



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2012

Läroarbete i musik

Siri Skansberger

## **”Samspel – spela sams?”**

- en studie av stråkorkestrar vid kulturskolor



Handledare: Prof. Dr. Anders Ljungar-Chapelon

One can start from two quite different premises: that an orchestra is a corporation of instrumental musicians; and that an orchestra is a corporate musical instrument. The distinction is, in effect, that of the orchestra as an institution and as a sounding body.

*The Cambridge Companion to the orchestra*, Lawson, sid 1, 2003.

## **Abstract**

**Title** *Interaction and interplaying - a study of stringorchestras in municipal schools of music*

The purpose of this study is to investigate how stringteachers within the municipal school of music think and discuss the topic interplay in the schools stringorchestras. The study focuses on youths between the age of 13-16 years old and is written from a violinteachers point of view. Above this an image of the orchestral activities at municipal schools of music in general is presented with an aspect about how it's affected by traditions within teaching methods. Theoretical background consists of prior research within the topic of interaction and interplaying in music education, educational research and the background and context of the municipal school of music.

The study is based upon qualitative interviews, and three interviews with three different stringteachers who work in the municipal school of music has taken place.

The result shows that interplay in orchestral studies can be divided into two different subcategories; the social interplay and the musical interplay. To advance the interplay the teacher must have knowledge about practical solutions to difficulties within orchestral studies. Further on a connection between these solutions and the two subcategories must be done for the teacher to be able to create and construct their own exercises to fit every specific youth-orchestra.

**Keywords:** *orchestral teaching in municipal schools of music, interplay, musical interaction, musical interplay, stringorchestra*

## **Sammanfattning**

**Titel** *Samspel – spela sams? en studie av stråkorkestrar vid kulturskolor*

Syftet med denna studie är att undersöka hur orkesterpedagoger inom musik- och kulturskolor ser på begreppet samspel och hur man på olika vis kan främja samspelet i skolans orkesterverksamhet. Detta sker med fokus på åldergruppen 13-16 år. Studien är skriven utifrån ett violinistiskt och violinpedagogiskt perspektiv. Utöver detta ges en bild av hur orkesterundervisning för stråkelever på kulturskolor ser ut och hur detta förhåller sig till traditioner inom undervisningen. Teoretisk bakgrund utgörs av tidigare forskning om samspel och interaktion i orkester- och musikundervisning, pedagogisk forskning och teorier, en beskrivning av musik- och kulturskolans bakgrund och kontext görs även.

Studien faller under benämningen kvalitativ då den ämnat undersöka ovanstående ämne på ett djupgående vis. Kvalitativa forskningsintervjuer har använts som datainsamling och tre intervjuer har genomförts med tre informanter som alla undervisar någon form av orkesterverksamhet vid en kulturskola i Skåne.

Resultatet visar på att samspel i orkesterverksamhet kan definieras genom två underkategorier – socialt samspel och musikaliskt samspel. För att vidare kunna främja samspelet i en orkesterverksamhet krävs kunskap från pedagogens sida gällande praktiska och metodiska lösningar på vanligt förekommande samspelssvårigheter. Vidare behövs en koppling mellan de metodiska lösningarna och samspelets olika underkategorier för pedagogen skall kunna konstruera övningar som passar varje specifik orkester och pedagog.

**Sökord:** *Orkesterverksamhet i kulturskola, samspel, musikaliskt samspel, interaktion, musikalisk interaktion, stråkorkester*

