska hänsyn måste tas på ett sätt som skiljer ensemblespel från annan mer individuellt utformad musikverksamhet.

Eleverna är också beroende av varandra för att kunna åstadkomma ett kollektivt resultat vilket får till följd att ensembleundervisningen också ställer krav på hur eleverna hanterar den sociala uppgiften att ingå i en grupp. En ensemble kan då förstås som ett mikrosamhälle där deltagarna har olika roller som musiker, samarbetspartners men också som rent sociala varelser. Att skolarbete nödvändigtvis innebär ett visst mått av sociala ansträngningar torde vara självklart, men i fokusgruppsamtalen knyts det sociala ihop med musikaliska uppgifter och

social utveckling förstås primärt som något som hör ihop med musikaliskt deltagande:

> Alfred: ...en som heter ”Prova–på ensemble” som är under två år och som börjar med något som vi kallar för ”Klassensemble” i årskurs ett, där det går ut ganska mycket på att liksom klassen ska lära känna varandra på ett annat sätt än när man sitter i teoretiskt klassrum – liksom att man får spela tillsammans.

Utsagan identifierar behovet av att eleverna, som sociala varelser, ska få lära känna varandra, men på ett för ensembleundervisningen specifikt vis: genom att musicera. Den sociala uppgiften i ensembleundervisningen behandlar då inte en allmängiltig social uppgift, utan snarare hur eleverna ska förstå sig själva och varandra för att tillsammans kunna fungera musikaliskt enligt ett visst estetiskt ideal. I Birgittaskolans fokusgrupp berörs de sociala aspekterna av ensembleundervisning i följande utsaga:

> Björn: [n]är de kommer i ettan, vad det handlar om, är att väldigt många överhuvudtaget aldrig har spelat ihop. Det handlar om att sätta en slags gruppdynamik, det handlar om att lära dom att spela och att lära dom att lyssna, det är på något sätt A och O...

Utsagan ger uttryck för hur uppgiften att spela musik inte kan gå till hursomhelst: att spela och lyssna innebär då att eleven anpassar sig till det givna sociala och estetiska sammanhang som ensembleundervisningen utgör, något som för med sig att eleven underordnas den gemensamma musikaliska uppgiften och lärarens uppgift blir att få eleven att förstå och acceptera detta. Lärandeobjektet ser då ut att behandla elevernas förmåga att samarbeta i ett musikaliskt sammanhang, både i ett rent socialt perspektiv såväl som i enlighet med estetiska ideal: ”lära dom att spela” och ”lära dom att lyssna” sker i enlighet med vissa kvalitativa omdömen kring musikaliska uttryck. Lärandeobjektet ”att fungera socialt i en ensemble” är således knutet till uppfattningar kring musikalisk praxis och musikalisk kvalitet, men framförallt till uppgiften att framföra en för de inblandade trovärdig musikalisk produkt.

En längre utsaga av Bille beskriver det sociala samspelet som lärandeobjekt följande:

> Bille: På första föräldramötet brukar jag säga att ensemble är mycket mer än att bara spela musik. Ensemble är att lära sig allt det som är medmänskligt, att lära sig förstå psykosociala sammanhang, att lära sig stötta gruppen i oegennyttig agenda så att säga. Det är det gemensamma målet som är resultatet, att ensemblen, bandet ska låta så jävla bra som möjligt, vilket kan innebära att jag [som elev] bara spelar så här på gitarren: [härmar en gitarr] och det är det enda jag får göra, men fan vad jag måste [göra det], egentligen skulle jag vilja [spela] så här hela tiden. Att få en sextonåring att förstå det till slut, acceptera det, och riktigt embrace it. Då har de har lärt sig mekanismerna [i ensemblespel], i att lira och det är så mycket större än att det bara är musik.

Utsagan är tydlig i hur ensembleundervisningen ställer krav på och formar de enskilda elevernas musikutövande vilket underkastas den gemensamma ansträngningen att ”få något att låta så bra som möjligt”. Lärandeobjektet ”fungera i ett musikaliskt samarbete” är då knutet till estetiska normer kring vad som är bra respektive dålig musik och bestämda uppfattningar kring hur musik bäst framförs.

Ett längre samtalsutdrag visar på hur musiklärarna på Disaskolan diskuterar den sociala uppgiften i förhållande till ensemblespel:

> Dorotea: Plankningsblocket har ju ingen röd tråd, men det kan bli ganska kul ändå – för de brinner för låtarna och då ser man att ju mer inflytande och ansvar de har, desto mer mån är de om att det ska låta bra. Det är som att de tar mer initiativ för att repa själv och så där, de vill ju: ”min låt ska ju låta bra som jag är ansvarig för!” och så alla hjälps åt att dra…
>
> Moderator: Är det här något som ni alla håller med om?
>
> Dan: Mmm…
>
> Douglas: Ja…
>
> Dennis: Ja…
>
> Douglas: Jamen om man tittar nu på tvåorna som håller på med plankningsblocket, de är jättemåna om att det ska bli bra. Det finns en fantastisk grupp även i trean där har de också valt [repertoar] själva, fungerar det väldigt [bra].
>
> Dorotea: Precis, det är som att de förstår att det är viktigt för de andra också att de ställer upp för varandra på ett helt annat sätt…

Inledningsvis diskuterar Dorotea hur en del av ensembleundervisningen (”plankningsblocket”) utgår från att eleverna själva får bestämma över repertoarval. ”Plankningsblocket” på Disaskolan innebär då att eleverna väljer repertoar självständigt och sedan hjälps åt att gehörsmässigt lära sig detta. Även om det initiala lärandeobjektet ser ut att beröra förmågan att uppfatta musikaliska skeenden, ser det ut som att ”Plankningsblocket” egentligen är ett lärandeobjekt vilket syftar till att lära eleverna att framföra musik. I samtalet för en av deltagarna fram hur elevernas ansvarstagande hör samman med musikalisk kvalitet. En grundläggande förutsättning för detta är att eleverna också fungerar som en social enhet och hjälper varandra. Det sociala samspelet mellan eleverna relaterar därmed hela tiden till det gemensamma konstnärliga resultatet och ambitionen att åstadkomma ett gott musikaliskt resultat får konsekvenser för det sociala samspelet. Att fungera socialt i en ensemble är med andra ord till hög grad styrt av uppgiften att producera musik och den sociala utvecklingen inramas av detta. Det handlar alltså inte om vilken social utveckling som helst och inte heller ser möjligheterna till social utveckling ut att kunna överskrida uppgiften att producera musik.

6.1.7 Det instrumentspecifika som lärandeobjekt

Ensemble kan också innebära att deltagarnas instrument eller röster är den ordnande principen. Stråkensembler, vokalensembler, saxofonkvartetter skulle kunna vara exempel på sådana ensembler. I sådana ensembler utgår undervisningen av mer instrumentspecifika frågor. I fokusgruppsamtalen är den här typen av ensembler mer sällsynta och härrör då oftare till vokala sammanhang som vokalensemble eller kör även om några musiklärare uppger att de ibland undervisar en grupp bestående av enbart ett instrument.

> Claes: Och sedan gör vi [musiklärare] lite olika, jag har ju en sångensemble, ibland så jobbar vi [musikläraren och sångeleverna] ihop, jag lär ut något. Sedan får de jobba mer i instrumentalensemblen, det är första perioden, och andra perioden och sedan tredje perioden när det är visor då får de jobba själva [utan ensemble], då kommer det oftast inte till något komp det får vi se lite hur det blir, men så har vi tänkt i alla fall.
>
> Moderator: Så sångarna är lite ensamma då?
>
> Claes: Ja, jag tror att det kommer bli så, vi jobbar lite olika under olika perioder. Sedan är det likadant under den klassiska perioden, att då jobbar sångarna för sig, det kan hända att det kommer någon som ackompanjerar dem, men som inte är med i sångensemblen [som sångare].

Annaskolans musiklärare uttrycker sig följande:

> Arvid: Och så försöker vi göra samarbetsgrejer, så vi har varje år, eller varje kör gör olika samarbeten, ibland har vi samarbeten med rockensembler…
>
> Alexander: Just det...
>
> Arvid:…ibland samarbetar vi med slagverksensemblen och vi gör lite tvär[s över ämnesgränserna]...
>
> Alexander: Precis. Då blir det tillfälle för oss att sätta ihop en slagverksgrupp också, för det har vi inte på schemat, vilket jag skulle önska att vi hade mer, att vi kunde ha mer som instrumentvis, sådär också, men då passar vi på att få in den biten och det är ju jättebra.

Instrumentspecifika frågor avhandlas oftast inom ramen för kursen ”Instrument och sång”, vilket innebär att ensembleundervisningen, med undantag för just de här instrumentspecifika ensembletyperna, inte tar upp instrumentspecifika frågor. De återkommande utsagorna kring ackompanjemang visar på hur också de vokala instrumentspecifika ensemblerna knyts till praktiska framföranden av musik. Ren a cappella-sång är då enbart en del av sångensembletypen och ser ut att vara ett undantag eller en tillfällig nödvändighet och har svårt att kunna göra anspråk på att vara ett lärandeobjekt i sig. En intressant iakttagelse är att motsvarande

instrumentspecifika ensembler inte ser ut att vara lika vanligt förekommande, vilket tyder på att det kan vara ett sätt att hantera sångelevernas behov av ensembleundervisning. När de övriga instrumentaleleverna sätts ihop i olika instrumentspecifika grupper och spelar i huvudsak instrumentalmusik, blir sångeleverna så att säga ”över”. I samtalen gör musiklärarna skillnad mellan att vara en del i en vokalgrupp som sångare och som ackompanjatör, vilket pekar mot att uppfattningar kring samspel ändå utgår från den egna instrumentkategorin i första hand.

Lärandeobjektet ser i samtalen om de instrumentspecifika ensemblerna ändå ut att mer betona instudering och framförande av repertoar, där behovet av ackompanjemang visar på att det bakomliggande syftet överskrider instrumentspecifika frågor. Att blanda slagverkare och sångare är ett sätt att konstruera en trovärdig musikalisk produkt, även om det också innebär andra möjligheter att lära sig musik.

6.1.8 Sammanfattning av fokusgruppsamtalen

Resultatredovisningen av fokusgruppsamtalen visar upp en rad olika kategorier av lärandeobjekt baserade på de teman som de samtalande uppehöll sig vid under samtalen. Även om alla kategorier utgör ett intressant fynd i sig, kommer analysen fokusera på det som i samtalen framstår som mest centralt och betydelsefullt.

Några av lärandeobjekten intar en särställning gentemot de övriga både i frekvens såväl som hur de är gemensamma för musiklärarna: genrebredd som lärandeobjekt, det flexibla undervisningsinnehållet som lärandeobjekt och den musikaliska produkten som lärandeobjekt. Genrebredd uppfattas sammanfattningsvis som ett essentiellt begrepp i musiklärarnas samtal om ensembleundervisning. En förklaring till begreppets användande i samtalen kan vara att det återfinns i styrdokument och också varit del av en förändring i en kulturell självbild, där det genresnäva uppfattas som uttryck för något gammaldags och otillräckligt. Ändå saknar samtalen detaljer kring genrebredd och detta tomrum är viktigt att närmare analysera. Med något enstaka undantag diskuterar exempelvis aldrig musiklärarna vad en genre är eller utvecklar sig kring andra genrespecifika detaljer. Det kan förklaras av att samtalet framstår som så översiktligt att sådana detaljer inte är viktiga eller passande att tala om eller att det möjligen upplevs som omöjligt att fördjupa sig i utan att gå miste om samtalstid för att diskutera andra frågor.

För att få en djupare insikt i vilken betydelse genrebredd har är det viktigt att uppfatta hur begreppet i samtalen operationaliseras på olika sätt (som förutsättning för kontrastverkan, möjlighet att skapa sig en musikalisk identitet, et cetera). Genom en sådan analys framstår det som att genrebredd som lärandeobjekt generellt syftar till att lära eleverna att framföra musik efter ett visst estetiskt ideal kring musik och musicerande – snarare än att lära eleverna att förstå och använda sig av genrebredd

i någon specifik mening. När genrebredd ändå görs explicit av musiklärarna så framstår det som att den genrebreda undervisningen inte i sig behandlar hur eleverna kan arbeta med genrebredd, utan snarare att erfarenheter av genrebredd i undervisningen fungerar som ”verktyg” vilka eleverna i framtiden kan använda i sitt musicerande. Undervisningens diskurser ser därför ut att artikulera något annat än hur genrebredd kan fungera och användas i musikaliska sammanhang och begreppets frekventa användning speglar då inte ett särskilt intresse för genrebredd som undervisningsinnehåll i sig, utan fungerar mer som ett sorts allmänt axiom om ensembleundervisning bland fokusgruppsdeltagarna.

Lärandeobjektet genrebredd artikuleras med andra ord på två egentligen helt olika sätt; dels som ett pedagogiskt fenomen med viss förankring i styrdokument eller i det visionära samtalet om ensembleundervisning och dels som något, vilket egentligen inte berör genrebredd specifikt utan snarare handlar om ett mer, allmänt förhållningssätt till praktiskt musikskapande. Två diskurser ser ut att vara aktiva: en som berör samtalet om och resonemanget kring ensembleundervisning på en pedagogisk idénivå och en annan som styr det egentliga urvalet av undervisningsinnehåll.

Det flexibla lärandeobjektet framstår som något både självklart och viktigt för musiklärarna i fokusgruppsamtalen. Genom att förstå undervisningsinnehållet som något flexibelt kan musiklärarna anpassa undervisningen efter flera olika parametrar som syfte, elever och redovisningsformat. Att anpassa undervisningsinnehållet efter elevernas förutsättningar och intressen har stöd i styrdokumenten och är i någon mån nödvändig i all undervisning. Det som framstår som särskiljande bland utsagorna är hur möjligheten till anpassning står i relation till att framställa en trovärdig och tilltalande estetisk produkt: det är alltså minst lika viktigt, om inte viktigast, att anpassa undervisningen efter vissa estetiska normer så att den leder till en för de inblandade autentisk estetisk produkt. Musiklärarnas utsagor om det flexibla lärandeobjektet särskiljer därför sig gentemot ett mer allmänt pedagogiskt ideal om att anpassa undervisningen genom att det utgår från uppfattningar kring estetiska normer (vilka inte nödvändigtvis behöver begränsa sig till musiklärarnas uppfattningar utan också delas av eleverna). Då blir det heller inte viktigt att primärt fokusera vad eleverna ska lära sig utan vikt läggs snarare vid hur väl eleverna kan framföra musiken så att den når upp till de ställda kraven.

Anpassningen av undervisningsinnehållet utgår vidare från musiklärarnas uppskattningar av vad eleverna behärskar i ett nutidsperspektiv – snarare än vad eleverna ska kunna i framtiden. Kunskapsutvecklingen blir sekundär, även om eleverna med all säkerhet lär sig och lär sig nytt. Det intressanta är att en sådan kunskapsutveckling följer på andra val än rent pedagogiska: framförandet bildar en osynlig ram för ett eventuellt lärande.

Den musikaliska produkten utgör en viktig kategori. Musiklärarna ger ofta uttryck för hur musikundervisningen förväntas kunna framstå som en trovärdig estetisk

produkt, där det normgivande i form av estetiska ideal, erfarenheter eller inspiration, hämtas från en annan kontext än skolan. Ensembleundervisningens sociala aspekter visar också hur den musikaliska produkten och framförandet av denna är överordnad. Det är då inte möjligt att spela vad eller hur som helst. Vad som ska spelas och på vilket sätt, beror på den enskilda musikaliska produktens, av de inblandade, upplevda estetiska kvalitet. Undervisningens sociala aspekter följer på producerandet av musik och rolltagande, samarbete och organisering av undervisningen sker inom ramen för producerandet av den musikaliska produkten.

I den sociala gemenskapen anpassas också undervisningsinnehållet efter elevens möjligheter att kunna fungera som en del i ensemblen. Det flexibla lärandeobjektet blir då en garant för att elever med olika kunskapsmässiga förutsättningar ska kunna delta i undervisningen. Den musikaliska produkten som sinnebild för ensembleundervisningen genomsyrar såväl form som innehåll: konserten är den självklara slutprodukten både som yttre struktur och som inre värde.

Avslutningsvis ser fokusgruppssamtalet om ensembleundervisning ut att innehålla ett diskursivt yttre respektive inre, där en mer pedagogiskt formulerad diskurs artikuleras ytligt genom att samtalet på olika sätt förhåller sig till undervisning och skola – men där det diskursiva inre, det som håller samman och fungerar som gemensam regulator för flera olika kategorier, artikulerar musicerandet som egenvärde, inte sällan utifrån en (blivande) musiker eller artists professionella förståelse av musik, musikframförande och musiksamhälle. För de elever som gärna identifierar sig med en sådan musiker- eller artistroll blir det då lätt att anamma samma synsätt på undervisningens villkor, vilket för med sig att det sällan uppstår konflikter i undervisningen.

6.2 Lärandeobjekt i undervisning och intervjuer

I den första delen av resultatredovisningen redovisades resultaten från åtta stycken fokusgruppsamtal för att få kunskap om vilka lärandeobjekt som artikuleras i samtal om ensembleundervisning. I följande avsnitt redovisas resultaten från observationer och intervjuer av Claes, Alexanders och Edvards undervisning.

Lärandeobjektets betydelse ställs då i relation till hur ofta det förekommer eller hur centralt det placeras i undervisningen. Även om olika lärandeobjekt iscensätts så varierar deras betydelse som uttryck för artikulerad diskurs i ensembleundervisningen.

I det följande ges en redogörelse för musiklärarnas didaktiska intentioner följt av en redogörelse för den iscensatta undervisningens lärandeobjekt: lärandeobjekt i relation till en uppförandepraxis, lärandeobjektet i relation till lärare och elevers handlingsutrymme, det anpassningsbara lärandeobjektet.

6.2.1 De didaktiska intentionerna som lärandeobjekt

För att förstå ensembleundervisningens iscensatta lärandeobjekt utgör en viktig del av empirin också att synliggöra musiklärarnas intentioner med undervisningen. En första inblick i musiklärarnas undervisning ges i deras redogörelse av tänkta mål och dess planering. Undervisningen utgår i alla de tre musiklärarnas fall från styrdokument med ämnesplaner, centralt innehåll och kunskapskrav samtidigt som deras genomförda undervisning och tänkta planering på olika sätt artikulerar olika lärandeobjekt.

Musiklärarna ger alla uttryck för olika intentioner med undervisningen. Även om undervisningsförlopp alltid handlar om tillfälligheter i någon grad eller innehåller oplanerade händelser, utgår den observerade undervisningen från, inte alltid uttalade, resonemang och ställningstaganden. Vad som iscensätts ser inte ut att vara en fråga om tillfälligheter utan relaterar då, på olika sätt, till uppfattningar om musikalisk kunskap, lärande i musik och relevanta mål i utbildningen, även om den iscensatta undervisningen tar sig olika uttryck beroende på vem som undervisar vad. Den övergripande planeringen av ensembleundervisningen utgår i alla de tre musiklärarnas fall huvudsakligen från ett temaområde, med visst undantag för Alexanders undervisning, vilken endast delvis under terminen berör ett temaområde. Med temaområde avses då ett tematiskt avgränsat område. Figur 3 visar översiktligt vad musiklärarna undervisar under tiden för lektionsobservationerna:

Fig. 3: Temaområden och repertoarval i de observerade musiklärarnas undervisning

	Temaområde	Instuderad repertoar	Övrigt
Claes	Jazz	I Got Rhythm, Isn't She Lovely, Himlen Runt Hörnet	–
Alexander	Shuffle, bluesform och sextondelsunderdelning	Georgy Porgy, Catch Me If You can, Have Mercy On Me	Dirigering av kollektiv improvisation, Arrangering
Edvard	1970-tal	Hell Raiser, Stayin' Alive, Honky Tonk Woman	–

Musiklärarnas intentioner uttrycks delvis implicit genom de temaområden de har valt och arbetar efter och blir därför intressanta att analysera. Ett temaområde inramar undervisningen genom ett visst tema som exempelvis en musikhistorisk period eller ett visst musiktematiskt område (”sextondelsunderdelning”). Att organisera ensembleundervisningen på ett sådant sätt är mot bakgrund av fokusgruppsamtalen vanligt förekommande i ensembleundervisning på gymnasiet. I Claes undervisning är temaområdet ”Jazz” och i Edvards undervisning ”1970-tal”. I Claes fall är temaområdet också en del av en övergripande didaktisk planering där olika temaområdena förstås som bärare av ett särskilt didaktiskt innehåll. Edvards temaområde ”1970-tal” är en del i en mer kronologiskt organiserad ensembleundervisning, där undervisningen följer populärmusikens musikhistoriska utveckling från 1950-tal fram till samtida populärmusik. Alexanders ensemblegrupp är en ”fördjupningsensemble” och därför inte styrd efter ett övergripande temaområde på samma sätt som Claes och Edvards. Fördjupningsensemblens inledande arbete riktas dock mot ett mindre tema vilket berör bluesform, shuffle och sextondelsunderdelning. Utöver detta tar Alexanders ensembleundervisning upp iPad som musikteknisk redskap, dirigering av improviserande ensemble, eget repertoarval samt uppgiften att ackompanjera en sångerska. Det här får vissa konsekvenser för undervisningen eftersom lärandeobjekten i Claes och Edvards undervisning förhåller sig till temaområdets tematiska gränser, vilket i Alexanders fall innebär att han är något friare att välja lärandeobjekt.