# Innehållsförteckning

<b>1. Introduktion .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Bakgrund .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Studiens syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Teoretisk bakgrund .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Definition av begrepp .....</b>	<b>6</b>
2.1.1 Definition av begreppet samspel .....	6
2.1.2 Stråkorkester .....	6
2.1.3 Kommunala musik- och kulturskolan .....	7
<b>2.2 Tradition inom orkester och kulturskola .....</b>	<b>7</b>
<b>2.3 Orkesterundervisning.....</b>	<b>8</b>
2.3.1 Repetitionsstruktur och metodiska lösningar .....	9
2.3.2 Sammanfattning .....	10
<b>2.4 Pedagogiska tankar kring lärande och samspel .....</b>	<b>10</b>
2.4.1 Interaktion och lärande.....	11
2.4.2 Proximal utvecklingszon.....	12
<b>2.5 Tidigare forskning .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Metod.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Metodologiska överväganden .....</b>	<b>14</b>
3.1.1 Violinpedagogiskt perspektiv .....	14
<b>3.2 Kvalitativ forskningsintervju .....</b>	<b>15</b>
<b>3.3 Studiens genomförande .....</b>	<b>15</b>
3.3.1 Informanterna.....	15
3.3.2 Videodokumentation som verktyg för intervju.....	16
3.3.3 Planering och genomförande av intervjuerna .....	17
3.3.4 Efter intervjun .....	18
<b>3.4 Att förhålla sig etiskt .....</b>	<b>18</b>
<b>4. Resultat.....</b>	<b>19</b>
<b>4.1 Bakgrund till resultat - stråkorkestrarna.....</b>	<b>19</b>
4.1.1 Stråkorkester 1 .....	19
4.1.2 Stråkorkester 2 .....	21
<b>4.2 Samspel .....</b>	<b>22</b>
<b>4.3 Hur löser man svårigheter med samspel? .....</b>	<b>23</b>
4.3.1. Viktiga faktorer för lärande i orkester.....	24
<b>4.4 Musiker och pedagog?.....</b>	<b>25</b>
<b>4.5 Tradition inom orkesterundervisning.....</b>	<b>25</b>
<b>4.6 Tankar kring lärande .....</b>	<b>26</b>
<b>4.7 Ramfaktorer inom kulturskola .....</b>	<b>27</b>
<b>5. Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>29</b>
<b>5.1 Diskussion kring metod.....</b>	<b>29</b>
5.1.1 Intervjuerna .....	29
5.1.2 Videodokumentation som verktyg.....	29
<b>5.2. Diskussion kring resultatet .....</b>	<b>30</b>

5.2.1 Samspel – ett samlat begrepp.....	30
5.2.2 Tradition i en resväska .....	32
5.2.3 Metodiska lösningar .....	33
5.2.4 Kontext: Kulturskola.....	35
5.2.5 Lärande i orkester.....	36
<b>5.3 Stråkorkester – en proximal utvecklingszon?.....</b>	<b>37</b>
<b>5.4 Samspel – att spela sams? .....</b>	<b>38</b>
<b>5.5 Vidare forskning .....</b>	<b>39</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>40</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>40</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>42</b>
<b>Manus till intervju .....</b>	<b>42</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>43</b>
<b>Mail till rektorer .....</b>	<b>43</b>



# 1. Introduktion

I detta kapitel redogörs för bakgrunden till studien och hur idéer och tankar kring denna har fötts. Vidare formuleras även syfte och frågeställningar.

## 1.1 Bakgrund

Detta examensarbete är utfört av mig i egenskap av blivande violinpedagog vid Musikhögskolan i Malmö, där jag under de senaste fyra och ett halvt åren studerat till Instrumental- Ensemblelärare (IE) med klassisk violin som huvudinstrument. Under min tid som IE-student har jag i olika sammanhang kommit i kontakt med stråkorkesterverksamhet vid kulturskolor. Detta har skett bland annat i form av VFU (Verksamhetsförlagd utbildning), som både riktat sig specifikt till orkesterverksamhet och mot kulturskola i allmänhet, och kurser i orkestermetodik och dirigering.

Något jag lagt märke till är att det verkar finnas många uppfattningar kring orkestermetodik, alltså hur man arbetar rent metodiskt som orkesterpedagog, allt från ett ”traditionellt” sätt till mer nytänkande som till exempel med drama- och rytmikövningar. Det förefaller också vara vanligare att lekmoment och drama-rytmikövningar får ta mer plats när eleverna är lite yngre, i låg- och mellanstadieåldern. En tendens verkar vara att när eleverna kommer upp i högstadieåldern ändras metodiken till att vara mera traditionell och allvarlig, nästan som att eleverna förväntas förhålla sig till orkesterverksamheten med en liknande disciplin som återfinns hos de professionella symfoniorkestrarna. Jag tror att barn och ungdomar i högstadieåldern exponeras för denna typ av pedagogiska omsvängning även inom grundskolan och att övergången från mellanstadiet till högstadiet i många fall är ganska abrupt, helt plötsligt skall de betraktas som ”nästan vuxna”.