De didaktiska intentionerna i Claes undervisning kommer delvis fram i våra inledande samtal om avhandlingsprojektet och delvis genom den introduktionsföreläsning han och hans kollegor håller för eleverna som introduktion av temaområdet. Claes beskriver hur gymnasieskolan han arbetar på sedan en tid tillbaka har använt sig av en tematisk uppdelning av olika musikstilar/-genrer i syfte att hjälpa eleverna att utveckla olika musikaliska kunskaper. Sedan tidigare är det därför bestämt att eleverna ska få ägna sig åt temaområdet jazz som en del av den övergripande planeringen. I en intervju förklarar Claes hur temaområdet fungerar

övergripande i undervisningen, där eleverna får möta olika temaområden under hela utbildningen:

> Claes: [...]jag kan bara berätta bakgrunden, de har fått göra ”Elevens värld” i ettan där vi [musiklärare] tog hand om det de redan kunde när de kom hit. De gjorde en fantastisk konsert med låtar som de redan kunde ur sin generations musik och de valde det de verkligen gillade själva och fick jobba tillsammans med lärare som arrade upp det. Sedan så räcker ju inte det för att lära sig att spela bra som trummis eller gitarrist – du måste ju veta hur det ska låta om du spelar soul, du kan inte komma in och spela heavy metal-bastrumma i en soullåt. Det är ingen som vill lira med dig då, men vet du vad det innebär [att spela trovärdigt ur stilistisk synpunkt] genom att du har smakat på det, fått lyssna in det, plankat [musiken] och [lärt dig]: ”Vad finns det för kompmodeller som jag kan variera mig inom?”...

Claes inleder med att förklara hur temaområdet jazz föregås av ett annat temaområde, där eleverna på ett annat sätt haft inflytande över undervisningens innehåll. Den typen av undervisning är inte tillräcklig för att utvecklas till musiker, utan annan kunskap krävs vilket utifrån Claes utsaga inte är möjligt att finna i elevernas egna musikupplevelser, utan ett möte mellan eleverna och nya musikupplevelser krävs. I samtalen med Claes framgår också att eleverna ofta saknar en nödvändig förståelse av repertoar och musikstilar:

> Claes: Man måste visa på värden som de [eleverna] inte känner till, värden i musiken som faktiskt kan vara värt att guida de i för de har inte den reflektionskapaciteten än på det sättet. Vissa har det och vissa har det inte.

Den introduktionsföreläsning som inleder undervisningen i temaområdet vänder sig till eleverna och ska introducera dem till temaområdet jazz. Syftet med den inledande föreläsningen är att orientera eleverna i jazzens musikhistoria, inspirera dem och informera om kursens upplägg. Föreläsningen påminner eleverna om den övergripande didaktiska planeringen och hur det aktuella temaområdet passar in i den:

> Claes: Då har vi alltså tema jazz här nu och sedan kommer ni ha ett tema som heter klassiskt och det är för att ni kommer få ett totalt motsatt sätt att musicera på, vissa saker är gemensamt men ganska mycket annorlunda.

Utsagan påminner om de fokusgruppsamtal som uppfattar hur kontrastverkan är en viktig del i ensembleundervisningen även om Claes också berör möjligheten till ett genreöverskridande gemensamt undervisningsinnehåll. Introduktionsföreläsningen fortsätter med att Claes och hans kollegor spelar upp olika sorters jazzmusik inspelad under 1900-talet samtidigt som Claes ger en musikhistorisk översikt vilken spänner över artonhundratalets slut till samtiden:

> Claes: Men ursprunget till jazz handlar om olika saker som har skett i en sammansmältning, ni vet det här med slavarna, bluesens uppkomst kommer ju från de afrikanska slavarna

Musikexempel spelas upp parallellt med att Claes gör nedslag i musikhistorien. Följande utsaga exemplifierar hur Claes beskriver övergången från swing till be-bop:

> Claes: Det här var en stor sån här en jättestor dans-era [”swing”] som fortsatte in under världskriget då men så fanns det då musiker som började tröttna på de här simpla enkla melodierna [och] började snirkla ut dem och göra någonting eget av dem och improvisera kring dem mera och skriva musik som innehåller fler toner och då uppstod någonting som heter be-bop, där det liksom [i] början på fyrtiotalet där var det liksom övergången till be-bop och det improvisatoriska inslaget är betydligt mer avancerat...

Han tar också upp vissa kursrelaterade frågor och ger information kring bedömning. Claes har både i intervjuer och i fokusgruppsamtal betonat vikten av att eleverna förstår musikhistorien och hur musiken har växt fram, annars riskerar eleverna att stå ensamma med sina missuppfattningar om exempelvis vem som gjorde en originalinspelning av en låt eller vara okunniga i en genres musikaliska arv. I en intervju utvecklar sig Claes genom att förklara vikten av att eleverna förstår musikaliska sammanhang och musikhistoria:

> Karl: Vad är tanken bakom att utveckla temat som du gjorde förra veckan?
>
> Claes: Tanken med det är i grunden, jag höll ju på med tidslinjerna på tavlan för att de ska få något slags begrepp som också är kopplat till en historia som också sätter det i ett sammanhang för om man inte gör det då kan det ju vara som så att de säger att ”Knocking on Heavens Door” [är en låt av] Guns’n’Roses och de har ingen aning om att det är Bob Dylan som har gjort den. Av samma anledning så behöver de en karta att orientera sig på så att de vet att det finns en viktigare sanning som man måste också få en skymt av.

Det övergripande lärandeobjektet hos temaområdet innebär då att eleverna ska utveckla kunskap om musikens historia. Även om det lärandeobjektet tar upp en stor del av den introducerande föreläsningen är det i senare intervjuer och undervisning mer sällan förekommande. Mot slutet av introduktionsföreläsningen summerar Claes vad den kommande tidens undervisning syftar till. Här pratar Claes om undervisningens syften i konkret form:

> Claes: Nu ska jag berätta litegrand vad vi ska jobba med och vi kommer ge några exempel på saker som har med det här att göra, övergripande grejer som vi jobbar med. Improvisation [är ett] av nyckelorden. Vi jobbar med både teoretiska och praktiska övningar så att ni blir trygga med att improvisera och kommunicera tillsammans. Form, att kunna låtens form och höra var man är i låtens form. Låtformen är något som måste tränas och det ska vi jobba med. Och vi ska också jobba med timing, samtidighet. Ackordfärgningar, hur man färgar ackord så att de får minusnior och sådant som gör att det blir flera ledtoner i ackorden, lite fetare större klanger ibland och sedan så kanske taktarter, men man kan beskriva det som så här. Har ni fått en ungefärlig uppfattning om vart vi hamnar någonstans? Det här är ju ett

> ämne i sig så vi kan ju inte lägga ner så mycket tid. Om jag ritar en liten tårta här så gör vi så här, det ser ut så här [ritar på tavla]. Här är de fyra viktigaste bitarna som vi kommer jobba med och det här ska ske mot låtar och repertoar. Improvisation, att känna till musikens form för att veta var man är i musiken. Time vad är det som gör att det svänger och färg: hur färgar man ackord så att det klingar bra och man kanske harmoniserar om [musiken]. Det ska vi jobba med, vi ska titta på det här med sväng litegrand, kommer ni ihåg att jag ritade upp det här med soul som ett spel, soul och funk.

Improvisation, form, time och färg står alltså för de kunskapsområden som eleverna ska lära sig inom ramen för temaområdet jazz. I temaområdet blir repertoar samtidigt mål och medel för undervisningen, även om repertoarens egenvärde ser ut att ges en liten roll i förhållande till rollen som medel för att förstå andra musikaliska parametrar. Undervisningen är planerad så att alla elever ska lära sig låten *I Got Rhythm* i mindre ensemblegrupper, för att därefter välja andra låtar inom ramen för temaområdet. Under introduktionsföreläsningen och i intervjuer så pratar Claes om flera gemensamma låtar i jazzgenren, men dessa begränsas sedan i hans ensembleundervisning till att endast avse *I Got Rhythm*. Det framstår under Claes introduktion som att ett gemensamt repertoarval för eleverna ändå inte är riktigt fastställt, utan att det är öppet för diskussion mellan elever och lärare vad som ska spelas.

Alexanders undervisning är inte på samma sätt som i Claes undervisning styrd av ett temaområde utan karaktäriseras av ett friare upplägg. Exakt vad som ska läras och undervisas är därför upp till elever och musiklärare att tillsammans bestämma, även om styrdokumenten utgör en viss styrning av undervisningen. Vid tillfället för observationerna inleds dock terminen med ett samarbete mellan Alexander och hans kollega Morgan med följder för ensembleundervisningens organisering och stoffurval där en viss repertoar kopplas ihop med ett särskilt pedagogiskt innehåll. Samarbetet har sitt ursprung i en önskan om att musiklärarna ska kunna undervisa olika ensembler istället för att vara knutna till en bestämd ensemble. Tidigare har undervisningen på skolan varit organiserad så att en musiklärare undervisar en och samma ensemble under en längre tidsperiod, oftast under hela utbildningen. Alexander menar att både elever och lärare har efterfrågat en mer flexibel organisering:

> Alexander: Vi pratade om att försöka få lite samarbete mellan oss lärare och det har också varit ett elevönskemål att de ska få rotera mellan grupperna. Vi har i alla år haft det så att en och samma ensemble följer samma lärare under tre år.

För att underlätta för musiklärarna att gå mellan ensemblegrupperna behöver de då utgå från ett bestämt undervisningsstoff, vilket i Alexanders fall innebar att undervisningen fokuserade på tre olika musikaliska teman: ”shuffle-komp”, ”bluesform” och ”sextondels-groove”. Alexander berättar att valet av de musiktematiska områdena var en följd av att Morgan uppfattade de som viktiga för

eleverna att lära sig. Valet av dessa musiktematiska områden innebar att eleverna fick spela en repertoar vilken musiklärarna tyckte exemplifierade det tematiska de Claes att eleverna skulle arbeta med.

> Karl: Om du beskriver vad syftet med det här var?
>
> Alexander: Syftet var väl egentligen att spela shuffle till en början alltså ett vanligt shufflekomp och se till att alla behärskar den typen av rytmik i kombination med tolvtakters-blues. Att man får testa på att spela en vanlig tolva och att man förstår formen där så att säga. Det trodde man ju att de att de inte skulle ha några problem med och att det skulle vara lätt och så där men det visade sig ju att det är superviktigt för de har ju inte koll på [formen]. Om du spelar en tolva tyst då är det ganska få som vet var de är efter åtta takter och det tydde på att det fanns en poäng med att göra en sådan grej.
>
> Karl: Så då är det nån sorts formkänsla?
>
> Alexander: Ja, formkänsla, precis formkänsla och shufflegroovet.
>
> Karl: Hur kommer det sig att ni valde shufflegroovet?
>
> Alexander: Det var Morgans initiativ. Han [arbetar] som trumlärare så [han vet att] det behövs.
>
> Karl: Ni uppmärksammar shuffle och formkänsla därför det är någonting som ni uppfattar att eleverna inte behärskar eller behöva lära sig?
>
> Alexander: De behöver lära sig [det], [det] behöver ingå i kursen och sen när man börjar jobba med det så inser man att: ”Det här behöver de verkligen, för de behärskar det inte!”. Det kommer nog där som steg nummer två när man ser att de behärskar det inte ibland märker man att de behärskar det: ”Bra! Då kan vi gå vidare...”.

Form och shuffle var två tematiska områden som båda uppfattades som bärande i låten *Sweet Home Chicago* medan låten *Georgy Porgy* valdes ut för att exemplifiera sextondelsgroove. Det huvudsakliga lärandeobjektet i undervisningen ser då ut att behandla olika musiktematiska områden samtidigt som undervisningen också tar upp andra lärandeobjekt. Att Alexanders undervisning inte på samma sätt som Claes och Edvards undervisning förhåller sig till ett övergripande temaområde ska inte förstås som att den saknar didaktisk planering eller bedrivs planlöst. Tvärtom tar Alexander upp flera olika mindre teman, men till synes mer på känsla och av tillfällighet snarare än genom en i förväg gjord planering. Alexander ser ut att arbeta intuitivt och i samarbete med eleverna, snarare än att i förväg resonera och bestämma vad eleverna ska lära sig.

Edvards undervisning inramas också av ett temaområde och precis som i Claes fall gör Edvard en kortare genomgång med kortare nedslag i både samtidshistoria och musikhistoria:

Edvard: Eh vet ni vad som hände generellt på sjuttiotalet?

Elev: Vietnamkriget!

Edvard: Japp, bra! Jag läser innantill här, lite fusk [Edvard läser från papper]. Man kan säga att det var en stor oljekris, en i början en i slutet [av 1970-talet] och det påverkade ekonomin jättemycket – här i Sverige också. Den andra oljekrisen det var för att Iran de hade en revolution där det var massa krig där och grejer. Och man kom ifrån sextiotalet och det var det här p-pillret kom på sextiotalet, jämlikhet ifrågasattes kvinnan fick...det hände en massa grejer och det gick in litegrand i sjuttiotalet och fortsatte. Elektroniken utvecklades så det kom synthar och grejer i ljuden och så. Jag kan nämna några band: ABBA, Dolly Parton, Olivia Newton-John, Pink Floyd, Queen, Ramones...

Elev1: Oh!

Edvard: Rolling Stones såklart och jag kommer ihåg Sweet kommer ni ihåg dem? Är det någon som känner till Sweet?

Elev1: Jag tror att jag har hört talas om dem.

Elev2: Ja, jag har hört dem.

Edvard: AC/DC...

Elev2: AC/DC...

Edvard: Jag kommer ihåg när jag var liten var det två läger: vissa hejade på Sweet och vissa hejade på Kiss. Det var de två...

Elev3: Jag ska faktiskt se Kiss när de spelar i Sverige!

Edvard: Kul! Det blir säkert trevligt! Led Zeppelin och sen Bob Marley såklart, David Bowie, det var lite disco, Bee-Gees vet ni vad det är?

Elev1: Nej just det vet jag inte...

Edvard: Det är lite mera [åt] discohållet...

Lärandeobjektens gränser utgörs då delvis av den musikhistoriska epoken, vilken förknippas med olika band och en särskild repertoar. Däremot är det upp till Edvard och eleverna att välja repertoar inom temaområdets gränser, delvis som en följd av att elevgrupperna måste välja olika repertoar på den konsert som avslutar temaområdet. Därför måste också repertoarvalet stämmas av med de andra ensemblegrupperna som undervisas parallellt med Edvards grupp för att förhindra att två elevgrupper skulle råka framföra samma låt.

I en uppföljande intervju utvecklar Edvard ambitionen att utifrån repertoaren också uppmärksamma vissa instrumentaltekniska förmågor:

> Edvard: Vi ska försöka som jag ser det ska vi använda oss av sjuttiotalet för att [eleverna] ska bli bättre på [sina] instrument och [på] sång. Det är bara ett verktyg och sedan är bonusen att de får lite genre– och repertoarkännedom. För nivån på spelet, instrumentkännedomen är så låg så tonvikten ligger på att vänja sig vid sina instrument. Så sjuttiotalet är bara ett verktyg – så ser jag [på det].

Utsagan speglar något paradoxalt i Edvards intentioner – trots att det uttalade syftet är att eleverna ska lära sig en repertoar inom ramen för ”1970”-tal ser det egentliga lärandeobjektet ut att handla om att eleverna ska utveckla vissa specifika instrument- och vokala färdigheter och förmågor. Att förstå och förhålla sig till tidsepoken ”1970-tal” är då snarare ett medel för att eleverna ska utveckla dessa (oftast instrument- eller röstspecifika) färdigheter och förmågor. Det visar sig att den planering av undervisning som Edvard förhåller sig till är gjord av hans kollegor och utgör någon form av grovplanering som sedan alla musiklärare på skolan ska förhålla sig till.

De tre musiklärarna beskriver olika typer av didaktiska intentioner även om dessa uppvisar vissa inbördes skillnader. Gemensamt för de tre musiklärarna är att de uttrycker någon form av planerat didaktiskt innehåll, även om de bakomliggande argumenten skiljer sig mellan musiklärarna. Det kan då handla om att utveckla kunskaper om en musikhistorisk epok, genre eller musikaliskt begrepp som ”shuffle” eller ”bluesform”. I Edvards fall handlar det om att utveckla elevernas instrumentala och vokala färdigheter med hjälp av repertoar från olika genrer. Det övergripande syftet är med andra ord inte att studera genrer eller förstå genrernas kontexter, utan att utifrån de olika genrerna utveckla elevernas färdigheter i sång och instrumentalspel.

I alla de tre musiklärarnas fall ger deras inledande didaktiska planering lärandeobjekten en placering innanför den institutionaliserade skolmiljön, även om förankringen mot styrdokumenten ser ut att vara perifer. Ingen av musiklärarna diskuterar i konkret mening vilket centralt innehåll eller vilka kunskapskrav deras planering förhåller sig till. Det behöver inte betyda att musiklärarna ignorerar styrdokumenten, utan kan likaväl förstås som att musiklärarna tolkar styrdokumenten och iscensätter ett undervisningsinnehåll som de menar leder fram till de kunskapskrav som styrdokumenten beskriver.

Claes och Edvards introduktion av det aktuella temaområdet får ändå anses vara närmast av pliktskyldig art. Introduktionerna är korta i förhållande till hur mycket tid som ges för repetitioner av repertoar och introduktionernas karaktär av kontextualiserande av genre och repertoar återkommer heller inte i den fortsatta undervisningen. De lärandeobjekt (form, färg, time, relationen mellan disco och hårdrock exempelvis) som tas upp under introduktionerna iscensätts sedan inte i undervisningen i explicit mening och kan möjligen förstås som ”tyst kunskap” inbegripen i de lärandeobjekt som iscensätts, utan att musiklärarna uppfattar det

viktigt att medvetandegöra eleverna om detta kunskapsinnehåll mer än under introduktionen.

Alexanders didaktiska planering är resultatet av samarbete med en kollega där framförallt arbetsformerna utgör det övergripande syftet men som en följd av detta också en reviderad syn på vilken repertoar som ska spelas. Detta leder till, närmast som av en slump, hur musiklärarna konstaterar vilka kunskaper eleverna borde utveckla. Vad eleverna ska lära sig och vilka färdigheter och förmågor eleverna behöver utveckla ser ut att vara okänt för lärarna som upptäcker detta först i samband med att lärandeobjekten iscensätts.

Det framstår sammanfattningsvis som att de lärandeobjekt som återfinns i den didaktiska planeringen spelar en närmast symbolisk roll i ensembleundervisningen i relation till den iscensatta undervisningens lärandeobjekt.

6.2.2 Lärandeobjekt i relation till en uppförandepraxis

Det lärandeobjekt som ges enskilt störst betydelse i form av tid är att träna eleverna på att framföra en för de inblandade tillräckligt estetiskt tilltalande repertoar på en konsert eller liknande. Därigenom prioriteras uppgifter som relaterar till det konsertanta slutresultatet och det som eleverna ska lära ryms mer eller mindre uteslutande inom ramen för det som framförs vid en konsert eller liknande.

I Claes undervisning vilken inledningsvis ska behandla temaområdet ”jazz”, styrs undervisningen under observationsperioden mer och mer mot den repertoar som ska framföras på den avslutande konserten, även om de ursprungliga intentionerna var att eleverna skulle lära sig annat. Alexanders undervisning som innehåller flera olika lärandeobjekt, liknar Claes genom att den repertoar som ska framföras på den avslutande konserten ges störst betydelse. Under observationsperioden föreslår Alexander vid flera tillfällen att eleverna ska redovisa annat än traditionella låtar som exempelvis dirigering av kollektiv improvisation eller en ny komposition med hjälp av musikteknik. Sådana förslag förverkligas aldrig under den tid som jag observerar Alexander, som dock menar att det visst kan förekomma annars. Följande utsaga är symptomatisk för att beskriva vad som ser ut att utgöra undervisningens kärna för Alexander och hans elever:

Karl: Eh just det, och det är bestämt sedan tidigare att ni ska ha den här konserten?

Alexander: Ja. Det vet alla om. Det är väl en av de få grejer som alla vet i det här ämnet kan jag säga, för att i och med att vi inte vet så mycket [om elevernas kunskaper] utan man går på, det är så mycket man är tvungen att känna in med eleverna. Vad fixar de, vad funkar [att spela]? Trots allt det här vi har så är det ju mycket lust och tillfälligheter som avgör lite grand ensembleundervisningen. Det vi definitivt vet det är att sista veckan varje termin så är det konsert och då ska man leverera någonting och det vet alla om.

Trots Alexanders och hans kollegas olika didaktiska initiativ och intentioner framstår det som att ensembleundervisningen kärna handlar om uppgiften att i konsertformat framträda för en tänkt publik. Framträdandet som sådant står då också i relation till elevernas uppfattningar kring vad som känns meningsfullt och lustfyllt att spela (”lust och tillfälligheter”). Kombinationen av elevinflytande och en tradition av att ha konserter samverkar till att ge konsertformatet betydelse och elevernas inflytande i fråga om vilken repertoar och hur denna ska framföras ska inte underskattas.

Även om Edvard själv ger utryck för att hans undervisning i grund och botten syftar till att eleverna ska lära sig ett elementärt kunskapsstoff och alltså inte i första hand till att eleverna ska lära sig olika genrer i enlighet med den tematiska organiseringen av undervisningen så kretsar också Edvards undervisning kring musikframträdande. Det tar sig uttryck genom val av repertoar såväl som genom hur denna repertoar ska arrangeras och framföras. Edvard menar exempelvis att repertoaren ska passa för tillfället och därmed kan inte vad som helst undervisas eller läras. Följande dialog utspelar sig mellan eleverna och Edvard efter att de har repeterat *Stayin' Alive*:

Elev3: Jag trodde att låten var längre.

Edvard: Jag tror inte att det kommer bli energifyllt utan världens show och tusen dansare, förstår du? Det känns svängigare än vad det är [nu i repetitionsögonblicket].

Elev1: Men vi ska väl inte, vi ska väl inte ha den här på konserten eller?

Edvard: Det får vi se.

Elev1: Jag tänkte på om vi ska satsa på showgrejen.

Edvard: Ja precis, och därför skulle man göra den här kort i sådant fall. Vi kanske kan skippa sista refrängen och sätta ihop den med den nästa låt?

Elev1: Vi får väl finslipa på det och komma på idéer.

Dialogen pekar på hur repertoarvalet också förhåller sig till den tänkta konsertsituationen, vilket tas upp vid flera tillfällen i Edvards undervisning. Bland annat jämförs de olika låtarna med varandra utifrån sin potential att tillfredsställa en publik och då efterfrågas låtar som är ”svängiga” och ”medryckande”. Det visar hur

den kommande konserten är närvarande och utövar inflytande på undervisningen genom att det som äger rum under lektionerna förhåller sig till den tänkta konserten

De pedagogiska intentioner och idéer som inte självklart kan knytas till en uppförandepraxis får i den observerade undervisningen mindre betydelse. Sådana lärandeobjekt kan vara att eleverna ska förstå och förhålla sig till abstrakta musikaliska begrepp som ”form”, ”sound” eller ”arrangemang”. Det kan också handla om att eleverna ska lära sig att spela, resonera kring eller undersöka musik som inte nödvändigtvis kommer redovisas vid ett traditionellt konserttillfälle. Vid flera tillfällen invänder också eleverna mot att ägna tid åt undervisningsinnehåll som inte har direkt koppling till en kommande konsert. Sammanfattningsvis framstår det som att lärandeobjekt vilken inte ryms innanför en konsertpraktik har svårt att upplevas som betydelsefullt av eleverna. Därigenom får det som ska läras anpassas till det som ska framföras vid en konsert.

Vidare spelar de estetiskt normativa ideal som delas av lärare och elever en betydelsefull roll genom att den musik som spelas på flera olika sätt anpassas efter dessa ideal. Det som ska läras begränsas då till det som ryms innanför de estetiska normativa idealen, vilket får konsekvenser för repertoarval, instrumentering och i vissa fall för hur eleverna ska delta i ensembleundervisningen (som när en elev får ett visst instrument tilldelat sig eller vem som får sjunga solo respektive kör på en särskild låt). Av observationerna att döma är den repertoar som instuderas i huvudsak relaterad till en uppförandepraxis, även om detta inte alltid är uttalat i undervisningen. Alexander förklarar exempelvis att något ”alla” känner till är att terminen ska avslutas med en konsert där någon sorts musik ska redovisas ”då ska man leverera någonting”. Att framträda i enlighet med de estetiska ideal som präglar undervisningen innebär då att leverera en tillräckligt estetiskt tilltalande produkt, vilket betyder att det som ska läras aldrig kan överskrida de estetiska ideal som normerar framförandet.

6.2.3 Lärandeobjekt i relation till lärares och elevers handlingsutrymme

De tre musiklärarnas undervisning innebär i olika hög grad elevmedverkan. När musiklärarna undervisar utifrån en förutbestämd planering (som Claes temaområde jazz, eller sextondelar i Alexanders undervisning) intar eleverna en mer tillbakadragen roll. Sådan musikundervisning innebär lärandeobjekt som betonar musikaliska detaljer och begrepp som sextondelsunderdelning, tajthet och ackordfärgningar.

När Claes vill uppmärksamma den underdelning som karaktäriserar låten *Isn’t She Lovely* gör han det genom att först träna eleverna på att uppfatta och klappa underdelningen kroppsligt. Låten har trioliserade åttondelar som underdelning och

Claes ber eleverna klappa och nynna puls respektive underdelning genom att härma honom.

Claes: vi ska börja med en helt annan sak innan vi börjar med den här låten som är väsentlig. Vi ska börja så här bara.

Elev3: Får jag bara fråga är det ett shufflekomp i den här låten?

Claes: Det är ett slags shufflekomp ja, men vi ska göra en annan sak som kommer ha betydelse längre fram. Vi ska först bara klappa trioler så här:

[gruppen klappar åttondelstrioler]

Claes: Vi kan ta bara fjärdedelar.

[gruppen byter till att klappa fjärdedelar]

Claes: Så kan vi säga ta-ka-ta ta-ka-ta ta-ka-ta ta-ka-ta och sen klappar vi trioler.

[gruppen klappar åttondelstrioler]

Claes: Fjärdedelar.

[gruppen klappar fjärdedelar]

Claes: och så tänker [vi] ta-ka-ta ta-ka-ta ta-ka-ta ta-ka-ta.

[gruppen klappar åttondelstrioler]

Claes: [så klappar vi] fjärdedelar, men då tänker vi [gör rörelse med huvud och mun för att vissa att alla ska tänka sig en åttondelstriolsunderdelning].

Claes: Okej, varför gör vi det här?

Elev3: För att känna...

Elev4: För att undervisa, gung eller vad man ska...

Elev3: Svänget och känslan.

Claes: Precis.

Elev4: Underdelningen.

Claes: Därför om man har den här underdelningen med sig, då ökar man inte i pulsen så lätt eller sackar. Man märker väldigt snabbt om man [ökar eller sackar]. Om man tänker takata-takata-takata då går det väldigt fort, de här triolerna liksom. En nybörjare som spelar fjärdedelskomp tänker ju bara fjärdedel fjärdedel fjärdedel fjärdedel fjärdedel fjärdedel.

Elev4: Då går de fortare och fortare.

> Claes: Men tänker man takata-takata-takata-takata så är det så att den som har jobbat mycket med de här sakerna spelar enkla komp mycket mer svängigt.

Utsagan kan exemplifiera hur Claes förhåller sig till abstrakta moment som ”underdelning” och har då viss bärighet på den grundläggande didaktiska intentionen att undervisa ”time”. Ett liknande tillvägagångssätt återfinns hos Alexander som vill undervisa eleverna sextondelsunderdelning. Den låt Alexander och hans kollega Morgan har valt för att diskutera sextondelsunderdelning är *Georgy Porgy* av gruppen Toto (se Figur 4).

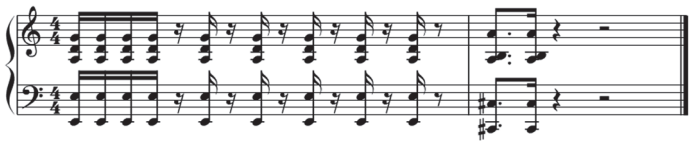


Fig. 4: Obetonade sextondelar. Riff ur ”Georgy Porgy”

Detta riff behandlas först genom att bara fokusera på den första takten och då främst genom att eleverna får klappa obetonade sextondelar i relation till en puls som stampas med foten:

> Alexander: Så alla färdiga? [Efter att alla har tittat på videoklippet] om vi har pulsen här [klappar puls] om ni kan sätta den i ena foten och med händerna på knäna, just det så att med höger hand förslagsvis, testar vi att göra den här rytmen
>
> [Alexander och eleverna klappar obetonade sextondelar mot en stampad puls]
>
> Alexander: [Räknar in:] tre fyr...
>
> [Alexander och eleverna klappar obetonade sextondelar mot en stampad puls]
>
> Alexander: [Räknar in:] tre fyr...
>
> [Alexander och eleverna klappar obetonade sextondelar mot en stampad puls]

Sekvensen repriseras ett antal gånger tills Alexander är nöjd med framförandet, varpå eleverna slutligen får spela hela låten, inklusive de partier som innehåller obetonade sextondelar. När eleverna då får spela låten upprätthålls fokus på hur de ska förhålla sig till de obetonade sextondelarna:

> Alexander: Det är den rytmen som hela låten bygger på egentligen. Ni kan spela melodin så här [spelar melodi på piano, med betoning på olika delar av melodin].
>
> Elever spelar melodin på gitarr

Alexander: [till gitarristerna] Just det kan vi göra så att ni två spelar i den oktaven, du spelar en oktav upp [spelar melodi en oktav upp på piano] där.

Elev spelar melodi en oktav högre upp på gitarr

Alexander: Där ja, just det och då är frågan hur ni ska lägga det, har ni nån bra idé? [Alexander spelar piano och sjunger melodin] Kolla in hur Elev3 spelar gitarr och kolla om det är ett bra sätt att spela det [på]. Och du spelar basgrejen [gör ljud med munnen: du-dum]. Du tänker melodin när du spelar dina sextondelar, det är ju en viktig underdelning. Du [gör ljud med munnen: dapp-dapp-dapp-dapp-da-da-da] tänker den. Okej ska vi pröva med en liten hi-hat bara på sextondelar, [vi] behöver inte ha med bas. Två tre å fyr å...

Eleverna spelar del ur ”Georgy Porgy”

Alexander: Okej, märker ni vad som blir problem?

Elev3: Ja…

Alexander: Vad?

Elev: Nej jag vet inte vad men jaja...

Elev2: Det blir problem.

Elev3: Det blir problem.

Alexander: Vad?

Elev3: Kanske att börja om?

Alexander: Ja, testa en gång till! En två tre fyr…

Eleverna spelar

Alexander: Någon som kan säga vad som blir problemet?

Elev3: Nä.

Elev2: Nä.

Alexander: Inte? En gång till och fundera på vad problemet blir. En två tre fyr...

Eleverna spelar, den här gången betydligt tajtare

Alexander: Okej, vad blir problemet, vad är det som är struligt?

Elev2: Ökar vi, eller nåt sånt?

Alexander: Ja det har ju med tempot att göra att man måste...

Elev2: Ja.

Alexander: ...höra den där underdelningen och...

Elev3: Mm..

Alexander: ...känna den på nåt vis för det ni spelar det är ju [gör ljud med munnen: gakk-gakk-gakk-gakk] [det är] visserligen off-beat men det är ju på de där sextondelarna [gör ljud med munnen: bapp-bapp-bapp-bapp-bapp-baa-bapp...bapp-bapp-bapp-bapp-bapp] det är ju på slagen hela tiden, det gäller att ni känner de slagen också. Så ni måste nästan tänka den där klockan [gör ljud med munnen: tiki-tiki-tiki-tiki-tiki-tiki-tiki] det måste nästan finnas där i handen [vänder sig till gitarrister och gestaltar hur de ska ”känna” underdelningen i höger handen/handleden när de slår an strängarna samtidigt som Alexander gör ljud med munnen: tiki-tiki-tiki-tiki-tiki-tiki-tiki-tiki-tiki]..går.

På det här sättet går Alexander genom detaljer i låten *Georgy Porgy* och Alexander betonar olika delar som melodispel på instrument, rytmik och till viss del harmonik även om ackord och hur de ska spelas har undervisats också av en annan instrumentallärare (gitarr) på skolan.

När musiklärarna iscensätter lärandeobjekt blir notläsning ofta en bärande del i undervisningen och ett lärandeobjekt kan i sig sägas vara att lära sig att förstå, följa och återge en notbild. Edvards undervisning innehåller olika typer av uppgifter där han exempelvis använder sig av en förenklad form av notation för att eleverna ska lära sig musiken. Sångrösten, eller sånglig interpretation, tas sällan upp i den observerade undervisningen och när lärarna styr så blir oftast de elever som sjunger hänvisade till en annan lokal för att lära sig hur de ska sjunga eller träna på att komma ihåg text. Claes använder då en elev som ackompanjatör för att hjälpa sångeleverna:

Claes: Vi ska jobba med Isn’t She Lovely som vi lyssnade på förra gången, men vi kommer göra det inte alla samtidigt utan jag tänkte [att Elev1 ska få hjälpa er].

Elev1: Mm...

Claes: Har du spelat den låten förut?

Elev1: Nej.

Claes: I något sammanhang? De här [sångeleverna] behöver komp och värma upp och öva på den melodin. [Till Elev2:]Har du sjungit den tidigare...

Elev2: Ja jag typ eller inte jag (ohörbart) /Eleverna pratar i mun på varandra, där Elev2 som blir tillfrågad om hon har sjungit låten tidigare försöker förklara att hon har viss information om låten men inte mer än att hon då och då har sjungit låten hemma någon gång/

Elev1: Om det finns papper kan jag bara kolla på den

Claes: Ja, precis jag har fixat i ordning ackorden på den och då tänkte jag så här att en del av lektionen att ni faktiskt går in och kikar på den. Men frågan är – det är en annan tonart än vad som står här.

Elev1: Ja vilken, vilken hur långt, var ska jag transponera den?

Claes: Ja ackorden är transponerade, men inte melodin.

Elev1: Nähä okej.

Claes: Men har ni en möjlighet att lyssna på låten?

Elev2: Mm.

Elev4: Snabbt svar där, har du det?

Claes: Och sen så [kan vi] byta tonart men jag föreslår [att] vi gör så här så kommer jag gå genom alla ackord ordentligt med alla [instrumentalister] under tiden här. Och så får vi köra lite så här uppdrag ibland där vi delar upp oss lite. Men vi gör så idag Elev1.

Elev1: Jepp.

Claes: Att ni går in i rummet bredvid och börjar där och så tar jag de andra, så syns vi om tjugo minuter.

Elev1: Okej.

Det här är ett återkommande händelseförlopp hos alla tre musiklärare. Alexander hänvisar exempelvis ensemblegruppens sångerska att träna på sångstämmor till tider utanför själva ensembleundervisningen och erbjuder dessutom henne extra undervisning i sång för att hjälpa henne att klara av sångstämman. Vid ett tillfälle går också Claes ut tillsammans med en sångelev som han bedömer behöver extra hjälp och gör olika uppvärmningsövningar för att därefter träna sånglig interpretation med eleven. Gemensamt för de bägge musiklärarna är att de separerar ensembleundervisning i grupp från sångundervisning så när en sångare eller sångerska behöver hjälp så får detta ske någon annanstans än i själva gruppundervisningen. Edvard hänvisar också sångelever till att öva sång och interpretation utanför själva ensembleundervisningen:

Edvard: Då gör vi så här, jag har låten här och texten också [på dator], tjejer vill ni ha med er datorn ut? Jag har den här.

Elev2: Vi kan ta med datorn ut.

Den korta utsagan upplevs inte kontroversiell på något sätt och sångeleverna verkar finna sig väl tillrätta i momentet att själva gå ut och lära sig sångmelodin och texten. De använder då en dator med text och en inspelad version av låten som förlaga och

får själva lära sig text, sångmelodi och interpretation. När sångeleverna uppfattar att de behärskar text och sångmelodi tillräckligt väl återkommer de till det rum där den gängse ensembleundervisningen bedrivs. Lärandeobjekt knutna till sång iscensätts då i huvudsak utanför själva ensembleundervisningen.

När eleverna får mer inflytande över repertoarval och arbetsformer artikuleras andra lärandeobjekt än i den lärarstyrda undervisningen. I Claes och Alexanders undervisning får den repertoar som eleverna har valt störst utrymme i tid och ägnas åt att eleverna ska instudera låtar de själva har valt: *Catch Me If You Can* och *Himlen Runt Hörnet*. Edvards repertoarval är till skillnad från Alexanders och Claes överordnat elevernas preferenser, åtminstone i den observerade undervisningen. När en konsert närmar sig får eleverna dock välja vilken repertoar som ska spelas och undervisningen fokuserar då också konsertrepertoaren.

När eleverna i alla de tre musiklärarnas grupper utövar inflytande över undervisningen blir deras samtal om musikaliska detaljer ofta kortfattade och vaga utan att de diskuterar musikteoretiska begrepp, spelteknik eller musikaliskt uttryck. I Alexanders ensemblegrupp förekommer exempelvis en summarytm som ligger till grund för gitarr- och basstämmorna på låten *Catch Me If You Can* (se Figur 5).

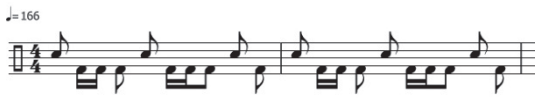


Fig. 5: Summarytm i låten ”Catch Me If You Can”

Elevernas gehörsmässiga återgivning av denna rytm är inte sällan olik originalet och detta leder till att eleverna vid flera tillfällen spelar olika versioner både när de instruerar varandra när som när de ska spela musiken. När Elev1 i Alexanders ensemblegrupp vill uppmärksamma de andra eleverna på summarytmens betydelse, görs det utan att i närmare detalj ange hur den ska spelas eller vad summarytmen innehåller för notvärden. Istället hänvisas eleverna till att gehörsmässigt uppfatta summarytmen och framgångsrikt härma den:

> Elev1: Du hade svårt att höra basen [till Elev3] alltså grejen med hela låten är att den följer en rytm så man kan spela den, du kanske kan ha ett plektrum eller nåt…

En sådan musikalisk detalj visar sig ofta vara svår för eleverna att återge korrekt musikaliskt och vid flera tillfällen genom hela observationsperioden visar det sig att eleverna är osäkra på hur de ska spela eller kommunicera med varandra kring det musikaliska innehållet. Summarytmen kommuniceras därför inte med hjälp av musikteoretiska begrepp, utan samtalet om den förblir vagt. Den elevstyrda undervisningen är ofta icke-verbal och eleverna kommunicerar då olika idéer om musiken och repetitionsarbetet genom att praktiskt framföra musiken, utan att detta egentligen innebär att de samtalar med varandra om hur framförandet ska gå till.

Elev2 demonstrerar ackompanjemangsfigur på gitarr för annan elev

Elev2: Ja alltså det är hela versen...

Elev2 fortsätter demonstrera ackompanjemangsfigur på gitarr för annan elev (nu i förändrad version, se Figur 6)

Elev2: Så är det typ. Det är versen.

Version 1

Version 2

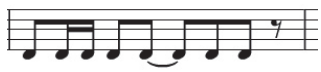


Fig. 6: Två olika versioner av förevisade gitarrackompanjemanget (jämför Figur 5).

Den version av ackompanjemang som slutligen väljs ut kan skilja sig från originalet, men annars fungera tillräckligt tillfredställande för att gruppen ska fortsätta repetitionsarbetet. Undervisningen berör i huvudsak mer övergripande detaljer som form och arrangemanget i sig, snarare än att i detalj behandla exempelvis ackordrytm eller melodispel. När musikaliska problem uppstår kommunicerar eleverna med begränsad användning av traditionella musikaliska begrepp. De behöver också hjälp av musiklärarna med att stämma instrument, med att korrekt avlyssna musik, med att lösa instrumentspecifika frågor och med generell repetitionsexercis. Ett exempel är när Edvards elever ska gehörsmässigt uppfatta hur riffet i *Stayin' Alive* spelas:

Elev3: Någonting så här va? Visst måste det bli så här? [eleven spelar, se Figur 7]

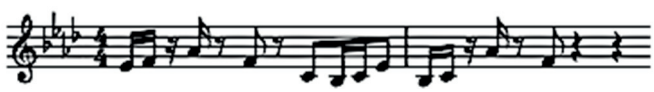


Fig. 7: Elev härmar riff ur Stayin' Alive

Edvard: Bra [Elev3], nära! Sedan tar vi basen. Vi lyssnar igen!

Det efterföljande repetitionsarbetet kommer sedan handla om att korrigera elevens uppfattade riff. Eleverna är i hög grad beroende av att Edvard kan hjälpa dem med

sådana typer av uppgifter, oavsett om det handlar om att instudera musik via gehör eller noter:

> Edvard: [spelar Eb] och sen tillbaka till Bb:et [spelar Bb]
>
> Elev3: Men gick de inte ner till [F] då kanske jag hörde fel?
>
> Edvard: Ja, jag vet inte, det kanske var basen? Vi lyssnar igen.
>
> Elev3: Ja, jag tyckte att jag hörde den [tonen F].
>
> [Gruppen lyssnar på inspelningen]
>
> Elev3: Nej, du hade rätt.

Även om det i den lärarstyrda undervisningen finns delar av en didaktisk intention eller iscensatt pedagogisk planering, har de bägge typerna av undervisning gemensamt en syn på att det som ska läras ändå är någon form av konstnärlig produkt, med följden att undervisningen återkommande underkastas de estetiska normer för produktionen av den konstnärliga produkten, vilket kan innebära att musiklärarna anpassar det som ska läras efter det som eleverna klarar av att spela på en för sammanhanget tillräckligt konstnärligt tilltalande nivå. Därför väljs vissa moment bort eftersom elevernas framförande av dem är otillräckliga betraktat ur ett konstnärligt perspektiv. Det övergripande lärandeobjektet är med andra ord att framställa en musikalisk produkt som är tillräckligt estetiskt tilltalande i de inblandades ögon oavsett om eleverna eller lärarna har initiativet över undervisningen.