Ända sen jag som åttaåring började spela fiol på kulturskolan i Falkenberg har jag spelat i orkester och det har alltid varit stimulerande. I den första orkestern jag medverkade i som lågstadielev var min ålder avsevärt mycket yngre än de övriga eleverna, som gick högstadiet och gymnasiet, jag minns hur man såg upp till de äldre eleverna och blev inspirerad av dem till att fortsätta spela och öva mer. Orkesterdeltagandet kan ha varit en bidragande faktor till



varför jag alltid valt att fortsätta med fiolen även om det funnits perioder då motivationen inte varit särskilt stark. Denna brist på motivation uppträdde främst under de tidiga tonåren då lusten till övning var i det närmaste obefintlig. Vändningen kom en sommar då jag åkte på orkesterläger. Dirigenten för orkestern var väldigt lekfull och vi fick testa allt från att sjunga orkesterstämmorna till att gå runt i rummet och improvisera ljud som vi sedan tog upp med instrumenten, hela upplevelsen av lägret gav mig mycket inspiration och spelglädje. Denna upplevelse tror jag har varit en bidragande faktor till varför jag vill jobba med musik som musiker och som pedagog.

Musicerandet tillsammans med andra är en viktig källa till utveckling både musikaliskt, socialt och rent speltekniskt, kanske är det den viktigaste. Som pedagog upplever jag att undervisning i grupp är ett effektivt och roligt verktyg, både för mig och för eleverna. När det så kommer till undervisning av stråkorkester har man som pedagog själva orkestern som verktyg. Min erfarenhet av stråkorkesterundervisning är att det finns vissa generella svårigheter, dessa svårigheter går att härleda till samma begrepp – samspel. Samspel kan innefatta en rad olika element och är i sig ett ganska komplext begrepp. Det skulle kunna sägas att samspel i orkester är på vilket vis olika speltekniska och inommusikaliska faktorer yttrar sig när man spelar tillsammans med andra. Bland de vanligaste samspelsvårigheterna jag själv lagt märke till hos elever finns samtidigtheten och den kan i sin tur bestå av många olika parametrar som behöver stämma överens för att det skall låta bra som till exempel tempo, rytm och gemensam andning. Därför är samspel i orkester som sagt ett komplext begrepp som behöver förklaring och vidare definition.

Det finns olika metodiska lösningar på samspelsfrågor och det finns en stark tradition i hur man arbetar metodiskt med orkester. Många pedagoger löser till exempel samtidigthetsvårigheter genom att repetera de specifika problemen tills de sitter eller så bryter de ner svårigheterna till mindre beståndsdelar och tränar dem för sig. I min roll som pedagog föredrar jag att arbeta mer förebyggande till exempel genom att inleda repetitionen med någon form av samspelsövning som sedan dyker upp i repertoaren. Vidare kan man arbeta med att stimulera elevers olika inlärningsvägar så mycket som möjligt med inspiration från andra metoder såsom rytmik och drama. Ur ett pedagogiskt perspektiv finner jag förekomsten av alla dessa skilda typer av lösningar intressanta.

Min erfarenhet säger mig att det inte är ovanligt att orkesterverksamhet för barn och ungdomar i åldern 13-16 sker enligt ganska traditionella normer, och som tidigare nämnt påminner om en professionell symfoniorkesters disciplin. Detta kan märkas bland annat genom pultplaceringen där de duktigare eleverna ofta får sitta längre fram och de andra längre bak vilket troligtvis bidrar till att de som sitter på pulterna längre bak inte spelar ut lika mycket som de som sitter på de främre pulterna. Därför är det intressant att undersöka hur man som pedagog kan arbeta för att få alla elever att vara så aktiva som möjligt för att säkerställa att alla elever uppfattar orkesterverksamheten som lärorik och stimulerande.

Som IE-student har jag under min tid på Musikhögskolan i Malmö kommit i kontakt med olika metoder och tankar kring undervisning. Det är framförallt studierna i ämnena *Ensembleledningsmetodik* och *Rytmik som metod* som inspirerat mig när det gäller orkesterundervisning. Det är viktigt att orkesterundervisning är så stimulerande som möjligt för att göra så många som möjligt av eleverna delaktiga i orkestern både ur ett musikaliskt perspektiv såväl som ett socialt perspektiv.