6.2.4 Det anpassningsbara lärandeobjektet

I den observerade ensembleundervisningen finns det flera exempel på hur undervisningen är anpassningsbar och flexibel. Vid flera tillfällen förändras ett ursprungligt lärandeobjekt till ett annat som när Claes ursprungliga intentioner att undervisa temaområdet jazz förändras i riktning mot att eleverna får spela musik ur en mer populärmusikalisk repertoar. Efter att eleverna har spelat *I Got Rhythm* får de spela *Isn't She Lovely* och därefter också *Himlen Runt Hörnet* som är resultatet av att en elev önskat framföra den. Claes säger så här om skiftet av repertoar:

> Claes: Ja, just i den här ensemblen så måste man anpassa [undervisningen] till [elevernas] nivå [och] när inte basics [grundläggande kunskaper] sitter – som att de lätt hittar alla såna här grundläggande färgningar som mollsju, mollsju minus fem, kanske sus[ackord] och maj – liksom hittar de inte de på en gång [ackorden] på gitarr, då finns det en tröghet som man måste jobba sig in i på något sätt. Och därför tänkte jag: har man en sån här låt som bygger på rundgång då fick de ju jobba med det och de visade ju [att] det kan de ju nu litegrand så här i den här "I Got Rhythm". Jag tänkte ta upp en annan låt som bygger på den grunden men jag upptäckte ju att det är

> ju så mycket annat som inte funkar liksom: triolkänslan och då måste jag liksom se hur ska jag jobba med den då och då valde jag att börja jobba med ”Isn’t She Lovely” som bygger på triolspel helt och hållet. Bara för att de ska få den uppfattningen och det handlar inte om [något annat än triolfeeling]. Två av eleverna, de fattar det där, men resten av gruppen har inte helt koll på sånt.
>
> Karl: Tänker du på trioluppfattning eller?
>
> Claes: Ja [gör ljudhärmande: tchi-ki-ti..tchi-ki-ti...] ja alltså den den typen tolv åttondelar så den låten kan fungera som en katalysator.

Det som ska läras anpassas således efter elevernas förkunskaper, vilket i Claes fall innebär att repertoaren byts ut. Undervisningen kommer senare även att beröra mer samtida? repertoar genom låten *Himlen Runt Hörnet*. Det motiveras delvis med att låten ändå innehåller vissa beröringspunkter med temaområdet jazz, även om Claes inte redogör i detalj för på vilket sätt. Intentionen som uttrycks i utsagan ovan om att återkomma till jazz när eleverna väl lärt sig fundamentala aspekter infrias inte, utan undervisningen kommer fortsättningsvis att bli mer och mer inriktat på att förfina det konstnärliga resultatet i den repertoar som till slut väljs ut.

Alexanders undervisning domineras av att eleverna ska lära sig en låt de själva har valt: *Catch Me If You Can*. Anledningen till detta är dels för att eleverna ska få inflytande över repertoarval såväl som att få träna sitt ansvarstagande och pröva rollen som ledare för ensemblen. Alexander pekar också i följande utsaga på att repertoarvalet i sig spelar en mindre roll eftersom all musik innebär pedagogiska problem som eleverna är betjänta av att behöva lösa:

> Alexander: För mig bygger det på, nummer ett [är] glädjen och lusten till musik och sedan utgå från de här eleverna som jag har här – vad är deras glädje och lust? Jo de snackar om de här banden och de här grejerna. Bra, då tar vi en sådan låt och så lirar vi. Vi kommer med hundra procents sannolikhet stöta på massa problem som de behöver lösa i just den här musiken och då tar vi [hand om det]. Istället för att börja med att det finns en regelbok att nu börjar vi med sextondelar...

Lärandeobjektet innebär då att instudera musik rent allmänt, utan att det behöver preciseras närmare vilken typ av repertoar detta skulle innebära. En viss ambivalens präglar följande utsaga, möjligen som en följd av att observationsperioden delvis innehåller en förutbestämd repertoar som en följd av samarbetet mellan Alexander och Morgan. Även om elevernas lust, nyfikenhet och kreativitet är viktig är det inte utvecklandet av sådana förmågor som Alexanders undervisning syftar till:

> Karl: Nu får du säga ifrån ifall du tycker att jag har fel men då är det liksom spelglädje, upptäckarglädje, nyfikenhet och kreativitet du vill lära dem, hellre än att ägna sig något specifikt [musikaliskt]?
>
> Alexanders: Nej, nej därför att när vi använder upptäckarglädjen och det du pratade om i deras musik eller i musik som jag har valt, då hamnar vi automatiskt i precis den

> typ av teknikaliteter som vi kommer göra om vi övar en viss [låt]. För mig känns det bara lite stelt att jag bestämmer i förväg exakt vad vi ska gå genom. Ibland kan det vara en hjälp och under vissa tider under de här tre åren kan det vara jättesmart, men jag förstår inte de som alltid gör det för det tycker jag är konservativt. Så gjorde man på Musikhögskolan när jag gick där 1986 och det var inte bra.

Även om lust, nyfikenhet och kreativitet intar en viktig roll i utsagan är de inte ett lärandeobjekt i sig, utan snarare allmänt motivationsskapande för lärandeobjektet att musicera. Repertoarval tillmäts inget egenvärde, utan oavsett repertoar så kommer musikundervisningen ändå vara ändamålsenlig genom att all repertoar i någon mening innehåller problem som eleverna måste lösa. Lärandeobjektet ser då ut att övergripande behandla förmågan att framföra musik, utan att det behandlar exempelvis stilistiska frågor eller andra mer specificerade förmågor, och för att lyckas åstadkomma detta är det mer ändamålsenligt att utgå från vad eleverna vill ägna sig åt.

En aspekt av det flexibla lärandeobjektet är att det ofta måste vara av elementär karaktär: genom att inte ställa alltför stora krav på specifika musikaliska detaljer kan lärandeobjektet också bli möjligt att iscensätta i ensembleundervisningen. I alla de tre musiklärarnas undervisning är de iscensatta lärandeobjekten oftast av elementär karaktär och undervisningen utgår i de flesta fall från att eleverna har små eller inga förkunskaper. När Claes elever ska spela *I Got Rhythm* får gitarreleverna se symboler för hur de ska spela ackorden på gitarr och sångarna behöver höra hur Claes sjunger sångmelodin trots att den finns exemplifierad i noter. Även om de musikaliska förlagorna kan innehålla en mer komplex musikalisk iscensättning blir lärandeobjekten ofta förenklade så att eleverna klarar av att spela musiken. När eleverna i Edvards grupp ska lära sig *Hell Raiser* får de spela efter ett ”lead sheet” som Edvard har skrivit vilket inte innehåller exakta tonhöjder utan enbart en rytmisk illustration av musiken. Att läsa en notbild förenklas då till att behandla enbart rytmisk notation och grundläggande ackordsymboler. De musikaliska detaljer som bearbetas är också ofta av grundläggande karaktär som att spela rätt ton vid rätt tillfälle och musiklärarnas närvaro och återkoppling är nödvändig för att eleverna ska förstå och kunna spela musiken.

Ett exempel på detta i undervisningen är hur Edvard förebildar utifrån ett elpiano och spelar det som ska spelas av eleverna. Han lägger simultant till kommentarer om dynamik, ackord, rytmik och tempo. Han knackar också en penna mot pianot för att markera pulsen alternativt åttondelar. När elevernas spel är tillfredställande går Edvard vidare. Han prioriterar gitarristen och basistens uppgifter och trummisens spel lämnas okommenterat. Vid ett tillfälle, när en ny musikalisk detalj ska läras av eleverna diskuterar Edvard den notbild (se figur 7) som eleverna ska spela:

Edvard: Kan ni se vad det är för rytm eller är det en krånglig notbild?

Elev3: Ja, det är krångligt...

Elev5: Är det den här punkterade?

Edvard: Just det! Den första är punkterad och sedan kommer det en åttondel. Hur låter en punkterad fjärdedel och en åttondel?

Elev5: De är ju en sådan här...[samtidigt spelar trummisen rytmen tyst]

Edvard: [till trummisen] Ja, kan inte du spela den?

[trummisen spelar punkterad fjärdedel följt av en åttondel på hi-hat]

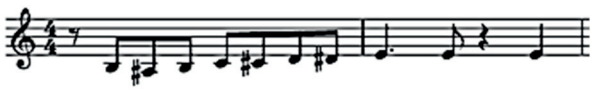


Fig. 7: Fras ur ”Hell Raiser”

Frasen repeteras flera gånger efter varandra samtidigt som Edvard spelar frasen på elpiano och knackar pulsen med en penna mot pianot. Han räknar också in till frasen med ord och ljud som ”en!”, ”å!” och kommenterar agogiken med korta kommentarer ”kort, kort lång!”. Vartefter eleverna klarar av att spela frasen höjer Edvard tempot. När eleverna kan spela introduktionen någorlunda, går gruppen vidare med låtens första vers.

En liknande situation utspelar sig i Claes grupp när de ska spela låten *I Got Rhythm*, där eleven som spelar trummor ska spela ett jazzkomp i swingstil. Efter flera försök ger eleven upp och ber om Claes hjälp:

Elev: Får jag bara fråga har du en bättre idé på trumkomp än [trumläraren]

Claes: Jag vet inte ens vad du gör, vi får prova först.

Elev: Det är nåt ”På-tisdag”-komp. Det passar ju inte ens in...

Claes: Vad har du gjort, vad har du gjort med riden?

Elev: Menar du [pekar på cymbal]?

Claes: Jamen du, har du inte spelat swingkomp förut?

Claes visar swingkomp för trummis, se Figur 8)

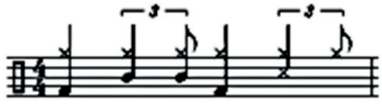


Fig. 8: Claes swingkomp på trummor

Elevens kommentar om att ett ”på-tisdag-komp” (där ackompanjemangets rytmik påminner om ordrytmen ”på tisdag-på tisdag…” och är karaktäristisk för jazzgenren) inte passar in i musiken är anmärkningsvärt med tanke på att eleverna ska spela *I Got Rhythm* i swing-version. Eleven har alltså svårigheter att både färdighetsmässigt förhålla sig till uppgiften att spela trummor såväl som att begreppsligt förstå hur trumspelet ska låta och varför. Claes lär då ut ett förenklat swingkomp som passar in i musiken, vilket tar lång tid för eleven att lära sig och dessutom skapar viss irritation då eleven inte känner sig bekväm med uppgiften. Trumkompet är stilistiskt outvecklat och trummisens uppgift blir att klara av att spela Claes trumkomp i puls med den övriga ensemblen. På det här sättet anpassas undervisningen efter elevernas förkunskaper, vilket ofta inskränker sig till att eleverna får lära sig elementära musikaliska detaljer. Då fokus återkommande hamnar på färdighetsaspekter får det musikteoretiska eller begreppsliga innehållet en mer underordnad roll och den observerade undervisningen utgår sällan från sådana mer teoretiska diskussioner. Istället får färdighetsövningar större utrymme, vilket inte självklart innebär att musiklärarna samtalar med eleverna om färdigheternas relation till mer abstrakt teori, utan (ofta av vad som verkar vara tidsskäl) begränsas till färdighetsträning.

6.2.5 Sammanfattning av den observerade undervisningen med intervjuer

När resultaten från den observerade undervisningen ska sammanfattas framstår det som att ensembleundervisningen i första hand fokuserar på ett tänkt framträdande och att en sådan uppförandepraxis bildar ett självklart nav i undervisningen. Alla musiklärare redogör inledningsvis för olika lärandeobjekt där framträdandet i sig inte nödvändigtvis behöver ha en lika självklar roll som det får under tiden undervisningen bedrivs. Då kan undervisningen karaktäriseras av andra lärandeobjekt som syftar mer till en allmän musikalisk kunskapsutveckling. Musiklärarnas didaktiska intentioner blir, så att säga, bara delvis uppfyllda genom att andra lärandeobjekt mer knutna till framträdande tar överhanden.

Framträdandets centrala position blir tydligt dels genom att bli behandlat i explicit mening som när undervisningen fokuserar på framträdandeuppgiften i sig och dels när lärandeobjektet förhandlas mellan elever och lärare. En intressant iakttagelse är att framträdandets betydelse ofta är uttryckt genom elevernas önskan och

delaktighet i undervisningen. Eleverna utgör en särskild påverkan som är viktig att uppmärksamma.

De estetiska kvalitetskriterier som uttrycks av de inblandade får också följder för vilka lärandeobjekt som kan iscensättas i ensembleundervisningen. Därför anpassas också undervisningen efter elevernas förkunskaper och tillpassas för att kunna göra anspråk på att vara en trovärdig musikalisk produkt.

En viktig iakttagelse är att lärandeobjektet i relation till elevernas kunskaper ofta berör grundläggande musikaliska frågor och problem. Eleverna i den observerade undervisningen ser ut att behöva mycket hjälp från musiklärarna och undervisningen berör då ofta elementära spelteknikska frågor. En förklaring kan vara att eleverna ofta är nybörjare och har liten erfarenhet av att studera musik innan gymnasieskolan, medan en annan kan vara att framträdandet som sådant blir omöjligt om eleverna får alltför svåra uppgifter i undervisningen. Det elementära lärandeobjektet och det anpassningsbara lärandeobjektet relaterar således till varandra, där anpassningen också ofta innebär att lärandeobjektet fortsätter att bibehålla sin elementära karaktär.

6.3 Sammanfattning av resultaten

Foucault (2011; 1970) menar att diskurser framträder genom regelbundenheter, återkommande serier och mönster. Det diskursiva framträder i ett ”rum” och genom att ta del av musiklärares samtal om, observera iscensatt undervisning och ta del av uppföljande intervjusvar har jag försökt framställa ensemble-undervisningens diskursiva rum. Vid en snabb blick framstår det som att ensembleundervisningen innehåller en rad olika lärandeobjekt, både när musiklärare samtalar som när de undervisar eller resonerar i intervju kring sin undervisning. Vad framstår då som återkommande och regelbundet i ensembleundervisningens lärandeobjekt?

Både i samtal om såväl som i iscensatt undervisning är ett övergripande syfte med undervisningen att vid något tillfälle framträda med musik. Musicerandet på en scen inför en publik – med allt vad den kontextuella inramningen innebär – ser ut att bilda centrum i det diskursiva rummet. I flera lärandeobjekt syns en sådan intention tydligt, vilket paradoxalt innebär att den talade tematiken inte alltid gör vad den ser ut att göra: ett lärandeobjekt som syftar till att en elev ska lära något specifikt handlar då mer om förtrogenhetsaspekter av framträdandet som sådant eller uppförandepraxis i allmänhet. Ett tydligt exempel på detta är när musiklärarna återkommer till det mångtydiga begreppet ”genrebredd”, vilket närmast framstår som en tom behållare redo att fyllas med olika betydelser. Lärandeobjekt som är mer specifikt knutna till ett särskilt lärande, utan att nödvändigtvis höra samman med ett framträdande existerar också både i talad såväl som i iscensatt form. De olika didaktiska intentionerna som lärandeobjekt är goda exempel på, hur

musiklärarna har avsiktliga tankar bakom undervisningen, vilket syftar till annan kunskap än de som ett framträdande innebär.

7. Diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras resultaten i relation till teori, tidigare forskning samt framtida forskningsfrågor. Avhandlingens syfte är såsom det beskrevs i kapitel 1 att få kunskap om ensembleundervisning i gymnasieskolan. Utifrån begreppet lärandeobjekt avgränsades forskningsfrågorna mot det som ska läras i undervisningen. Teoretiskt vilar avhandlingen på en socialkonstruktionistisk grund, där Foucaults (1970, 2011) diskursbegrepp används för att förstå hur det diskursiva lärandeobjektet ser ut och fungerar.

7.1 Ett diskursivt spänningsfält kring det legitima undervisningsinnehållet

Avhandlingens forskningsfrågor berör dels vilka lärandeobjekt som återfinns i ensembleundervisning i svensk gymnasieskola och dels hur lärandeobjekten legitimeras. I följande avsnitt kommer dessa forskningsfrågor att diskuteras genom att inledningsvis rekapitulera det teoretiska perspektivet för att därefter diskutera resultaten genom denna teoretisk lins.

Burr (2003) redovisar fyra nyckelpremisser för en socialkonstruktionistisk epistemologi, där kunskap ses som tillfällig, kommunicerad genom sociala sammanhang och processer, historiskt och kulturellt specifik samt att kunskapsbegrepp hör samman med handling. Med stöd i Burrs nyckelpremisser kan resultaten i föreliggande studie inledningsvis förstås. Vad som är det legitima lärandeobjektet är i så fall också resultatet av hur musiklärare förstår kunskap i musik, kunskapsutveckling i musik och vad som är ”god musik”. En rad kontextuella villkor utgör påverkan på vad som sedan kan uppfattas som det legitima lärandeobjektet och ensembleundervisningens lärandeobjekt kan skifta i tid och rum.

Ett vidare teoretiskt antagande är att diskurser sprider olika objekt omkring sig (Foucault, 2011). I föreliggande avhandling förstås de enskilda lärandeobjekten som exempel på diskursiva objekt. Att förstå lärandeobjekt som diskursiva innebär att legitimering av musikundervisning aldrig kan ske utifrån något essentiellt. Musiklärares föreställningar om vad som är självklart eller givet att undervisa, eller kring vad som är musikalisk kvalitet, ett legitimt sätt att lära musik på etcetera, kan

vara exempel på sådan essentialism. Lärandeobjektet som diskursivt objekt är också ett uttryck för de regler vilka gör lärandeobjekten legitima: ”Definiera dessa *objekt* … genom att förbinda dem med den mängd regler som gör det möjligt att forma dem som diskursiva objekt och som sålunda utgör villkoren för deras historiska uppträdanden” (Foucault, 2011, s. 68, kursiv i original). Att vissa lärandeobjekt manifesteras i undervisning innebär också att de följer på vissa regler kring vad som är legitimt respektive illegitimt.

Lärandeobjektet är inte diskursen själv, men diskursen sprider olika objekt omkring sig, varav lärandeobjekt förstås som ett diskursivt objekt. Andra handlingar som rör musiklärarens arbete – som sätten de pratar om skolan i stort – skulle också kunna vara exempel på diskursiva objekt och lärandeobjekten är således inte nödvändigtvis det enda exemplet på de aktuella diskursernas objekt, däremot är det de diskursiva objekt som den här studien har valt att studera. Vad som hålls för sant i ett samtal om – eller iscensätts i ensembleundervisning – är mot bakgrund av dessa teoretiska antaganden olika exempel på samtalad eller iscensatt diskurs. Det är diskurserna som legitimerar ensembleundervisningen och ensembleundervisningens samtalade och undervisade lärandeobjekt är ”spåren” av de diskurser som präglar undervisningen som praktik.

Foucault (2011) menar vidare att en diskurs består av flera olika objekt med inbördes relationer mellan varandra: ”När man beskriver hur objekten för en diskurs bildas, försöker man urskilja de relationer som upprättas och som karaktäriserar en diskursiv praktik” (Foucault, 2011, s. 68). För att förstå de diskursiva objektens relationer föreslår Foucault (2011) att man ska identifiera de diskursiva objektens emergensytor, deras avgränsande instanser samt deras specificeringsramar.

7.1.1 Ensembleundervisningens emergensytor

Ensembleundervisning kan ta många olika skepnader och den undervisning som studerats inom ramen för den här avhandlingen är ensembleundervisning på det estetiska programmets musikinriktning. Därigenom utgör själva programmet med sina styrdokument, sin traditionella utformning, dess iscensättande och självbild en särskilt viktig emergensyta för diskursiva objekt i ensembleundervisningen. Att studera musik på gymnasieskola (eller motsvarande) har en lång historia, även om den tidigare musikutbildningen (”Musiklinjen”) utgör det i tid mest näraliggande exemplet och dessutom har en mer formaliserad kursplan. Övergången mellan Lgy70-gymnasiets Musiklinje och Lpf-94-gymnasiets Estetiska program är viktig att uppmärksamma för att förstå det estetiska programmet som emergensyta. Den tidigare utbildningen skilde sig i flera avseenden och några viktiga förändringar är viktiga att belysa för att förstå det nuvarande estetiska programmet som emergensyta: i) de förändrade syftesbeskrivningarna, där den tidigare musiklinjen hade ett mer specifikt mål att förbereda för högre musikutbildning medan det efterföljande estetiska programmet var både allmänt högskoleförberedande som

yrkesförberedande inom konstnärliga yrken. ii) Musiklinjens utformning hörde samman med utformningen av högre utbildning i musik och blev därmed mer specialiserat mot färdigheter i musik, medan det senare estetiska programmet fick en bredare estetisk förankring där kunskaper inom ett breddat estetiskt område eftersträvades såväl som en starkare betoning på allmänna gymnasieämnen. iii) Antalet studieplatser skiljde sig, där det senare estetiska programmet kom att innebära ett betydligt större antal elever som studerade musik. De estetiska program (Lpf-94 samt Gy2011) som har studerats här kan i jämförelse med den tidigare musiklinjen beskrivas som splittrat och mångfacetterat, både i relation till utbildningens syfte som till dess undervisningsinnehåll (Skolverket, 2000). Zandén (2010) frågar vari det estetiska återfinns inom ramen för det estetiska programmet och ett sådant tvivel avspeglar möjligtvis en ambivalens kring utbildningens syfte och innehåll.

Det estetiska programmet har inte på samma sätt som exempelvis den tidigare musiklinjen en klar och tydlig koppling till framtida musikstudier och att detta innebär att undervisningsinnehållet inte längre behöver anpassas efter de krav sådana högre studier ställer. I stället blir det estetiska programmet en möjlighet för undersökande av olika konstnärliga ideal och elevernas egna konstnärliga lust blir riktningsgivande, utan att detta behöver ha en tydlig koppling till framtida musikutbildningar eller musikerkarriärers krav.

7.1.2 Det estetiskt-normativa som avgränsande instans

I resultatkapitlet beskrivs återkommande hur det estetiskt-normativa bildar ett självklart nav i samtal och iscensättning av lärandeobjekt. Musiklärare och elever förhåller sig till uppfattningar kring musikalisk kvalitet: kamraters, vårdnadshavares och inte minst publikens förväntningar på musiken såväl som till det musikaliska resultat eleverna åstadkommer. Därigenom skiljs visst undervisningsinnehåll från annat och uppfattningar kring det estetiskt-normativa utgör en stark och hegemonisk avgränsande instans. Denna avgränsande instans förstärks också genom det handlingsutrymme elever och musiklärare har och skaffar sig, genom att det estetiskt-normativa förs fram och blir betydelsefullt i samspel mellan elever och musiklärare. Musiklärarnas handlingsutrymme blir tydligast i rollen som genomförare av elevernas musikaliska visioner, vilket påminner om Ericssons (2002) resultat där musikläraren förverkligar elevernas önskningar. Musiklärarnas funktion blir påfallande lik rollen som konsertarrangör eller producent. Det är inte alltid viktigt att just den enskilde musikläraren lär eleverna något specifikt – som att musiklärarna hjälper eleverna att förverkliga ett musikaliskt projekt. I föreliggande studie får också musikläraren uppgiften att i utbildningarna leva den professionella musikerrollen, något jag valt att kalla *musician-by-proxy* för att beskriva hur en musiklärare genom funktionen som ställföreträdande musiker blir en garant för de ideal eleverna eftersträvar. Musikläraren fyller därmed en viktig funktion genom att

inta rollen som trovärdig representant för ett professionellt musikliv, vilket också innebär en potentiell kvalitetssäkring av det estetiskt-normativa. Den avgränsande instansens viktigaste uppgift blir att sortera bort de musikaliska upplevelser som inte uppfattas nå upp till kraven för det estetiskt-normativa. Att ställa kvalitativa krav på undervisningen och musicerandet är inte negativt i sig, men blir problematiskt genom att de lärandeprocesser som inte kan leva upp till kraven på det estetiskt-normativa försummas eller omöjliggörs.

Den iscensatta undervisningen visar hur musiklärarna övervägande arbetar med grundläggande musikaliska frågor som melodi, ackord och enklare ackompanjemangsuppgifter. Undervisningsinnehållet bär prägel av att vara elementärt också för de elever som går i senare årskurser och därför förväntas ha utvecklat också grundläggande kunskaper i ensemblespel. Den repertoar som instuderas är dock inte nödvändigtvis elementär eller enkel att framföra. Temaområdet ”Jazz” kan exempelvis iscensättas på en mångfald sätt där svårighetsgraden på undervisningsstoffet och utförandet kan variera stort. Zimmerman Nilsson (2009) menar att undervisning i ensemble skiljer sig från undervisning i musikteori genom att aktiviteten att spela tillsammans hamnar i centrum, istället för innehållsliga frågor. I musikteoriundervisning iscensätts ett undervisningsinnehåll som eleverna ska lära, medan det i ensembleundervisning anpassas efter eleverna. Så kan man se på ensembleundervisning också i denna studie, där exempelvis lärandeobjekten förhåller sig till elevernas kunskaper och förutsättningar. En förklaring kan vara att samspel i grupp är omöjligt om inte eleverna klarar av att spela eller sjunga sin stämma och därför tvingas elever och musiklärare att välja det innehåll som kan genomföras med påföljden att svårighetsgraden på innehållet relaterar till den enskilde elevens förmågor. En annan förklaring är att musikundervisningens pedagogiska potential är underordnad uppgiften att framföra musik, och att detta innebär att de estetiska smakomdömen som karaktäriserar undervisningen också styr bort från undervisning som inte är lika estetiskt tilltalande.

Zimmerman Nilsson (2009) hänvisar till Nielsen (1998) för att påvisa hur det konstnärliga resultatet i musikundervisning utgör ett viktigt lärandeobjekt. Att diskutera undervisningens konstnärliga dimensioner torde därför vara en högt prioriterad angelägenhet för musiklärare och elever. I Zimmerman Nilssons (2009) studie är den konstnärliga diskussionen nedtonad och förhåller sig främst till vad eleverna klarar av att spela och sjunga. I föreliggande studie framstår det som att konstnärliga frågor bearbetas, men utifrån de estetiska smaknormer som uttrycks, eller accepteras av undervisningens deltagare. Ofta förstås den konstnärliga potentialen som något inneboende hos eleven, vilket får till följd att en utveckling eller progression inte är möjlig i själva ensembleundervisningen, utan är något som ska utföras på annan plats, vid en annan tidpunkt. Sångerskan i Alexanders ensemble får exempelvis extra sånglektioner utanför ensembleundervisningen och Claes menar att en anledning till att hans elever inte klarar av svårare uppgifter kan ha att

göra med att samarbetet mellan musiklärare brustit eller varit otillräckligt. Istället manifesteras den konstnärliga potentialen i ensembleundervisningen, vilket innebär att ensemble och samspel egentligen inte innebär en lärandesituation-i-sig, utan mer framstår som en praktisk möjlighet att iscensätta ett gemensamt musikaliskt arbete.

Zandén (2010) konstaterar att ”spelskicklighet framstår alltså inte som lärandeobjekt trots att det är ett återkommande samtalsämne” (s. 180) och jämfört med denna studie tar det sig uttryck genom att eleverna får möta enkla uppgifter som betonar basala kunskaper. Det musikaliska materialet som eleverna möter är sällan svårare än att de klarar av att framföra det utan större problem samtidigt som undervisningen begränsar sig till att eleverna spelar rätt tonhöjd och uppnår en åtminstone grundläggande samspelsförmåga.

7.1.3 Den musikaliska praktiken som specificeringsram

Lärandeobjekten så som de presenterats kretsar i huvudsak kring en *musikalisk praktik*, oftast iscensatt som en konsert eller show. Därigenom får den musikaliska praktiken (vilken också inbegriper en tänkt publikreaktion) – och förväntningarna på denna – en särskiljande funktion, vilken organiserar och klassificerar lärandeobjekten i riktning mot det som upplevs som estetiskt kvalitativt inom ramen för en tänkt musikalisk praktik. De lärandeobjekt som får mindre betydelse är de som inte på samma självklara sätt går att iscensätta genom en tänkt musikalisk praktik och själva praktiken som sådan får en alldeles särskild betydelse för att organisera och klassificera olika lärandeobjekt. En sådan praktik står i förbindelse med musiklärares och elevers förståelse av ett musikaliskt innehåll i relation till något estetiskt-normativt och musikaliska förebilder och förebildande utanför skolan får stor betydelse för uppfattningar kring legitima lärandeobjekt i ensembleundervisningen. Organisation och klassificering av lärandeobjekten är också förbundet med musiklärarnas och elevernas förväntningar på själva upplevelsen av att delta i den musikaliska praktiken. Den musikaliska praktiken blir en möjlighet för eleverna att efterlikna förebilder och när ett sådant efterliknande stämmer väl med förväntningar och upplevda estetiskt-normativa ideal blir också elevernas deltagande legitimt.

En annan typ av specificeringsram utgör en mer skolsituerad klassificering, som i att en musiklärares didaktiska planering eller styrdokumentens innehåll får konsekvenser för vilka lärandeobjekt som är legitima i undervisningen. Därigenom får undervisningen inte alltid lika lätt att efterlikna musikaliska praktiker och termen ”skolmusik”, vilken antyder en sorts musik som inte är relevant utanför skolan som institution kan sägas utgöra ett tydligt exempel. Folkestad (2006) gör en distinktion mellan att spela musik och att lära sig spela, där den senare aktiviteten kan sägas skulle kunna fungera som en alternativ specificeringsram. Musiklärarnas samtal om och iscensatta ensembleundervisning visar på sådana specificeringsramar när de

samtalar om olika lärandeobjekts betydelse eller redogör för en tänkt didaktisk planering.

7.2 Relationerna mellan emergensytor, avgränsande instanser och specificeringsramar: två diskurser

Legitimeringen av ensembleundervisningens lärandeobjekt antas utifrån Foucault (2011) vara diskursiv: ett antal diskursiva regler legitimerar vissa lärandeobjekt medan andra blir illegitima. Diskurs förstås som relationer mellan olika objekt, vilka identifieras genom emergensytor, avgränsande instanser och specificeringsramar. I resultaten identifieras dock ett spänningsfält där olika lärandeobjekt samtals och iscensätts, eller ett spänningsfält där elever och musiklärare möts, men också där olika föreställningar kring musik ställs mot varandra som vad det innebär att delta i en musikalisk praktik eller vad det innebär att lära sig musik och varför man ska göra detta (se Figur 9).

Fig. 9: Ensembleundervisningens lärandeobjekt och de två diskurserna

Ensembleformen som princip för att organisera undervisningen	Artistdiskurs/Skoldiskurs
Genrebredd som lärandeobjekt	Artistdiskurs
Det flexibla undervisningsinnehållet som lärandeobjektet	Artistdiskurs
Den musikaliska produkten som lärandeobjekt	Artistdiskurs
Det genretypiska som lärandeobjekt	Artistdiskurs
Det sociala samspelet som lärandeobjekt	Artistdiskurs
Det instrumentspecifika som lärandeobjekt	Artistdiskurs/Skoldiskurs
De didaktiska intentionerna som lärandeobjekt	Artistdiskurs/Skoldiskurs
Lärandeobjekt i relation till lärares och elevers handlingsutrymme	Artistdiskurs/Skoldiskurs
Det anpassningsbara lärandeobjektet	Artistdiskurs

Spänningsfältet utgörs huvudsakligen av två diskurser i ensembleundervisningen:

i) en *artistdiskurs* vilken sprider olika lärandeobjekt med anknytning till en i de inblandades ögon trovärdig musikalisk praktik. Artistdiskursen innebär att närma sig ett musikaliskt estetiskt-normativt ideal som hämtas utanför skolan: skolpraktiken som sådan är inte trovärdig, utan tvärtom alienerande. Musiken som förknippas med en institutionell skola bär få drag av det professionella musikutövandet så som elever och musiklärare uppfattar det och blir därför illegitim i undervisningen. Artistdiskursen får följder för en rad olika undervisningsfrågor som vilken repertoar som ska väljas, hur den ska framföras, vem som ska framföra den, när den ska framföras och i vilket sammanhang den ska framföras – men också när ett musikaliskt skapande kan anses vara kvalitativt och vad som avgör detta. Det elementära lärandeobjektet blir till exempel aldrig problematiskt så länge det når

upp till de estetiskt-normativa krav som artistdiskursen bär med sig. Underförstått finns också ett resonemang kring vad en elev *ska* lära sig, *kan* lära sig och *borde* lära sig. Relationerna mellan emergensytor, avgränsande instanser och specificeringsramar visar hur vissa beteenden i ensembleundervisningen enligt artistdiskursen inte är önskvärda eller legitima: att spela fel, fult eller ”skolmässigt” blir tabu. Det är viktigt att uppmärksamma hur artistdiskursen följer på relationen mellan det estetiska programmet som emergensyta (vilket inte har samma specifikt musikhögskoleinriktade karaktär som den tidigare musiklinjen), möjligheterna för individen att avgränsa innehållet mot det som upplevs som ändamålsenligt och äkta för denne och uppfattningar kring hur ensembleundervisningen ska efterlikna en professionell musikpraktik. Lärandeobjekten som följer på artistdiskursen betonar därför just vissa musikaliska detaljer, en viss uppförandepraxis och en viss repertoar som står i förbindelse med de deltagandes förväntningar och uppfattningar kring samspelet mellan musik och publik.

ii) en *skoldiskurs* vilken sprider olika lärandeobjekt med anknytning till ett särskilt lärande i musik. Skoldiskursens emergensytor utgörs av föreställningar kring institutionellt lärande: det som ska läras inom ramen för gymnasiet är ofta förberedande för en senare utbildning eller yrkeskrav, men följer också på mer eller mindre uttalade idéer om lärande i musik som när musiklärare diskuterar didaktisk planering. Styrdokumenten spelar i en skoldiskurs en självklar roll, genom att de stipulerar ett visst kunskapsområde med tillhörande kvalitetskriterier. I föreliggande avhandlingsresultat framstår det som att artistdiskursen är dominerande över skoldiskursen.

En sådan relation kan också belysas genom att närma sig betydelsen av elevernas inflytande. I resultaten framgår att alla de tre observerade musiklärare bjuder in och uppmuntrar eleverna att fatta olika typer av beslut i undervisningen, både med avseende på musikaliska detaljer, exempelvis hur ett trum-ackompanjemang ska se ut som större helheter. Elevernas uppfattningar och åsikter kan också ta sig uttryck genom att de avböjer musiklärarnas förslag, initiativ eller iscensatta lärandeobjekt. En vanlig fråga som eleverna har inflytande över är repertoarval, där elevinitiativ också förstås som ett uttryck för deras intresse och motivation. Därför är det intressant att se hur elever och musiklärare väljer olika typer av lärandeobjekt där den lärarstyrda undervisningen innehåller mer av ett traditionellt musikteoretiskt innehåll mer i enlighet med en skoldiskurs. När Alexanders elever ska instudera *Georgy Porgy* får de arbeta med sextondelsunderdelning och spela fraser ur stycket likt en etyd för att bättre förstå obetonade sextondelar. Claes elever får i sin tur, när de ska spela en mer traditionell jazzrepertoar, arbeta med synkoper och stilspecifika element. Edvard försöker bland annat träna elevernas motoriska färdigheter och göra eleverna uppmärksamma på grundläggande musikaliska detaljer. När eleverna utövar inflytande över repertoarval och disposition av lektionstid framstår det mer som att undervisningen i en mer konkret bemärkelse betonar själva utförandet av musiken. Svårigheter i musiken som musiklärarna vid vissa tillfällen lyfter fram genom bland annat en musikteoretisk förklaring, behandlas inte på samma sätt, utan

förstås som något var och en ska lösa på egen hand. ”Att kolla in sin stämma hemma” är ett uttryck för hur eleverna förväntar sig att musikaliska problem ska lösas. Det kan delvis förklaras av att eleverna inte har samma erfarenhet och skolning som musiklärarna och därför inte heller samma didaktiska beredskap för att bemöta och bemästra olika musikaliska problem. En annan förklaring kan vara att informella strategier (Green, 2001; 2008; Saar 1999) i mindre utsträckning behandlar ett mer allmänt lärande i musik, och mer utgår från ett traderingsideal där det egna gehöret spelar en avgörande roll. Att lära sig musik blir en privatsak, där var och en lär sig på egen hand genom att lyssna och härma musikaliska förebilder. En tredje förklaring kan vara att elevernas förväntningar på musikundervisningen innebär att de förstår musikutövande som en konstnärlig process liknande den som försiggår utanför skolan, vars praktik sällan uttrycker en didaktisk progression utan mer fokuserar på ett görande. Det lärandeobjekt som prioriteras är det musikaliska framförandet för en publik, där uppgiften att också tillfredsställa publikens förväntningar blir viktigt. Därigenom ter sig lärandeobjekt för eleverna utan direkt koppling till uppgiften att framföra musik som ”onödiga” eller ”tidsslukande” och gemensam instudering av en konsertrepertoar tar överhanden. Detta framstår som delvis paradoxalt eftersom musiklärarnas ansträngningar att göra eleverna uppmärksamma på musikaliska detaljer också är en ambition att utveckla de förmågor som behövs i deras framförande av musiken och på så sätt nå en högre konstnärlig kvalitet. En förklaring kan vara att eleverna i avsaknad av erfarenhet och didaktisk skolning inte ännu äger förmågan att se det tillämpliga i att exempelvis undersöka underdelning eller annan mer traditionell musikteoretisk undervisning. Edvards val av repertoar visar en sorts medvetenhet kring detta när han ger uttryck för att eleverna inte uppfattar de kvalitéer han vill att de ska lära sig genom ensembleundervisningen. I en intervju ger Edvard uttryck för hur elevernas erfarenheter är ytliga:

> Karl: Om man inte pratar om det [specifika musikaliska detaljer som puls], vad pratar man om?
>
> Edvard: Man pratar inte om sådant här. Man spelar en låt och sedan så...man härmar ljudet bara.

Utsagan pekar på hur elevernas förståelse av musikaliska skeenden skiljer sig från musiklärarnas. I styrdokument och pedagogisk debatt har elevinflytande varit en självklar ambition i svensk skola (Lpf-94). Elevinflytande innebär att elevernas förståelse av skolans uppgifter tas tillvara och bildar utgångspunkt för deras lärande, där lärarens erfarenheter och kunskap inte kan räknas som överordnande, i enlighet med en etno-didaktisk positionering (Nielsen, 1998). I denna studie går det att vid flera tillfällen se hur elevernas initiativ och uppfattningar ges stort utrymme. En problematik uppstår när eleverna vill åstadkomma ett visst musikaliskt resultat utan att själva förstå hur det ska gå till eller när de saknar förutsättningar för att lösa vissa musikaliska problem (Ericsson, 2002). Här ser en möjlig spänning mellan olika lärandeobjekt ut att göra sig gällande: lärandeobjektet att utveckla förmågan att själv

upptäcka världen befinner sig i ett spänningsförhållande till lärandeobjektet att lösa musikaliska problem. Eleverna är i kunskaps- och erfarenhetsmässigt underläge gentemot musiklärarna, men får trots detta ändå makt att föreslå lösningar och bestämma strategier för undervisningen. Möjligen kan detta förstås som att musiklärarna retirerar från en mer traditionell lärarroll i syfte att ge eleverna utrymme. Frågan är vad sådana positioneringsförflyttningar innebär för elevernas lärande?

Skoldiskursen framträder på olika sätt men blir oftast tydligast i musiklärarnas intentioner med undervisningen, eller i samtalet om undervisningen. Intentionerna avspeglar både musiklärarnas tankar kring undervisningens mål som hur den ska genomföras. När musiklärarna på olika sätt diskuterar intentionerna med undervisningen framkommer en mångfacetterad bild där många aspekter av både allmän musikalisk kunskap såväl som av ensembleundervisning, där exempelvis ensembleundervisningens sociala dimensioner tillmäts stor betydelse. Musiklärarnas intenderade lärandeobjekt knyter också an till förväntningar på en kunskapsutveckling som sträcker sig bortom själva undervisningssituationen eller skolsituationen. Musikundervisningens intentioner är många gånger anpassade efter förväntningar på elevernas framtida roller som musiker i vad som kan beskrivas som ett ”artistsamhälle”. Även om dessa intentioner och intenderade lärandeobjekt ger uttryck för en mångfacetterad bild av ensembleundervisning ter det sig ändå som att det överordnade lärandeobjektet som iscensätts är att framföra musik på ett för de inblandade tillfredställande vis. Detta påminner om Zimmerman Nilssons (2009) resultat vilket pekar ut görande som något viktigt i ensembleundervisningen. Det iscensatta lärandeobjektet i föreliggande studie är dock inte endast ett ”görande” i ensembleundervisningen, utan förhåller sig också till elevers och musiklärares förväntningar på ensembleundervisningen artikulerad som en musikalisk produkt. I både fokusgruppsamtal såväl som i enskilda intervjuer och observerad undervisning, framstår exempelvis konserter som särdeles viktiga för de inblandade. Fokus på ”görande” är mot bakgrund av resultaten i föreliggande studie inget allmänt görande, utan knutet till uppförandepraxis. Vidare styrs också görandet av de estetiska smakomdömen som representeras av de deltagande.

Relationerna mellan det estetiska programmets utseende och uppfattade funktion, det estetiskt-normativa och ambitionen att efterlikna en professionell musikalisk praktik får stor betydelse för olika val i undervisningen. Ett sätt att förstå detta är att se hur ensembleundervisningen förhåller sig till estetiska ideal kring vad som räknas som ett giltigt iscensatt lärandeobjekt. Här spelar elevernas uppfattningar en stor roll och deras medverkan i och påverkan på musikundervisningen ger uttryck för att också de är måna om att det slutliga klingande resultatet ska nå upp till krav på vissa estetiska ideal. Undervisningens pedagogiska potential ryms då innanför den gräns som utgörs av elevers och musiklärares estetiska smakomdömen. Det som tonas ned och blir omöjligt att uttala är snarare ett undervisningsinnehåll som antingen inte är tillräckligt estetiskt tilltalande enligt de inblandade – eller alltför orienterat mot ett

lärande utan att det blir iscensatt som en självständig musikalisk produkt. En bärande impulsgivare i undervisningen är att den ska efterlikna uttrycksformer som förknippas med andra miljöer än en mer traditionellt utformad skola.

Törnquist (2006) pekar på hur arbetet med en konkret musikalisk uppgift framstår som meningsfull i både elevers och lärares ögon. Vad-aspekten i undervisningen betraktas som i huvudsak individuell och utgår från den enskilde elevens erfarande av världen. Det som i Törnquists beskrivning ser ut att vara de primära lärandeobjekten är i så fall förmågor att utifrån elevens unika förutsättningar hantera en musikalisk uppgift i grupp. Uppgiften är överordnad ett allmänt lärande, vilket anpassas efter det som ska konkretiseras. Vad eleven lär knyts till elevens förmågor och individuella sätt att förstå världen. Så kan också ensembleundervisning i föreliggande studie beskrivas, där den pedagogiska uppgiften förhåller sig till det slutliga resultatet. Det för också med sig att alla elever inte kan lära vad som helst, utan att de estetiska ideal som associeras till den musikaliska produkten avgör vem som får lära vad. Musiklärarna beskriver detta i fokusgruppsamtalen genom tillvägagångssättet att dela ut individuella uppgifter i syfte att det slutliga konsertresultatet ska bli så bra som möjligt utifrån de inblandades estetiska smakomdömen.