Jag tror att en studie som behandlar detta ämne kan vara viktig. Detta grundas dels i att det varit svårt att hitta specifik litteratur som belyser ämnet, utifrån det dras slutsatsen att det behövs skrivas mer om detta, och dels eftersom det då blir nödvändigt att skriva ett examensarbete med tyngdpunkt på musikpedagogik och musikaliskt lärande utifrån ett violinpedagogiskt perspektiv. Min blivande profession framhålls på det viset som ett relevant pedagogiskt perspektiv istället för att fokusera på sociologiska eller mer allmänna pedagogiska teorier. Det är viktigt att framhålla konstformen musik som en företeelse kan stå helt för sig själv och inte behöver förklaras genom andra perspektiv eller fack.

## **1.2 Studiens syfte och frågeställningar**

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur orkesterpedagoger inom musik- och kulturskola ser på begreppet samspel och hur man på olika sätt kan främja samspelet i skolans orkesterverksamhet. Detta sker med fokus på åldergruppen 13-16 år. Studien skrivs utifrån mitt perspektiv i egenskap av violinist och blivande violinpedagog. Studien skall också ge en bild av hur orkesterundervisning för stråkelever på kulturskolor ser ut.

Detta görs genom följande frågeställningar:

- 1) Hur ser orkesterpedagoger inom musik- och kulturskola på begreppet samspel i stråkorkester för barn och ungdomar i högstadieåldern?
- 2) Hur kan man arbeta som pedagog för att främja samspelet i en sådan orkester?

## 2. Teoretisk bakgrund

Detta kapitel inleds med definition av olika begrepp som är nödvändiga för studien, därefter följer en beskrivning av orkesterundervisning. Vidare redogörs för olika pedagogiska teorier. Kapitlet avslutas med en skildring av tidigare forskning inom för studien närliggande ämnen.

### 2.1 Definition av begrepp

För att tydliggöra några av studiens nyckelbegrepp följer här en definition av begreppet *samspel* samt en presentation av den kommunala kultur- och musikskolan vilken utgör kontexten för studiens ursprung. Detta är nödvändiga utgångspunkter för läsaren för att kunna förstå studien utifrån sitt sammanhang.

#### 2.1.1 Definition av begreppet samspel

Följande beskrivning ges i Nationalencyklopedin om begreppet samspel ur ett allmänt perspektiv: gemensamt handlande med deltagande av inbördes olika parter särskilt med tanke på därvid uppkommen balans. Vidare beskrivs begreppet samspel i Nationalencyklopedin som *en ömsesidig påverkan*, och i den engelska översättningen av begreppet använder man ord som *interplay* och *interaction*. Interaction eller interaktion på svenska innebär ett socialt växelspel mellan personer i kontakt. (hämtat [under oktober 2012] från [www.ne.se](http://www.ne.se)) Dessa förklaringar av begreppet samspel går att applicera på det samspelet som försiggår mellan musikanter, till exempel kan man i orkestersammanhanget se det som att det är just ett gemensamt handlande men att man utför olika handlingar som tillsammans balanseras och blir till en helhet. I en orkester förekommer givetvis också interaktion på olika nivåer mellan de som musicerar och de eller den som leder orkestern.

#### 2.1.2 Stråkorkester

I en stråkorkester ingår vanligtvis följande instrument violin, viola, violoncell och kontrabas. (hämtat [under december 2012] från [www.oxfordmusiconline.com](http://www.oxfordmusiconline.com)) Storleken på en stråkorkester varierar, den kan vara i stort format likt en symfoniorkesters stråksektion eller i ett mindre kammarorkesterformat. När det gäller repertoar så finns stråkorkestern representerad från barocken och framåt. Det är just främst inom barocken som stråkorkestern är dominerande när det gäller instrumentering. (Åstrand, 1979)

### 2.1.3 Kommunala musik- och kulturskolan

Den kommunala kultur- och musikskolan växte under 1900-talet fram i Sverige och idag finns det sammanlagt 279 musik- eller kulturskolor i Sverige, där 363 000 barn och ungdomar är aktiva på något vis. Eftersom den svenska musik- och kulturskolan (förutom privat verksamhet och verksamhet driven av studieförbund) styrs av kommuner kan skolornas resurser och verksamhet se väldigt olika ut från kommun till kommun. Detta bidrar till att de instrumentala undervisningsformerna och förutsättningarna för orkesterspel varierar, men vanligtvis erbjuder skolorna såväl gruppundervisning som enskild undervisning samt någon form av musicerande i ensemble/orkester. (hämtat [oktober 2012] från [www.smok.se](http://www.smok.se))