Det slutliga resultatet – den musikaliska produkten – tilldelas genom ensembleundervisningens artistdiskurs en stor betydelse. För att detta ska uppnås får eleverna olika uppgifter och repertoarfrågor anpassas efter elevernas förutsättningar och förkunskaper, vilket förväntas garantera en tillräckligt tillfredställande musikalisk produkt. Det förklarar också hur ensembleundervisningen framstår som flexibel och anpassningsbar efter eleverna, ett resultat som också beskrivs av Zimmerman Nilsson (2009). En viktig iakttagelse är att undervisningens behov av att vara flexibel inte i första hand är en följd av att vara pedagogiskt utformad utifrån elevernas behov, utan snarare som en konsekvens av att eleverna ska producera en tillräckligt estetiskt tilltalande musikalisk produkt. Därigenom styrs också undervisningen av de estetiska ideal som finns i undervisningen.

Ensembleundervisningens sociala aspekter visar hur eleverna förväntas fungera tillsammans genom att färdigställa en musikalisk produkt. Elevernas solidaritet och lojalitet gentemot den musikaliska produkten är överordnad andra sociala roller eller rollspel. Vem eleven ”blir” eller ”kan bli” i ensembleundervisningen beror på hur eleven fungerar i det musikaliska sammanhanget och vilken roll som tilldelas denne där. De resultat Borgström-Källén (2013) finner återkommer också i föreliggande studie, där framförallt kvinnliga elever tilldelas genusstyrda och genusstereotypa roller. Det är med andra ord svårt för de kvinnliga eleverna att erövra maskulina positioner genom de artistroller undervisningen innebär. Vidare får kvinnliga elever i allmänhet, respektive musikaliska uppgifter som kan knytas till en kvinnlig artistroll, genomgående mindre uppmärksamhet i den observerade undervisningen. En vanlig utgångspunkt för ensembleundervisningen är att sångare/sångerskor

instuderar repertoar och interpretation avskilt (ofta i en annan lokal än den övriga undervisningen). Artistdiskursen ser därmed ut att ha svårt att formulera en undervisningssituation där alla elever oavsett kön eller instrument undervisas.

Genrebredd framstår i musiklärarnas kollektiva samtal som en bärande idé vilken både organiserar undervisningen såväl som uttrycker undervisningens innehållsliga aspekter. Idén om en bredare musikalisk orientering har funnits i svenska styrdokument sedan 1970-talet (Lgy70) och får anses som en självklar utgångspunkt för musikundervisning på gymnasiets estetiska program. Det finns exempel på svenska gymnasieskolor vilka har en mer snävt inriktad musikundervisning där undervisningen huvudsakligen utgår från en viss musiktradition även om den typen av musikundervisning är i minoritet jämfört med den nationella omfattningen av det estetiska programmet. Kunskap om genrer återfinns också i de aktuella styrdokumenten för kursen ”Ensemble A” vilka exempelvis uttrycker att eleven ”ska ha kännedom om olika ensembleformer eller genrer” (Skolverket, 2000). Samtidigt visar både samtal och den observerade undervisningen på hur genrebredd blir en etikett på ett varierande innehåll, fritt att använda beroende på person och sammanhang. Den genrebreda undervisningen framstår mer som en talad skoldiskurs vars negation visar på hur det genresnäva är något som man vill undvika. En sådan diskurs kan historiskt förstås genom flera olika musikpolitiska ställningstaganden, bland annat genom organiseringen av musiklärarutbildningen på 1970-talet, där genrebredd lyftes fram som något värdefullt samtidigt som musiklärarutbildningarna på allvar blev breddade genom att annan musik än enbart västerländsk konstmusik var accepterat. OMUS-reformen (SOU 1976:33) innebar också ett ställningstagande för ett bredare musikbegrepp vilket inkluderade folkmusik, populärmusik och utomeuropeisk musik. Olsson (1993) pekar på hur det genrebreda tog sig uttryck i en av musiklärarutbildningarna (SÄMUS) men påpekar också hur denna reformering ändå inte förändrade undervisningen på ett mer genomgripande plan, utan snarare befäste en äldre undervisningstradition, där formerna för undervisningen behölls trots förändrat innehåll.

Ericsson och Lindgren (2010) lyfter fram hur musikundervisningens innehåll ändras även om formerna består. I ljuset av föreliggande studie skulle detta kunna förklaras av hur musikundervisningens bärande diskurs behandlar den musikaliska produkten i undervisningen. Både i den genresnäva såväl som den genrebreda undervisningen är det viktigaste att ett konkret musikaliskt resultat uppstår som en följd av undervisningen och föreställningar kring ett sådant resultat har stor påverkan på hur undervisningen sedan iscensätts. När ”artistdiskursen” sprider lärandeobjekt blir det i termer av en musikalisk produkt där överensstämmandet med de estetiska idealen är avgörande för att lärandeobjektet ska kunna iscensättas. Därigenom får lärandeobjekt som inte har potential att nå upp till de estetiska idealen svårt att iscensättas, även om de kan bli samtalsämnen i ett samtal om den intenderade undervisningen!

En annan beskrivning av hur skoldiskursen är nedtonad framträder när styrdokumenten diskuteras. Dessa förefaller i föreliggande studie spela en väldigt blygsam roll och är bara indirekt närvarande både i samtal om undervisningen såväl som i den iscensatta undervisningen. Detta gäller för både Lpf-94 såväl som för Gy2011. Musiklärarna har alla uttryckt att de känner till, och undervisar efter, styrdokument som kursplaner och läroplan. Den iscensatta undervisningen tematiseras dock fritt av musiklärarna utifrån styrdokumenten och lokala traditioner på skolorna ser ut att spela en avgörande roll. Sandberg (1996) och Johansen (2003) pekar båda på hur styrdokumenten för en tillbakadragen tillvaro i musiklärares undervisning och att musikläraren själv bildar en avgörande instans för undervisningen genom sin levda kunskap. Vid ett observationstillfälle vill en av musiklärarna redogöra i detalj för hur hans skola arbetar med styrdokument och en detaljerad redogörelse redovisas, men i huvudsak med betoning på att skolans bedömning sker på ett korrekt vis. Bedömningsfrågor och styrdokument ser ut att mer förstås i termer av rättsäkerhet snarare än som uttryck för möjliga innehållsliga val. Styrdokumentens nedtonade roll kan förstås som att musiklärarna implicit når målen för undervisningen genom att den undervisning som iscensätts ändå innehåller det målen eftersträvar. Här får också viss försiktighet iakttas genom att undervisningen undersöker ett mindre antal musiklärare, vilket omöjliggör generella slutsatser kring musiklärares arbete. I den här studien finns dock inga resultat som tydligt visar hur styrdokumenten också i en direkt mening utövar påverkan på undervisningen.

I likhet med Zandéns (2010) resultat finns återkommande redogörelser om självständighet. Självständighet motsvarar flera olika saker som att undervisningen strävar efter att eleven ska bli oberoende av annan expertis genom förvärvandet av kunskaper men också att lärande av musik är optimalt när eleven själv söker de eftertraktade kunskaperna. Zandén problematiserar också möjligheten att självständighet ”upphöjs till lärandeobjekt” (s. 180) och menar att en undervisningssituation där ”inget finns att säga [om undervisningen]” (s. 180) är potentiellt omöjlig i en skola. Också i denna studie finns det utsagor som beskriver ensembleundervisning som något där lärarens närvaro inte är nödvändig för att eleverna ska lära sig musik, även om också andra resultat pekar på en hög grad av lärarnärvaro. Fokusgruppernas samtal såväl som lärarintervjuerna pekar på att självständighet, förstått som ett lärande utan lärares medverkan är ett pedagogiskt ideal. Då står ”självständig” för att eleven har tillgodogjort sig kunskaper i sådan utsträckning att denne utan lärares inblandning klarar av de musikaliska uppgifter som musiklärare uppfattar som relevanta.

Alla observerade lektioner i den här studien bedrevs under ledning av musikläraren och det framstår som att musiklärarnas musikaliska kompetens är nödvändig för att eleverna ska kunna lösa de musikaliska uppgifter de står inför. Även i de fall där eleverna uppmanas att ta egna initiativ är musiklärarens kompetens nödvändig för att eleverna ska kunna hantera de problem som uppkommer i undervisningen och

genomföra musikaliska idéer. Skillnaden mellan den intenderade undervisningen och den iscensatta tar sig här uttryck genom att den intenderade undervisningen visar en hög tilltro till elevernas förmågor att självständigt lösa musikaliska uppgifter, medan den iscensatta undervisningen karaktäriseras av en aktivitet (Zimmerman Nilsson, 2009) där lärarens närvaro är nödvändig.

Sammanfattningsvis framstår det som att självständighet i liten grad artikuleras som ett lärandeobjekt, utan i högre grad avspeglar ett pedagogiskt ideal bland musiklärarna. När eleverna har förstått hur de instuderar och förverkligar ett musikstycke utan musiklärares inblandning betraktas de som självständiga. Självständighet så som det artikuleras i intenderad och iscensatt ensembleundervisning pekar dock åter på hur den musikaliska produkten utgör en central instans: det är när eleverna självständigt förmår att producera denna musikaliska produkt som de är, i musiklärarnas ögon, sant självständiga. Andra tolkningar av självständighet som förmågan att ifrågasätta beslut eller att klara av att argumentera för en viss lösning är inte på samma sätt artikulerade i ensembleundervisningens diskurser.

7.2 Implikationer för undervisningen

Avhandlingens syfte är inte att granska musiklärarnas insatser och därefter bedöma dessa i termer av bra eller dåligt. Musiklärarna som deltar i studien är därför inte intressanta i den meningen att de är exempel på god eller dålig musikpedagogik. Syftet är riktat mot att bättre förstå ensembleundervisningens lärandeobjekt och de diskurser som gör dessa legitima. En sådan bärande diskurs är den artistdiskurs som artikulerar hur musikundervisningen ska kunna producera musikaliska produkter i form av konserter eller shower. Därigenom tar ensembleundervisningens pedagogiska potential utrymme innanför en sådan musikalisk praktik. Det eleverna kan lära är således det som ryms innanför uppgiften att framföra musik på i enlighet med artistdiskursen. Det betyder att eleverna visst lär sig en rad olika saker och att flera olika förmågor utvecklas. Däremot är det värt att diskutera vilka lärandeobjekt som verkligen tar sig uttryck genom ensembleundervisningen och att medvetandegöra de inblandade om detta. Ensembleundervisningens fokus på den musikaliska produkten ger också sken av att vara paradoxal i meningen att instuderingen av repertoar inte alltid innebär att eleverna blir uppmärksammade på kvalitativa eller konstnärliga aspekter i den instuderade repertoaren. Genom att lärandeobjekten anpassas efter eleverna blir heller inte eleverna självklart medvetna om svårigheter eller hur de kan hantera dessa.

Den diskurs som i sin tur uppmärksammar och artikulerar den musikaliska produkten kan också ses som i opposition med en mer pedagogiskt orienterad diskurs, vilken inte lika tydligt artikulerar ett bestämt slutresultat utan mer avser att

hjälpa eleverna att utveckla särskilda kunskaper. Här spelar elevernas uppfattningar om musik och musikskapande stor roll och den makt de utövar över undervisningen kan problematiseras genom att de inte besitter samma erfarenheter och kunnande som musiklärarna. Därför är det värdefullt att vidare diskutera på vilka sätt musiklärares ensembleundervisning både kan tillvarata exempelvis både ett elevaktivt samtal i musikklassrummet och elevers inflytande över val av undervisningsinnehåll utan att abdikera från uppgifterna att peka ut meningsfulla utmaningar såväl som hjälpa eleverna att lösa dessa. En möjlighet att ytterligare stärka musiklärares professionella roll kan då vara att också reflektera över vad och hur eleven förväntas lära sig och aktivt bidra till att konkretisera detta. Därtill torde en kritisk diskussion, avseende musikundervisningens fokuserande på att efterlikna musikaliska praktiker utanför skolan som kontext, vara nödvändig för att tydliggöra vilken pedagogisk uppgift som ensembleundervisning på gymnasiet har.

Enligt Foucault (2011) formas uppfattningar och tankar diskursivt. Den tidiga diskursteori som Foucault (2011) formulerar skiljer sig från senare arbeten genom att diskurs i senare arbeten förstås som något vilket formar subjektet. För den här studiens teoretiska antaganden innebär det att det finns olika diskurser som formulerar pedagogiska ideal och normer, vilka verkar impulsgivande för musiklärare och elever. Det är sådana diskurser som i sin tur artikulerar vad som är ett giltigt respektive ogiltigt lärandeobjekt. De två diskurser som är framträdande i resultaten relaterar till två olika fenomen: skolan respektive livet som artist. Det behöver inte betyda att de inte har mycket gemensamt, att studera musik i en skola kan vara en väg till artistkarriären precis som artistlivet i sig kan beskrivas som en (visserligen informell) skola (Green, 2001; Folkestad, 2006). En viktig iakttagelse är hur de olika diskurserna artikulerar tomrum: där skoldiskursen blir alltför uttalad uppstår en brist på upplevd mening medan den alltför uttalade artistdiskursen egentligen inte är en verksamhet där någon primärt förväntas att lära något utan snarare ska erbjuda underhållning av något slag. I föreliggande studies resultat värderas meningsfullhet över ett specifikt lärande av något hittills okänt: att göra en konsert enligt upplevda estetiska ideal är viktigare än att ägna sig åt att lära något vilket inte uppnår tillräcklig upplevd kvalitet eller överhuvudtaget inte går att uppfatta som en trovärdig musikalisk produkt. Därigenom uppstår en paradox: det som behöver läras för att kunna spela och sjunga musik av god musikalisk kvalitet behöver inte betyda att artistdiskursen artikulerar detta. Utifrån vilka lärandeobjekt som är intenderade och iscensätts har artistdiskursen ett övertag gentemot skoldiskursen.

I resultaten syns hur elevernas inflytande får stor betydelse för vilka lärandeobjekt som tar konkret form och en anledning till att artistdiskursen är så dominerande beror delvis på elevernas inflytande. Det står i kontrast till deras beroende av musiklärarnas kunskap, vilken är essentiell för att kunna realisera den undervisning eleverna efterfrågar. Här är det på sin plats att peka på hur musikläraren befinner sig i ett kunskapsöverläge gentemot eleverna, vilket borde få konsekvenser för hur en

diskussion om undervisningens genomförande tar sig uttryck. Möjligen kan elevernas inflytande vara ett uttryck för viljan till en deliberativ undervisning, men måste man medvetet välja att bortse från musiklärarnas kunskapsöverläge.

Om skolan är en plats där någon ska lära något den inte redan känner till och institutionaliserad undervisning som något där en elev lär något tillsammans med en lärare torde ändå en kritisk diskussion kring de olika lärandeobjektens relevans vara nödvändig. Det innebär inte att den ena diskursens lärandeobjekt är mer riktiga eller ändamålsenliga än den andra, men att lärare och elever gemensamt behöver reflektera över varför något särskilt behöver göras vid ett visst tillfälle.

Föreliggande studies resultat implicerar också en diskussion om hur ensembleundervisningen ska fungera och vilka konsekvenser det leder till för eleverna samt elevernas lärande. Genom artistdiskursen styrs det sociala rolltagandet mot de roller som är möjliga utifrån att undervisningen ska leda till ett musikaliskt framförande. Därigenom utesluts de elevroller som inte är tillräckliga utifrån de estetiskt normativa ideal som präglar undervisningen. Även om undervisningen anpassas efter eleverna är det inte som en följd av att eleverna ska lära något specifikt eller för att eleverna behöver undervisas på ett särskilt vis för att lära något. Anpassningen görs utifrån uppgiften att framställa en musikalisk produkt, vilken i sin tur styrs av de deltagandes estetiskt normativa uppfattningar. Det är viktigt att se hur eleverna är en bidragande del till detta och hur deras inflytande över undervisningen får konsekvenser för hur elevernas deltagande ska se ut. Genom artistdiskursen stigmatiseras då de elever som inte är tillräckligt duktiga men också den abstrakta elevroll som innebär en elev vilken ska lära något nytt utan att detta behöver leva upp till ett särskilt konstnärligt krav. Det blir med andra ord omöjligt att få uppträda som okunnig eller osäker. Anpassningar av undervisningen i en mer pedagogisk mening utifrån elevernas behov skulle kunna se annorlunda ut om de mer vilade mot skoldiskursen, något som också framkommer i resultaten när musiklärare samtalar om undervisningens intentioner.

Zandén (2010) menar på att musiklärarna i hans studie uppvisar en ”avdidaktiserad lärarroll”, ett resultat som är angeläget att återkomma till för en diskussion om musiklärarrollen, inte bara i ensembleundervisning, utan i svensk musikundervisning i stort. Ericsson (2006) beskriver en didaktiskt medveten musiklärarroll och menar att detta också för med sig en viss maktposition gentemot eleverna, vilka genom musiklärarens kunskapsöverläge är underordnade musikläraren. En förklaring till att musiklärarna ändå ger så stort utrymme till eleven kan vara att en sådan lärarroll som Ericsson tecknar betraktas som pedagogiskt tabu av musiklärarna, vilka hellre vill iscensätta en undervisning som till sitt yttre är demokratisk och iscensätter elevinflytande. Därigenom skapas också goda förutsättningar för en motiverande undervisning, vilket leder till att eleverna är aktiva i undervisningen. En mer framträdande musiklärare som tar initiativ i frågan kring vad som ska läras riskerar då att både tysta eleverna samt att eleverna tappar intresset för undervisningen. Det är viktiga frågor att diskutera i en tid då

undervisning på gymnasiet också är konkurrensutsatt och eleverna, genom sin makt att välja (och välja bort) skolor också får stora ekonomiska konsekvenser för skolor och därigenom undervisning. Nöjda elever innebär skolpeng och detta ekonomiska system föder implicit ett incitament att tillfredsställa elever, vilket kan komma i konflikt med en undervisning som möjligtvis är mer krävande och inte på samma sätt lika tillfredställande för eleverna.

Avhandlingens syfte berör inte explicit eleverna eller styrsystemet för skolan genom exempelvis skolpeng, men hur sådana externa ramar också får konkreta effekter för undervisningen uttrycks delvis i fokusgruppsamtalet på Disaskolan:

> Diana: Därför att...jag tror att i det sammanhanget så är det ganska lika vad eleverna tycker låter bra så att det är ju också...och faktiskt, de här PR-konserterna försöker vi ju faktiskt vara lite populistiska att välja några låtar som man vet att en årskurs nio, en årskurs nio-klass de känner åtminstone igen två låtar så att det, som de har hört förr, så att det inte blir så tunglyssnat för det är ju PR vi gör där, nu är det ju så, man konkurrerar...

En annan förklaring till att musiklärarrollen kan uppfattas som mer tillbakadragen är att smakomdömen om musik kan förstås som relativistiska. Om musikalisk smak är något subjektberoende kan inte musikläraren hävda sitt kunskapsöverläge, och elevernas uppfattningar och val tilldelas samma betydelse som musiklärarens. Därigenom kan också musiklärarollen paradoxalt nog betraktas som jämställd eller underordnad eleverna, vars kunskap om samtida musikuttryck ofta överskrider musiklärarens. Vid flera tillfällen ger musiklärarna i föreliggande studie uttryck för hur ett samtida repertoarval är liktydigt med att eleverna äger tolkningsföreträde till hur dessa ska spelas och förstås.

7.3 Framtida forskning

En fråga som inte undersökts i den här studien är vad kunskap i ensemble egentligen är eller kan vara. Undervisningen så som den framställs i föreliggande studie vilar i hög grad mot egna uppfattningar såväl som mot elevernas vilja att förverkliga olika sorters musik. Ändå framstår det som att själva kunskapsfrågan förblir obesvarad eller för-givet-tagen. I diskussionen ställs frågorna vilket kunskapsinnehåll som är värdefullt att lära och varför detta. Sådana frågor vore intressanta att vidare undersöka och detta kan i så fall göras utifrån en mängd olika teoretiska och metodologiska perspektiv. Inte minst vore det intressant att ur ett mer filosofiskt grundat perspektiv få undersöka hur musikskapande och lärande i musik tar sig uttryck genom – och upplevs av – de inblandade.

En yttre ram för ensembleundervisningen utgörs av det estetiska programmet, vilket också vore värdefullt att vidare undersöka, inte minst mot bakgrund av att det idag

är fler elever än någonsin i gymnasieskolans historia som studerar musik på gymnasial nivå. Det estetiska programmets innehåll, karaktär och funktion torde i hög grad ha påverkan på vilken undervisning som kan iscensättas (Karlsson, 2002). Gymnasial musikundervisning har en lång historia i Sverige, men har ändå tagit sig väldigt olika uttryck där det estetiska programmets särart ur ett historiskt perspektiv torde vara intressant att skaffa mer kunskap om, både för att bättre förstå programmet i sig, men också dess elever och kunskapsbegrepp.

Att eleverna ser ut att ha så stor påverkan på undervisningens iscensättning, trots att de egentligen inte utgör fokus för studien, talar för att en framtida studie med elevfokus kunde ge ny viktig kunskap. En studie med elevernas uppfattningar som forskningsobjekt skulle i så fall kunna undersöka hur elever förstår, resonerar kring och genomför gymnasial musikutbildning alternativt kunskaper i musik.

Föreliggande studie har använt sig av en kvalitativ metodologi, vilket är vanligt i nordisk musikpedagogik (Jørgensen, 1995). Därför vore det givande med en studie som antingen använder sig av en kvantitativ metodologi alternativ en metodologisk kombination. Ett exempel på en sådan studie kunde vara att skaffa kunskap om gymnasial ensembleundervisning genom kvantitativa data vilka sedan tolkas kvalitativt. Karlssons (2002) studie av det estetiska programmets elever genomfördes när den äldre läroplanen Lpf-94 styrde gymnasieskolan. Studien, vilken använder sig av kvantitativ metod visar på många intressanta spår som också delvis berörs i föreliggande avhandling samtidigt som det finns nya frågor och problem att fortsätta diskutera. Elevernas motivation för studierna och dess påverkan på undervisningen vore värdefull att fortsätta undersöka, inte minst om elevernas delaktighet får konsekvenser för vad de lär sig. En vidare diskussion av det estetiska programmets roll och syfte i gymnasieskolan och vilken betydelse de nya styrdokumenten (Gy2011) har fått vore också värdefull.

7.4 Avslutande självreflexion

Med min bakgrund som musiklärare har jag egna erfarenheter av att undervisa ensemble. Jag har i många stunder under datainsamling upplevt en samhörighet med de musiklärare som ingår i studien och vid flera tillfällen uppfattat det som händer som ”något fullkomligt självklart”. Att genomgå en forskarutbildning har inneburit att försöka titta på en välbekant företeelse utifrån. Därmed ingår också att inta en kritisk position mot det som annars kan framstå som okontroversiellt, bland annat genom att tänka tanken: måste undervisning se ut på det här sättet? Vad får det i så fall för konsekvenser och för vem? Det har vid flera tillfällen varit svårt och smärtsamt att över tid lika sakta som ofrånkomligt utveckla kritiska tankar om en profession jag tidigare känt mig både hemma och trygg i. En nästan schizofren upplevelse har blivit följden när ”forskarjaget” och ”musiklärarjaget” trängts om

utrymme. Jag vill ändå hoppas att även de dubbla känslor jag haft är utvecklande. En annan förståelse för ensembleundervisningen har växt fram, vilket jag trots allt bedömer som positivt även om det har inneburit viss smärta.

I föreliggande studie beskrivs ett spänningsfält mellan två diskurser där ett resultat är att undervisningens pedagogiska potential främst ryms innanför den undervisning som artistdiskursens lärandeobjekt innebär. En sådan slutsats kan förstås som en implicit kritik av praktiken, varför det bör tilläggas att helhetsintrycket av insamlad data är att både elever och musiklärare ger intryck av att vara tillfredsställda med undervisningen. Forskarens blick och val av fokus är definitivt ett uttryck för makt och Foucaults ofta travesterade relation mellan makt och kunskap är ett tydligt uttryck för detta. Detta ska inte tolkas som att avhandlingen presenterar ”en sann” eller ”den enda” bilden av gymnasial ensembleundervisning. Därför vill jag beskriva undervisningen ur ett annat mer praktiknära perspektiv samt argumentera kring varför ett sådant perspektiv ändå behöver problematiseras.

I samtal, observationer och intervjuer så framstår musiklärarna som engagerade, ambitiösa och intresserade av att såväl diskutera undervisning som att undervisa. Elevernas uppfattningar och tankar undersöks inte i primärt studien, men mitt intryck från observationsperioden är att de allra flesta är nöjda och tillfreds med undervisningen. De lyssnar till, instuderar och framför musik med stort hjärta och självsäkerhet och framstår i konsertögonblicket som personer nöjda och stolta över sitt arbete. De allra flesta elever som observerats efterfrågar också undervisningen, går oftast dit och är engagerade i den. Att de själva har idéer kring vad, hur och varför något ska läras är viktigt att uppmärksamma och något värdefullt som ”det kritiska forskarjaget” möjligen undervärderar.

Undantaget utgörs av de elever som på ett eller annat sätt saknar musikaliska förkunskaper eller på annat sätt uttrycker en oklar, osjälvständig eller otrygg elevroll (inte sällan som en följd av att de saknar just de förkunskaper vilka undervisningen avkräver dem). I föreliggande studie är dessa elever i minoritet och det huvudsakliga intrycket är att de undersökta skolorna befolkas av elever som överlag är nöjda med undervisningen. Utifrån resultaten uppfattar jag det ändå som att det, av flera skäl, är viktigt att vara uppmärksam på hur undervisningen också innebär olika (o-)möjligheter beroende på vilka förkunskapskrav som avkrävs av eleven. Undervisningens emancipatoriska möjligheter påverkas när ”artistdiskursens” lärandeobjekt dominerar undervisningen och lärarrollen förskjuts från att vara en pedagogiskt formulerad roll till att bli mer av en konstnärlig producent. En annan, möjligen mer problematisk konsekvens, är att kunskap om hur musikundervisningen kan utvecklas och på så sätt hjälpa olika elever oavsett förkunskaper, blir omöjlig om musikundervisningens grundförutsättning är att endast vissa (skickliga) elever kan ta del av den.

Vidare påverkas också synen på skola, bildning och kunskapsutveckling ”inifrån” genom att institutionaliserad undervisning tilldelas mindre betydelse. Beskrivet i en

något raljant ton riskerar skolan i så fall att gå miste om möjligheten att vara en plats där en elev med hjälp av en lärare lär sig något för eleven okänt, utan blir snarare en plats där någon som redan behärskar något får möjligheten att förfina detta med viss assistans av lärare. En sådan tolkning finns delvis beskriven i Ericsson (2006) där elever efterfrågade en lärare som vid behov hjälpte dem med något de själva valt ut. Det didaktiska ansvaret hamnar hos eleven, vars preferenser och förkunskaper avgör vad som är intressant nog att lära. En fråga för vidare diskussion och forskning är därför vilket kunskapsinnehåll i ensembleundervisningen som är värdefullt att lära för elever i gymnasieskolan och varför detta.

8. English summary

Chapter 1: Introduction

Singing and playing instruments in Swedish secondary schools follow a long tradition, where playing in orchestras or singing in choirs are common historical examples of ensemble activities. In the last decades ensemble playing and teaching have undergone different changes, both in relation to musical practices at large, and with regard to repertoire, use of instruments, technical equipment and not least the philosophical and pedagogical ideas about music education. One example of such a shift is how contemporary popular music has come to be regarded as a legitimate part of music education. Sernhede (2006) points out that everyday culture today seems to have a bigger impact on ideas about teaching music as well as teaching itself.

The development of contemporary popular culture inside music education in Sweden can be traced to the 1960s when the national curriculum in music prescribed that pupils' own musical interests should be taken into account when planning learning activities (Skolöverstyrelsen, 1969; Sandberg, 2006). Historically, the interests of the pupils have thus become a more influential power regarding lesson content in classroom ensemble. This development means that different issues that are part of contemporary popular music, also become represented within formalized music education. Such issues involve questions about ethnicity, class and gender (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström-Källén, 2014; Danielsson, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Hofvander-Trulsson, 2010).

Zimmerman Nilsson (2009) finds that classroom ensemble teaching differs from other kinds in music education with by how it adjusts the content after the pupils' level of musical skill. Consequently, instead of teaching a certain subject content, teachers adjust the lesson content in classroom ensemble in accordance with the pupils' level of musical skill..

Zandén (2010) points out how teaching classroom ensemble seems to be in conflict with traditional tuition with a present teacher: The ideal learning is said to occur when no teacher is available nearby and the young people are driven by an intrinsic motivation, listening to music, watching video and almost unconsciously appropriating styles and songs (Zandén, 2010, p. 179).

Gender issues in music education have been found to play a considerable part both in classroom ensemble teaching and in music education on a whole (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström-källén, 2014). The pupils' gender seems to have a major influence on their behaviour in the music classroom with consequences for what is supposed to be learnt and taught. Contemporary popular music brings ideas about gender in music, which not always make it possible for the pupil to learn a certain content or to learn it in a way he or she wants (Björck, 2011; Borgström-Källén, 2014).

In sum contemporary classroom ensemble seems to be challenged by quite a few issues regarding music education, philosophies of music, music education and pedagogy and not least gender in music education.

1.1 Learning as a discursive object

To investigate the practices of classroom ensemble requires some theoretical and methodological considerations. In order to frame what is taught and supposed to be learnt in classroom ensemble, I use the term *object of learning* (Marton, 1981; Marton & Tsui, 2004).. The term stems from analysing classroom practices where a teacher stages a certain object, towards which the pupils' awareness is directed. By staging this learning object, a selection of *what to learn* is required and a learning object takes place in the classroom.

However, Marton *et al.* do not discuss the cultural ground of different objects of learning. In music education this seems to be an important issue to address: for example regarding different musical practices, expressions and opinions. If contemporary popular music is gaining grounds also within institutionalized music education, practicioners in music education will have to answer questions about what is a legitimate or illegitimate object of learning also in regard to different musical contexts and practices. A theoretical assumption is that choices of objects of learning not only are a matter of teaching and learning, but are the consequence of how different contexts organize knowledge. Objects of learning are considered to be discursive: an object is legitimated by different norms and values in music, music education and also in pedagogy at large.

In order to better understand objects of learning in classroom ensemble, I view them as objects of *discourse*. Rules and norms in music practices are seen as discursive, which legitimates certain objects of learning.

1.2 Aim and research questions

Teaching classroom ensemble in Swedish secondary schools faces a lot of different challenges. This fact alone makes it important to investigate ideas about teaching classroom ensemble, as well as the practices themselves. The aim of this thesis is to get a deeper knowledge about contemporary classroom ensemble in Swedish upper secondary schools. The research questions are:

What does the object of learning look like in classroom ensemble?

How are objects of learning in classroom ensemble legitimated?

Chapter 2: Upper secondary school as the context of ensemble teaching

In the 19th century, Sweden got a national public school where singing and music making should help the pupils' participation in church singing activities and foster the pupils' identities as Swedes as well as raise the standards of morals. By the works of different pioneers like Alice Tegnér and Anna Bergström a "new and strong interest in school-singing" (Sandberg, 2006, s. 37, author's translation) was gaining ground in schools. Although school music was sometimes intensely debated, music in school was dominated by singing activities until the 1950s, when the subject changed from "Singing" to "Music" (Gustavsson, 2002). Other genres, instruments and musical practices slowly grew into institutionalized music education and in the 1960s this was represented by a shift in the curriculum, which stated that the music teachers should take pupils' musical interest into account (Fornäs, 1990).

In the 1970s a new music programme is introduced in the upper secondary school system "Musiklinjen", mainly to make it easier for more pupils to prepare for higher education in music and thus make it possible for a larger group of young musicians to apply for music colleges. This programme ("Musiklinjen") quickly became very popular, but despite this popularity it was given only in a few places in Sweden (Karlsson, 2002). In 1994, the upper secondary school system was reformed introducing a new curriculum (Lpf-94) and a new programme ("the Aesthetic Programme") replaced "Musiklinjen". The aesthetic programme aims for a wide perspective on all forms of arts including art, dance, acting, and music. The programme was established in nearly all municipalities across Sweden. In 2011 the upper secondary school system was reformed once again. A new national

curriculum was introduced, as well as new syllabi and new steering documents. The existence of the aesthetic programme was debated, but in the end it was kept within the new national upper secondary school.

In 1994, the upper secondary school was reformed by introducing a new curriculum (Lpf-94), which aimed to reduce disparities between different programmes (mainly between vocational programmes and programmes which prepared for higher education in universities and colleges). In 2011 a new upper secondary school system was introduced which included new curricula steering documents and changes in syllabi. The aesthetic programme was only partly reformed. Lilliedahl (2013) describes the change as the aesthetic programme becoming more of a specialized programme aiming towards the fine arts.

The changes in the syllabi distinguish the new aesthetic programme from earlier versions of the programme, by introducing a mandatory subject matter content in all courses ("centralt innehåll"). The syllabus according to the curriculum Lpf-94 states that the subject "Ensemble" (MU 1201) should include elementary instrumental or vocal training in instrumental or vocal ensembles. The course should also stimulate musical interplay as well as cooperative behaviour in the ensemble group and give elementary knowledge about repertoire and musical styles. Furthermore, the course should include knowledge about different genres and ensemble types (GY 2000:5, p. 89)

The syllabus, according to the curriculum Gy2011 includes three different courses in ensemble. The course "Ensemble with choir singing" (MUSENS0), which is a mandatory course at the aesthetic programme, includes the following subject matter:

Musical instrumental or vocal skills, by sight-reading or by ear and knowledge of how to express music in a musical and artistic way. Knowledge about music, musical terminology, musical styles in different settings and time. Knowledge about interpretation and how to study a piece of art, both individually and in a group and how to act responsibly in order to improve musically. Knowledge about the physical construction and abilities of the instruments, or the function of the voice. The ability to compose and arrange music in one or several ways. The ability to evaluate, co-operate with other members and take responsibility when working with interpretations in music as well as the ability to communicate with and perform before an audience. Skills in using music technology to digital music production (Skolverket, 2011).

Chapter 3: Previous research

In this thesis the practices within the upper secondary school are investigated, which means that the subject is "classroom ensemble" – or the kind of ensemble that is enacted in the classroom of Swedish upper secondary schools. Music teachers' choice of content in ensemble and music theory has been investigated by Zimmerman Nilsson (2009) who found that motor skills are prioritiszed and matters of artistry or musicianship are diminished. The subject matter in ensemble is adjusted to the pupils' skills and musical abilities. Music theory, in comparison is thought to have a specific body of knowledge, which all pupils have to learn. The teachers in her study also describe how *performing at a performance* (such as a concert) is the overarching goal of the subject ensemble.

Zandén (2010) investigates how music teachers discuss video excerpts of pupils at the upper secondary school playing different musical styles (salsa, rock, pop and reggae). The analysis shows how the music teachers primarily focus on visual qualities of the pupils' performances rather than on specific musical details. Learning music seems to be a largely individualistic project, which only partly involves a guiding music teacher. The teacher seems to be "powerless" (s. 180, authors translation) in classroom ensemble.

Gullberg (1999) studies how two groups with different musical background rehearse, interprets and plays music and she claims that there are different strategies of learning, which relates both to musical preferences as well as to experiences of formal schooling of the musicians. Saar (1999) investigates how young musicians learn music and he studies how four different groups learn and talk on music. Saar finds, in line with Folkestad's (1998) description, that two different goals appear in the young musicians activities: (i) to learn how to play music or (ii) to play music. Communication on music differs between the groups, where the more informal groups seem to communicate in a non-verbal manner.

Gender issues in classroom ensemble are investigated by Borgström-Källén (2014). She finds that a diverse use of gender practices is in use in classroom ensemble, which reproduces gender patterns inside formal music education. This is often the result of how the musical practice of the classroom ensemble tries to mimic musical practices outside formal music education.

Houmann (2010) and Hinkle (2011) discuss how teachers experience their space of action and what affects this. Houmann (2010) suggest that there exists both intrinsic and extrinsic limitations of space of action, whereas Hinkle shows how music teachers with little experience of jazz music are more negative to teaching it, thus claiming that the space of action relates to their own experience of a specific subject matter.

Thörnquist's (2006) study of a school musical project shows how teachers percept different teacher-roles with significance for the musical project per se. The results mainly address the importance of a participating teacher when making a musical project and the teacher being seen as a creative function in this process. Learning music is described as a collective process within a community of practice.

The terms "formal/informal music education" have been discussed intensely and Green (2002) is one example of research trying to investigate how musicians learn music outside formalized music education. A research project where pupils learn music by listening to and collaboratively helping each other (peer-to-peer) has been done (Green, 2009). She concludes the latter study by arguing that informal practices can help to motivate and stimulate pupils to learn music. In addition to this Ericsson (2002) argues how changes in society, where the importance of the individual grows, affect music education with a higher degree of pupil autonomy. The growth of informal music practices inside formal music education can thus be seen as a consequence of changes in views on the individual, the society and music education at large.

Folkestad (2006) takes on a more critical role when discussing the terms "formal" and "informal" music education. He points out how experience about musical practices outside school is part of both teachers' and pupils' experiences and thus inevitably becomes a part of "formal" music education. Folkestad (2006) also suggests how both formal and informal practices can be found in a diverse music society, including music education institutions like schools. Still, he distinguishes between two different musical activities: "learning how to play music" and "making/playing music" (p. 138).

The research presented gives some perspective both on music education at large and on classroom ensemble. Two features seem to have major implications for music education: (i) perspectives on contemporary popular culture (or everyday culture) inside institutionalized music education and (ii) the teacher-role in music education. Ericsson (2002) notices that pupils in compulsory school asks for a music teacher who gives them freedom to choose what to sing or play and who helps them with some musical details, like how to play a chord or to find out what is played on a recording.

Chapter 4: Theoretical points of departure

Marton and Tsui (2004) discuss the object of learning from the viewpoint of a researcher trying to understand how learning is developed. By addressing objects in education, both objects in a practical sense as well as objects of abstract thought, Marton and Tsui recognizes how learning is taking place. Even if a relationship between the object of learning and the learning process itself is under observation,

why teachers choose a specific object of learning is left for future discussion. This can point to the somewhat unsatisfying picture that the object of learning is undisputed or given by nature. In music education this seems to be a big issue, not at least considering research that shows a potential conflict between contemporary everyday culture versus a more traditional teacher-role in music education. The theoretical approach in this thesis mirrors this and regards objects of learning as objects also of discourse, following discursive practices that legitimate certain objects of learning and taboo other.

From the antiques and forward, theories of teaching and learning, which includes choice of content, have been discussed within theory of didactics (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011). Choice of content is seen by Nielsen (1998) as one of the prime questions in didactic theory, together with questions about how teaching should be carried out. Choice of content within didactic theory could be analysed from a multitude of perspectives on music, society, music-making and music education as an institution in society. Jank and Meyer (1997) claim that didactical decisions and legitimization can be "discursive" (p. 70).

In thinking of objects of learning as objects of discourse, a social-constructionist epistemology is used. Burr (1995) argues that there are several forms of social constructionism, but that a couple of key assumptions unite them: (i) a critical stance toward taken-for-granted knowledge, (ii) historical and cultural specificity, (iii) knowledge as sustained by social processes, (iv) knowledge and social action go together. Objects of learning in this view cannot be thought of as being pre-given by nature and social constructionism denies the existence of essentialism. Burr (1995) points out how this is important to acknowledge, because "essentialism traps people inside personalities and identities that are limiting for them" (p. 6).

This historical-social process is explained by using the theoretical concept of *discourse*, which has a multitude of interpretations (Wetherell, 2001). Burr (2003) interprets it as "a discourse refers to a set of meaning, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular version of events" (p. 64). Discourse then is not only values and ideals, but also meaning-making practices, which operate both in a practical sense as well as in a more abstract way. By use of language (including silent types of language as body movements) meaning is transmitted. Music teachers' actions and talk are then understood as examples of discourse.

This thesis elaborates on the theoretical concept of discourse presented by Foucault (2002). Foucault (2002) argues that discourse should be understood in a different way than hermeneutics and history of ideas. Discourse is seen as rules informing practices. Foucault (2002) exemplifies by examining how medical practice makes it possible to talk about the patient, sickness, medical treatments and so forth. These objects cannot exist without relations to institutions, economic and social processes, systems of thought, of classification and norms. Foucault (2002) also recognizes

modalities of speech, which means that discourse is produced in relation with a specific role – as in the discourse in medicine where the doctor can discuss sickness, the hospital where it is done and so forth. This means that not everyone can speak about discourses in music education and that institutions (both formal as well as informal) produces discourse in a special manner. However, Foucault (2002) rejects the thought that the spoken statement is always identical with meaning in discourse and argues that discourse can be expressed in many different ways.

Chapter 5: Methodology and design

Bryman (1999) suggests that a qualitative methodology is the best choice when the researcher wants to study the values, meanings and norms of a group of people. In accordance with this view, this study uses a qualitative methodology. From a theoretical point of view, those spoken and shared values, norms and different sets of meaning are seen as discourse, which is considered to be part of the subjects talk and actions. In order to understand the discursive practice, the relations created by and characterizing the practice are examined (Foucault, 2003).

In this thesis, in order to get a broad picture of discourse in classroom ensemble both on an individual as a collective level, *focus group interviews* (Morgan, 1998; Wibeck, 2000) and *participant observation* (Spradley, 1980; Robson, 2002) were used. The data was collected in two stages: (i) the first stage by group interviews including 18 music teachers and (ii) the second stage by observation of three separate music teachers teaching classroom ensemble. The observations also included follow-up interviews with the music teachers after the lessons so the music teacher could elaborate on what happened during class.

Figure 1: Participants in the focus-group interviews

School	Men	Name	Instrument	Women	Name	Instrument
Annaskolan	5	Anton Alexander Abbas Arvid Aron	Guitar Guitar Piano/Singing/Music engineering Drums Saxophone	1	Anette	Singing/Choir conductor
Birgittaskolan	7	Benjamin Bengt Bror Bille Bo Birger, Björn	Guitar Guitar Guitar Piano Trumpet/Music theory Bass Guitar	-	-	-
Cesarskolan	3	Cesar, Claes, Christer	Piano Guitar Drums/Guitar	1	Camilla	Singing/Choir conducter
Disaskolan	2	Dennis Dan	Piano Guitar	3	Diana, Denice, Disa	Singing/Choir conducter Singing/Choir conducter Singing/Choir conducter

Figure 2: Observed music teachers

Music teacher	Lessons observed	Single-person interviews
Claes	10 lessons and one concert	11
Alexander	8 lessons and one concert	9
Edward	4 lessons and one concert	4

The focus-group interviews followed a semi-structured questionnaire and the interviewees were free to elaborate and expand on questions that they felt were important to discuss further in detail. This was done also to understand how discourse produced a certain language within the music teacher practice. Puchta and Potter (2004) think of focus groups as:

> Interactional, conversational encounters. If we are going to understand what is going on in them we will need to go beyond the abstract cognitive notion of attitudes, which tends to be static and individual, and consider the way evaluations are produced and managed when people are in conversation with others. (p. 69)

The focus-group interviews are seen as social interaction also in an active meaning. In the focus-group interview people are acting in relation to the situation of the focus-group interview itself. Furthermore, language is considered not only as a carrier of non-disputed meaning, but also as a tool to legitimize discourse in music education. This is done partly by establishing categories and themes in language.