På följande sätt beskriver exempelvis Bollnäs kulturskola sin orkesterverksamhet utifrån sina kursplaner för stråkinstrument:

Stor vikt läggs vid att varje elev deltar i någon form av grupp/orkesterspel så tidigt som möjligt. Med ensemblespel på olika nivåer och i olika konstellationer, skapas intresse för samspel. Konserter, projekt och lägerverksamhet ger inspiration och stegvisa mål i verksamhet. (hämtat [oktober 2012] från [www.bollnas.se/index.php/kursplaner-kulturskolan](http://www.bollnas.se/index.php/kursplaner-kulturskolan))

I och med att statliga riktlinjer och styrdokument saknas bestäms kulturskolans resurser och budget av kommunpolitiker. Det gäller även lokala styrdokument och avtal kring till exempel hur stort elevantal per lärare kulturskolan och hur lång lektionstiden är (Olsson, 1994).

## 2.2 Tradition inom orkester och kulturskola

Enligt Nationalencyklopedin innebär tradition som allmänt begrepp ett flerdimensionellt socialt arv som funnits under flera generationer och som överlämnas till nästa generation. Detta går i sin tur att applicera på orkesterverksamhet- och undervisning som likt allt annat är föränderligt och kan se olika ut beroende på var man befinner sig både geografiskt och kulturellt.

Den kommunala musik- och kulturskolans historiska framväxt beskrivs av Holmberg (2010) utifrån två olika aspekter och traditioner; *kollektivism* och *borgerligt ideal*. Enligt Holmberg kännetecknas det borgerliga idealet av en tradition med fokus på individen och dess egen utveckling på instrumentet, idealet utgörs även av en institutionalisering av musikundervisning. Det kollektiva idealet utgörs av synen på att tyngdpunkten inom musicerande inte enbart lig-

ger i individens intresse utan för hela samhällets. Kollektivismen inom musikundervisning syftar till att få med sig så många som möjligt och genom att musicera tillsammans i till exempel körer och ensembler se till barn och ungdomar gör något betydelsefullt av sin fritid. Dessa två ideal menar Holmberg (2010) ligga till grund för undervisningskulturen inom musik- och kulturskolan.

Olsson (1994) beskriver hur tradition inom musikundervisning blir beroende av musklärarna som traditionsbärare vilka själva bär med sig mönster och metoder från sin egen musikaliska skolning. I orkestersammanhang styrs såväl ledningsstruktur som repertoarval av tradition. Denna tradition kan emellertid sägas vara lokal och variera beroende på till exempel orkesterns storlek. Är orkestern större krävs en fastare struktur och de kommunikativa och interaktiva möjligheterna kan begränsas (Heiling, 2000).

## 2.3 Orkesterundervisning

I detta avsnitt följer en redogörelse för viktiga aspekter inom orkesterverksamhet när det gäller samspel. Som underlag har *Strategies for Teaching Strings – building a successful string and orchestra program* av Hamann och Gillespie (2004) använts, ett material som tagits fram för att guida stråkpedagoger genom arbetet med orkesterundervisning.

Repetitionen och lektionen utgör kärnan i undervisningen av eleven och det är där mötet mellan lärare och elev sker, därför tillbringar stråkpedagoger mycket tid med förberedelser. Förberedelser och planering av repetitioner är en viktig del i processen för att undervisningen skall bli lyckad. De rent praktiska aspekterna när det gäller förberedelser innebär att se till att repetitionslokalen är komplett utrustad i förhållande till den stundande undervisningen. Hamann och Gillespie (2004) tar i detta sammanhang upp faktorer som rätt typ av akustik, notbelysning, tillräckligt antal stolar och notställ och så vidare vad gäller all utrustning som är nödvändig för orkesterundervisningen. Vidare beskrivs vikten av mental förberedelse och hur man som pedagog bör arbeta med orkesterverksamhet utifrån pedagogens formulerade målsättningar. Dessa mål bör formuleras utefter elevernas samlade förmågor varpå Hamann och Gillespie presenterar specifika mål för elevernas speltekniska och musikaliska uttrycksnivå i förhållande till hur länge de spelat. Denna typ av målbeskrivning menar de bör användas i orkestersammanhang, det bör vidhållas att de främst syftar på *Orchestral Programs* som är en del av läroplanen i många amerikanska skolor dock blir denna typ av målbeskrivning intressant även för den svenska kultur- och musikskolans orkesterverksamhet.