For example, by naming a kind of ensemble in a certain way, the music teachers are also producing discourse in music education.

Spradley (1980) describes different kinds of observation methods, where the participation can range from only observing, to full participation in the situation observed. The observations in this thesis were done in a non-participating manner, where the observer was placed in the classroom, but apart from taking notes and listening to what happened did not interrupt or interact with the people involved. Video recordings are often recommended when doing some kind of observation (Robson, 2002), but the music teachers felt uncomfortable with such equipment in the classroom during class and the observation was made by observing, listening and taking notes. These notes were later used in the follow-up interviews.

Analysis of data has followed the ideas in Foucault (1970) where he argues against a more traditional description of the origin of the discourse expressed by the practicioners themselves, the author or what he calls "the will to truth" (p. 67). He also criticizes the idea that discourse is following some kind of pattern or logic: "Discourses must be treated as discontinuous practices, which cross each other, are sometimes juxtaposed with one another, but can as well exclude or be unaware of each other" (p. 67). Four notions are suggested by Foucault (1970) to regulate the analysis: the event, the series, the regularity, the condition of possibility (p. 67). These notions are used as principles for analysis of the collected data.

The process of analysis has involved different phases of sorting, reading transcripts and categorizing the data in order to find objects of learning. Following this a comparison between the different objects of learning has been done to finish the analysis.

Chapter 6: Results: Objects of learning in interviews and teaching

The results are presented in two parts, where the first part is results from the focus-group interviews and the second part is results from observations and follow-up interviews.

6.1 Results from focus-group interviews

The results from the focus-group interviews are presented in categories which are constructed mainly from topics raised during the interviews.

Object of learning in relation to the type of ensemble

The type of ensemble is seen as an object of learning in the sense that it is thought of as a container of a specific knowledge in music. An example of this is an ensemble which is considered to be typical within a certain genre, like a *jazz group*. Then the object of learning is similar to learning music in a specific type of ensemble.

Object of learning in relation to competence in many genres of music

Despite a clear definition of genre, style or repertoire, to musically know and master several genres of music is in all interviews seen as something prestigious and is generally thought of as a legitimate object of learning:

> Arvid: We have always had these ideas that music education should give the pupils a broad competence in different music genres, as well as a possibility to immerse in musical detail within a particular style
>
> ...
>
> Benjamin: Primarily [the lesson content is about], to master different musical styles – it is really important to us [music teachers]. Ensemble A [a course] which is taught in four semesters, is covering a package [of different genres of music] to give the pupils the broadest possible understanding of music
>
> ...
>
> Cesar: In our locality it suits us not to teach music only in a specific genre, [as] rock, classical music or jazz - but we try to make sure that students get experience of playing almost every genre

In spite of how important this knowledge in many genres of music seems to be, the focus-group interviewees to a very small extent define or discuss precisely what kind of knowledge it takes to master many genres of music One explanation to this ambition to play different genres of music can be traced to the change in steering documents in music education, where competence in many genres of music is seen as something valuable.

Object of learning in relation to a flexible lesson content

In several ways the focus-group interviews show how the lesson content in classroom ensemble is flexible and subject to spontaneous change. One example is to change the lesson content in order to learn the *function of music*:

> Bille: For example, 'Cold Sweat', that song has few chords, no change of keys, there's nothing, so you have to ask yourself: what is the function of the song? And the answer is: it is dance music and our task as musicians is to make it swing as much as is possible. So we can skip the B-part of the song, what is important is to understand how to make the music swing.

Another example shows how the object of learning is flexible according to the pupils' participation in classroom ensemble. This means that objects of learning are adapted to the pupils' skills or interests, but more often to make a performance become more qualitative:

> Abbas: I rarely cover songs precisely, but prefer to arrange the song so it suits the pupils in the ensemble: how they sound and what fits [musically] and stuff like that…

The quality of the performance (like a concert) becomes the main reason behind the appreciated flexibility. What to play or sing in classroom ensemble and who gets to do it, is a matter of perceived norms on musical quality.

Object of learning in relation to a musical product

In the interviews an object of learning is often considered to be some kind of musical product, like a performance or a recording. Influence from popular culture is transferred to the more formal institutionalized school setting. Such a performance can also become a central part in the *organization* of classroom ensemble, and lesson content is then designed to fit the musical product.

Object of learning in relation to musical style

Musical style sometimes becomes an object of learning, as when pupils are supposed to learn how to play classical music, jazz, Latin music, or pop music with lyrics in Swedish. The music teachers discuss whether this is a problematic way to learn music, and identify some issues. Playing a blues song then poses different challenges to the members of the classroom ensemble, where the interviewees exemplify how it is a more difficult challenge to sing and interpret blues than to play an instrumental part in blues.

Knowledge in performing and interpretation within a certain musical style are only components that make it possible to perform. The performance itself is the real object of learning.

Object of learning in relation to social interaction

Classroom ensemble is regarded as something that fosters good social relationships and an understanding of the mutual responsibility for progress in studying and rehearsing music. The object of learning is considered to include knowledge of how to manage social interaction within the practice of classroom ensemble. But social

interaction is generally interpreted in relation to a musical performance, and the scope of social interaction rarely goes beyond the interaction shaped by the needs of the classroom ensemble. Thus, the social interaction in classroom ensemble is grounded in the social customs of performing music and the quality of a performance is the overarching goal for social interaction.

Object of learning in relation to instrumental playing or singing

Some objects of learning focuses on specific instrumental or vocal content, like a percussion ensemble or a vocal group. The object of learning is then aimed towards issues of instrumental playing or singing in particular, instead of the type of ensemble. Even if this object of learning generally covers instrument-specific issues, the main goal is to prepare the pupils for performing a specific piece of music.

6.2 Results from observations and interviews

The second part of the results is based on observations of classroom practice and follow-up interviews with three music teachers. These observations were done during one semester.

Object of learning in relation to didactical planning and organisation

All teachers discuss the overall lesson planning of the classroom ensemble and all have in common that they do some kind of organization of the content in the appropriate courses. This is in general according to a specific repertoire or a project theme that the pupils are going to learn (with a small exception, which is described as "other" in the table below):

Figure 3: Choice of project themes and repertoire

	Project theme	Repertoire	Other
Claes	Jazz	I Got Rhythm, Isn't She Lovely, "Himlen Runt Hörnet"	–
Alexander	Shuffle, blues and subdivision of sixteenths	Georgy Porgy, Catch Me If You Can, Have Mercy On Me	Conducting collective improvisation, Arranging
Edward	The decade 1970-1980 in music	Hell Raiser, Stayin' Alive, Honky Tonk Woman	–

Claes' classroom ensemble focuses on the repertoire of jazz, a musical style that is considered to have specific didactical qualities – by studying jazz the pupils are assumed to learn improvisation, chord structure, musical form and timing. The repertoire studied is partly mainstream jazz music and partly pop/soul music. This choice of repertoire is made with the pupils' musical skills in mind. Claes explains that the pupils lack basic skills, which are needed to play jazz. He then adjusts the content more towards pop/soul music. The project ends with a public performance.

Alexander's classroom ensemble is planned together with his colleague Morgan, who came up with the idea to collaborate so the teachers could teach both groups. This called for a common content and the teachers chose shuffle, blues and the subdivision of sixteenth notes so they easily could switch between different groups of pupils. During the semester the focus is shifted more towards rehearsal of songs of the pupils' choice, and it ends with a public performance.

At Edward's school, lesson content in classroom ensemble follows a general didactic planning, which aims to be the same for all pupils. Howevere, Edward, is of the opinion that the overall goal of his teaching is to help his pupils to develop elementary motor skills. The project theme is thus of minor importance in his mind. Edward initially chose a certain lesson content with objects of learning aiming for developing elementary motor skills, but throughout the semester the overall goal shifted towards performing professionally at the public performance that ends the semester.

Object of learning in relation to a performance

Though all the three music teachers teach different objects of learning, the object of learning relating to a performance is paramount. This object of learning includes all kinds of actions relating to performing at a performance, even if the main activity is to learn a certain repertoire, which then will be performed at a concert or at a show. In the case of Claes, this means that playing jazz slowly changes into playing a more standardized pop-music. Alexander introduces different objects of learning, but the main one is to perform a certain repertoire at a concert:

> Karl: Ah, and this concert, is it planned in advance?
>
> Alexander: Yes. This is something everyone knows. Actually, this is one of the few things everybody knows. There are so many things we don't know anything about, like what the pupils manage to play or what music is possible to try to learn. After all what we will do in classroom ensemble depends on what the pupils want to do. The one thing we know for sure is that every semester there will be a concert and then you are supposed to do something on stage, and that everybody knows.

Though the teachers' different didactical planning includes different objects of learning, the one relating to performances and performing is predominant. The opinions of the pupils regarding choice of repertoire or how to perform are

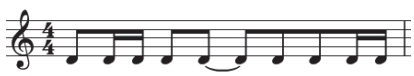
important, contributing to the relevance of performances as part of music education. Edward's pupils are also aware of the audience at the concert and their reactions are important and taken into consideration when discussing choice of repertoire or how to act on stage.

Object of learning in relation to teachers and pupils' discretionary power

The discretionary power of pupils and teachers shifts depending on who is taking initiative during classes. When the music teachers teach a lesson content more in line with their didactical planning the pupils become more passive. This implies situations when the music teachers focus on musical details or a certain aspect of interpretation. The music teachers then paygreat attention to musical details and focus on sight-reading and music theoretical content in the music. Singers are often supposed to learn lyrics and melodies by themselves.

When the pupils are more active, musical details get less attention. They also have some trouble communicating and addressing issues of musical details when rehearsing. When listening to music in order to find out what is played on a recording, they seem to have trouble finding out pitch, harmonies or rhythms:

Version 1



Version 2

Figure 4. Two pupil-versions of a rhythm in the song "Catch Me If You Can"

When pupils use their discretionary power, they use relevant music theoretical concepts to a smaller degree and have trouble explaining or discussing musical details or interpretation.

The flexible object of learning

In the observations there are plenty of examples of how one object of learning transforms into another object of learning. Thus, the learning objects tend to be flexible and subject to change. The music teachers all have in common that objects of learning introduced by them change in different ways, like when the teachers adjust the object of learning with regard to the pupils' level of musical skill.

Another aspect of the flexibility is the need of simplifying the music so the pupils can play it. This is done in several different ways, for example by reducing the level of detail, or by arranging the music in a less challenging way.

Chapter 7: Discussion

The results show many different objects of learning in classroom ensemble. How objects of learning are legitimized can be viewed through the theoretical concepts of Foucault (2002). Following Foucault, I view discourse as rules informing practices. Two discourses permeate the practice of classroom ensemble:

(i) the *discourse on artistry,* which articulates objects with relevance for the performance (a concert, a show), where pupils try to simulate and implement an informal music practice. The discourse also legitimizes objects of learning that are perceived to be of high quality according to certain aesthetic norms, mainly inspired by an informal music setting. This explains why objects of learning are simplified or adjusted after the pupils' level of musical skill, since the practice of performances makes it illegitimate to perform music that does not fit with the aesthetic norms.

(ii) the *discourse on schooling,* which articulates objects relating to schooling and education. According to the discourse on schooling, an object of learning should meet the needs of musical competency in a future perspective, such as the knowledge needed to pass a test at a music college, as well as understanding the principles of music in an abstract-theoretical way.

With regard to music education, the results of the study suggest that a discussion regarding what content is relevant in classroom ensemble in upper secondary school is needed. The results show that the performances plays a major role in music education, and as a result, what pupils learn is limited to what they are playing during those performances. This leads to questions about what the pupils learn by participating in such performances.

9. Referenser

Allsup, R. E. (2004). Imagining possibilities in a global world: Music, learning, and rapid change. *Music Education Research*, 6 (2), 179-191.

Antaki, C., Billig, M.G., Edwards, D. and Potter, J.A., (2003). "Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings", *Discourse Analysis Online*, 1. [Elektronisk resurs]. http://www.shu.ac.uk./daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.html Hämtad: 1/2 2015.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1994). *Allmänmetodik, allmändidaktik: ett bidrag till en ämnesbestämning*. ([Ny utg.]). Lund: Studentlitteratur.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1998). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (2. uppl.) Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bennett, H. S. (1980). *On becoming a rock musician*. Amherst: The University of Massachusetts Press.

Björck, C. (2011). *Claiming space: discourses on gender, popular music, and social change*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.

Bladh, S. (2002). *Musiklärare - i utbildning och yrke: en longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014.

Bouij, C. (1998). *"Musik - mitt liv och kommande levebröd": en studie i musiklärares yrkessocialisation.* Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: en studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning.* Diss. Umeå: Umeå Universitet.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. (2. ed.) London: Routledge.

Chanan, M. (2000). The documentary chronotope. *Jump Cut: A review of Contemporary Media*, 43. S. 56–61.

Cook, N. (1998). *Music: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions.* London: SAGE.

Dahlgren, L-O. (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. I: Säljö, R. (1989). *Som vi uppfattar det. Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning.* Lund: Studentlitteratur.

Danielsson, A. (2012). *Musik oss emellan: identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Dir. 2007:8. *En reformerad gymnasieskola.* Kommittédirektiv. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I: F. V. Nielsen, S-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Eds.). *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 11* (pp. 9-32). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8.

Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I: Dyndahl, P., T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.) *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring.* (s. 185-221). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Elliott, D.J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education.* New York: Oxford University Press.

Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik.* Malmö: Malmö Academy of Music.

Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

Ericsson, C. & Lindgren, M. (red.) (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*. 23 (2), 135-145.

Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. (1995). *In garageland: rock, youth and modernity*. London: Routledge.

Foucault, M. (1970). The order of discourse. I: Young, R. (red.) (1981). *Untying the text: a post-structuralist reader.* Boston: Routledge.

Foucault, M. (2011). *Vetandets arkeologi.* Lund: Arkiv.

Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music education research*. 12 (4), 353-367.

Green, L. (2001). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Gullberg, A. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. Diss. Luleå: Luleås Tekniska Universitet.

Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta: studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965.* Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Hacking, I. (2004). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.

Hanken, I.M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Hansén, S. & Forsman, L. (red.) (2011). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hinkle, J. R. (2011). *A survey of Florida high school instrumental music programs: Rationale for the inclusion of jazz ensemble experience in music teacher training.* Diss. Michigan: Ann Arbor.

Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion: musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund.* Diss. Lund: Lunds universitet.

Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Diss. Lund: Lunds universitet, 2010.

Houmann, A. (2010). *Musiklärares handlingsutrymme: möjligheter och begränsningar*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Howarth, D.R. (2007). *Diskurs.* Malmö: Liber.

Jank, W. & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. *I: Uljens, M. (red.) Didaktik.*

Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: en intervjuundersøkelse av læreres fagopfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Diss. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Jorgensen, Estelle R. (2006). Toward a social theory of musical identities. I: B. Stålhammar (red.), *Music and human beings: music and identity.* Örebro: Örebro University.

Jørgensen, H. (1995). Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktornivå. Status og framtid. I: Jorgensen, H. & Hanken, I.M. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning.* NMH-publikasjoner 1995:2. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Kallstenius, G. (1923) Musiken vid allmänna läroverket i Västerås före 1850. I Högre allmänna läroverket i Västerås kollegium (red.) *Camenae arosienses: festskrift vid det svenska gymnasiets trehundraårsjubileum*. Västerås.

Kansanen, P., Hansén, S-E, Sjöberg, J. & Kroksmark, T. (2011) Vad är allmändidaktik? I: Hansén, S. & Forsman, L. (red.) (2011). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program: en studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. (2. udgave, 1. oplag.) Århus: Klim.

Krüger, T. (1998). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work*. Diss. Bergen: Univ., 1998. Bergen.

Kroksmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. (2. uppl.). Göteborg: Daidalos.

Kroksmark, T. (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Larochelle, M., Bednarz, N. & Garrison, J.W. (red.) (2009). *Constructivism and education*. Cambridge: Cambridge University Press

Lirén, G. (1986). Facklärarna i skolans och arbetsmarknadens perspektiv: en kamp för jämlika villkor. [D. 1], [1800-1950]. Stockholm: Svenska facklärarförbundet.

Lilliedahl, J. (2013). *Musik i (ut)bildning: gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan.* Diss. Örebro: Örebro universitet.

Lilliestam, L. (2006) *Musikliv: vad människor gör med musik - och musik med människor*. Göteborg: Ejeby förlag.

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare.* Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.

Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. (1:a utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Läroplanskommittén (1992). *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning.* Stockholm: Statens skolverk.

Mantie, R. (2012). Striking up the band: Music education through a Foucaultian lens. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 11(1), 99-123.

Marton, F. (1981) Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science 10. (177-200).* Amsterdam: Elsevier.

Marton, F. & Booth, S. (1997). Learning and awareness. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Marton, F. & Tsui, A. (red.) (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Marton, F. (red.) (1986). *Fackdidaktik. Vol. 1, Principiella överväganden, yrkesförberedande ämnen*. Lund: Studentlitteratur.

Morgan, D.L. (red.) (1998). *Focus group kit. Vol. 1, The focus group guidebook*. Thousands Oaks: SAGE.

Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Diss. Oslo: Univers. 2004. Oslo: Oslo universitet.

NE.se [Elektronisk resurs]. (2000-). Malmö: Nationalencyklopedin.

Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikdidaktik*. (2., rev. og berabejdede udg.) København: Akademisk forlag.

Nilsson, R. (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Égalité.

Nylander, E. (2014). *Skolning i jazz: värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolornas musiklinjer.* Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Olsson, B. (1993) *SÄMUS - musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Potter J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour.* London: Sage.

Prop. 1990/91:18. *Om ansvaret för skolan*. (1990). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. London: SAGE.

Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu.* (6., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Roberts, B.A. (1990). *The social construction of "musician" identity in music education students in Canadian Universities.* Diss. Stirling: Stirling University.

Robson, C. (2011). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. (3. ed.) Oxford: Blackwell.

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

Ruud, Even (2006). The role of music in the development of identity. I: B. Stålhammar (ed.) *Music and human beings: music and identity.* Örebro: Örebro University.

Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner: en studie av unga musikers lärande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: några variationer över ett läroplansteoretiskt tema.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Sandberg, R. (2006). Skolan som kulturell mötesplats. I: U.P. Lundgren (red.), *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2009.

Selander, S. (2010). Didaktik. I: Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Sernhede, O. (2006). Skolan och populärkulturen. I: U.P. Lundgren (red.), *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

SFS 1992:394. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SKOLFS 1994:2. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket.

SKOLFS 1999:12. *Förordning om särskilda programmål för gymnasieskolans nationella program*. Stockholm: Skolverket.

SKOLFS 2011:144. *Förordning om läroplan för gymnasieskolan.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda programmål för gymnasieskolans nationella program; kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket (1998). *Skolan i siffror. 1998. Elever och lärare: grundskola, sameskola, specialskola, särskola, gymnasieskola, Komvux, Särvux, Statens skola för vuxna (SSV), svenskundervisning för invandrare (Sfi), svensk utbildning i utlandet.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1999). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998: huvudrapport.* Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2000). *Estetiska programmet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2013). *Barn, elever och personal – Riksnivå 2013. Sveriges officiella statistik om förskola, skola och vuxenutbildning, Del 2, 2013.* Rapport 388.

Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. 2, Supplement: kompletterande anvisningar och kommentarer. Musik*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen. (1971-1986). *Läroplan för gymnasieskolan: Lgy 70.* Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening.* Hanover, NH: Univ. Press of New England.

SOU 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola: betänkande*. Stockholm: Fritzes.

Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stålhammar, B. (ed.) (2006). *Music and human beings: music and identity.* Örebro: Örebro University.

Säljö, R. (1989). *Som vi uppfattar det: elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning.* Lund: Studentlitteratur.

Törnquist, E. (2006). *Att iscensätta lärande: lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. Diss. Lund: Lunds Universitet, 2006.

Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

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

Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curricular reform. I: *British Journal of Music Education,* 32(1), 37-50.

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2006). *Uttryck, intryck, avtryck – Lärande, Estetiska uttrycksformer och forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet

Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: en didaktisk studie av taktart i musik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010.

Wallin, E. (1997). *Gymnasieskola i stöpsleven - då, nu, alltid: perspektiv på en skolform*. Stockholm: Statens skolverk.

Walser, R.(1993). *Running with the Devil: Power, Gender, and Madness in Heavy Metal Music.* Hanover: University Press of New England.

Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (red.) (2001). *Discourse as data: a guide for analysis.* London: Sage.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wängqvist, M. (2013). *That's how people grow up identity formation in emerging adulthood.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. [Elektronisk resurs] http://hdl.handle.net/2077/32508 Hämtad 5/5 2015.