En viktig del av orkesterundervisningen är val av repertoar. Repertoaren bör väljas utifrån en pedagogisk aspekt där de av pedagogen formulerade målen kommer fram. Styckena kan alltså med fördel väljas utifrån de specifika tekniska eller musikaliska färdigheter som orkestern behöver utveckla. Det är också genom repertoarvalet som eleverna får komma i kontakt med olika typer av musik och som pedagoger bör vi fundera över hur stor vikt vår val har för elevernas kunskaper, färdigheter och framtida inställning till olika typer av musik. Det är även av vikt att eleverna tycker om repertoaren och framförallt att de tycker om att spela den.

### **2.3.1 Repetitionsstruktur och metodiska lösningar**

Vidare beskrivs av Hamann och Gillespie (2004) en repetitionsstruktur för orkesterundervisning, som kan sammanfattas i följande punkter:

1. Stämning av instrument och uppvärmningsövningar av spelteknisk art såsom skalor och övningar med fokus på intonation, rytmik, artikulation och dynamik.
2. Repetera gammal repertoar.
3. Introduktion av nytt material.
4. Notläsning
5. Ge information till eleverna (detta kan bestå i att till exempel annonsera detaljer inför en kommande konsert)
6. Avslutning: spela igenom något verk som orkestern kan sedan tidigare.

Under repetitionsarbetet stöts svårigheter på, dessa i form av olika typer av samspelssvårigheter. Dessa kategoriseras utefter olika typiska faktorer som behövs för att orkestersamspelet skall lyckas. Några av de svårigheter som nämns är felaktig rytm, instabilt tempo, intonations- och artikulationssvårigheter. Vidare presenteras metodiska lösningar på dessa svårigheter, såhär tas de upp:

- Felaktig rytm: Ta reda på vad svårigheten beror på. Det kan röra sig om för eleverna nya och komplexa rytmer, då kan eleverna behöva få dessa åskådliggjorda i form av ljudande demonstration från läraren. Det kan ha att göra med stråktekniska aspekter som är nödvändiga för specifik rytm, detta löses då genom att man går igenom stråktekniken. Underdelning av tempot för att få rätt rytm kan också underlätta.
- Instabilt tempo: Orsaken kan ligga i tekniskt svåra passager, sänk då tempot för att öva passagen mot en ljudande puls, till exempel med en metronom, gör sedan rytmiseringar av passagen. Om eleverna rusar i tempot låt hälften av dem hålla pulsen på något vis, samtidigt spelar de andra sin stämma. Orsaken kan också ligga i att eleverna inte tittar

på pedagogen eller dirigenten som visar tempot, träna detta genom att låta andra sektioner spela samtidigt som den räsande sektionen tittar på pedagogen, lyssnar på sina spelkamrater och ”stråkar” i luften ovanför strängarna.

- Intonation: Kontrollera att alla är medvetna om tonartens förtecken. Försäkra sig om att alla instrument är stämde. Om partiet där intonationen är sämre skall spelas dynamiskt starkt, ta ner dynamiken till ett *piano* så att eleverna verkligen hör sig själva och varandra. Spela sektionsvis både var sektion för sig och tillsammans med andra för att låta eleverna rätta in sin intonation. Kontrollera fingersättningarna och elevernas vänsterhandspositioner.
- Artikulationssvårigheter: Orsaken kan ligga i att eleverna håller stråken på ett felaktigt vis vilket gör att de har en spänd hand som gör det svårt att artikulera med stråken. Kontrollera så att alla upp – och nedstråk är på rätt plats (Hamman och Gillespie, 2004).

### **2.3.2 Sammanfattning**

Dessa ovan beskrivna utgångspunkter för orkesterundervisning ger en utförlig beskrivning av vad en orkesterpedagog bör tänka på för att nå en lyckad undervisning och utveckling av en orkesterverksamhet. Sammanfattningsvis skulle dessa utgångspunkter kunna formuleras som en ”check-list” för orkesterpedagogen att användas till exempel vid terminsstart när orkesterverksamheten skall planeras:

- Förberedelse
- Speltekniska mål
- Musikaliska uttrycksmål
- Repertoarval
- Repetitionsstruktur
- Identifiering av samspelssvårigheter och dess orsaker
- Metodiska lösningar

## **2.4 Pedagogiska tankar kring lärande och samspel**

I detta avsnitt redogörs för olika tankar kring lärande i orkester där begreppen interaktion och proximal utvecklingszon beskrivs mer ingående. Detta utgör aspekter vilka är relevanta för studiens resultat och analys.



### 2.4.1 Interaktion och lärande

I en gruppsituation sker lärandet såväl på ett individuellt plan som på ett gemensamt plan inom gruppen och kompetensen att kunna se situationer från andra deltagares perspektiv är viktig. Detta utgör kärnan i Meads teorier så som de beskrivs av Dysthe (2003). I en gruppsituation närmar sig varje individ gruppen utifrån sitt eget perspektiv, med sina egna förförståelser och erfarenheter. När mötet mellan dessa individer sker föds nya erfarenheter och kunskaper inom gruppen som uppstår till följd av interaktionen.

Vikten av samspel och kommunikation i lärandesituationer tas upp av Dewey som ser människans behov av interaktion med andra människor som en av de huvudsakliga egenskaperna hos såväl barn som vuxna. Individens självständighet och förmåga att själv reflektera blir i förlängningen en del av en god samhällelig gemenskap och bör därför vara en central del i pedagogik (Forsell, 2011).

Pedagogiken, menar Dewey, ska alltså utveckla människors förmågor till: att ställa upp mål för det egna handlandet, att planera hur dessa mål skall kunna förverkligas, att genom handling söka uppnå dem och bedöma konsekvenserna av de utförda handlingarna. En bedömning som i sin tur kan leda till att nya mål formuleras, andra sätt att söka förverkliga dem prövas och så vidare (Forsell, 2011, sid.116).

I ett orkestersammanhang blir det gemensamma målet för repetitionerna av yttersta vikt för att ensemblen skall utvecklas och ny kunskap erhållas. Ledningsstrukturen påverkar orkesterdeltagarnas engagemang och delaktighet, detta utgörs av huruvida orkesterledaren exempelvis styrs av en dirigent eller om orkesterpedagogen själv spelar med (Heiling, 2000).

Musikaliska upplevelser kan sägas stå i relation till sociala handlingar i ett socialt sammanhang varigenom individens kunskap och erfarenhet ges mening och värde. När människor spelar tillsammans sker ett möte mellan traditioner och särskilda tillvägagångssätt som till exempel tolkning av musik från en viss musikalisk epok. I mötet kan individerna lära sig något nytt men också förmedla sitt eget synsätt och sin egen musikaliska interpretation (Rostvall och West 2001).

Begreppet socio-kulturell-historisk praxis myntades av bland andra Vygotskij, som var verksam i Sovjetunionen under första hälften av 1900-talet (Forsvall, 2011). Hans tankar och teo-

rier kretsade kring psykologiska processer som försiggår inom oss människor och hur de kan betraktas som praktiska aktiviteter som styr vår utveckling. Det är alltså inte ”i huvudet” som dessa psykologiska processer startar utan i våra yttre aktiviteter. Strandberg (2009) uttrycker detta fenomen som att de inre processerna alltid föregås av en yttre aktivitet i samspel med andra människor, särskilda artefakter och inom en specifik kultur.

När Vygotskij beskriver interaktion mellan människor kontra inläring formuleras det på följande sätt:

Varje funktion i barnets kulturella utveckling uppträder två gånger eller på två nivåer: först uppträder den på den sociala nivån, och senare på den individuella nivån. Först uppträder den mellan människor som en interpsykologisk kategori och sedan inom barnet som en intrapsykologisk kategori. (sid. 164, Forssell 2011)

Enligt Vygotskijs uppfattning är det alltså i kommunikation och aktion tillsammans med andra som vi tar till oss ny kunskap och sedan förverkligar den hos oss själva.

Dysthe (2003) beskriver interaktion ur det sociokulturella perspektivet där lärande sker och *kunskap konstrueras i samarbete med andra i en kontext*. Det behövs alltså samarbete och interaktion för att lärande och kunskapsutveckling skall kunna äga rum i en grupsituation. I motsats till detta beskriver Heiling (2000) musikpedagogen Elliots syn på musiken och lärandet som till skillnad från tidigare nämnda pedagogiska tankesätt genomsyras av en uppfattning där musikens estetik får ta ett steg tillbaka till förmån för de sociala aktiviteter som uppstår kring musicerandet. Elliot menar vidare att musiken ger oss självinsikt och både lyssnandet och praktiserandet av den bidrar till att individer kan växa. (Heiling 2000).

#### **2.4.2 Proximal utvecklingszon**

För att kunna ta till oss ny kunskap är vi beroende av den kunskap vi har sedan tidigare, detta kallas ibland för *den proximala utvecklingszonen*, vilket innebär att vi kan lära oss nya kunskaper och färdigheter som ligger nära den kunskap och de färdigheter vi redan besitter. Så länge den nya kunskapen ligger inom den proximala utvecklingszonen hos personen i fråga råder inga svårigheter i att på egen hand tillgodogöra sig ny kunskap. Skulle den nya kunskapen ligga lite längre ut i relation till individens proximala utvecklingszon kan man utöka ut-

vecklingszonen genom interaktion och kommunikation med andra, man får då något som ibland kallas *stöttning* (Forsvall 2011). Kunskapen som erhålls är också beroende av kulturen inom vilken lärandet sker, alltså spelar miljön, individens sociala och kulturella erfarenheter en stor roll (Dysthe, 2003).

Kunskapen existerar aldrig i ett vakuum; den är alltid ”situerad”, dvs. invävd i en historisk och kulturell kontext. (sid. 34, Dysthe, 2003)

## 2.5 Tidigare forskning

I *Strategies for teaching Strings – building a successful string and orchestra program* har Hamann och Gillespie (2004) satt ihop en guide för stråkpedagoger som beskriver metodiska och praktiska lösningar från allra första stråkdraget upp till avancerad spelteknisknivå. Boken riktar fokus mot den orkesterverksamhet som finns på amerikanska skolor i deras *school orchestra programs*. Det ges exempel på allt från teknikövningar, skötsel av instrument till strategier för att hålla orkestern ekonomiskt vid liv samt hur man motiverar dess överlevnad när skolorna hotas av nedskärning. Det som är särskilt intressant för denna studie är ett kapitel där planering och genomföring av orkesterlektioner beskrivs.

I sitt examensarbete skriver Bergsten och Melander (2009) om samspel i ensembleundervisning på gymnasieskolor. Deras studie behandlar ämnet gruppprocesser och fokuserar på socialisationsteorier i ensemblesammanhang. I resultatet beskrivs ett demokratiskt ledarskap från lärarens sida vara en viktig del i arbetet för att eleverna skall kunna samarbeta och känna ett gemensamt ansvar för gruppens utveckling.

Birgestam och Källner (2011) tar i sin intervjustudie *Det är därför man är med i orkestern* upp olika faktorer som ligger grund för ungdomars musicerande i grupp. Studien utfördes bland annat genom gruppintervjuer tillsammans med ungdomar som spelade i orkester och storband samt sjöng i kör. Resultatet visade på att det fanns tre tongivande faktorer som låg till grund som motivation för ungdomars gemensamma musicerande; det sociala, den musikaliska upplevelsen och den personliga utvecklingen.

## 3. Metod

I detta kapitel beskrivs resonemanget kring de metodologiska överväganden som gjorts inför studien och under dess utförande i förhållande till frågeställningarna:

- 1) Hur ser orkesterpedagoger inom musik- och kulturskola på begreppet samspel i stråkorkester för barn och ungdomar i högstadietåldern?
- 2) Hur kan man arbeta som pedagog för att främja samspelet i en sådan orkester?

En beskrivning av kvalitativ forskningsintervju som metod görs samt tankar kring urval av informanter och en redogörelse för studiens genomförande presenteras vidare. Kapitlet avslutas med ett resonemang kring forskningsetik.

### 3.1 Metodologiska överväganden

Föreliggande studie ligger inom ramen för kvalitativ forskning, då den ämnar undersöka hur orkesterpedagoger inom kultur- och musikskola ser på samspel i orkesterundervisning för barn och ungdomar (Patel och Davidsson, 2011). Eftersom studien syftar till att undersöka samspel utifrån ett violinpedagogiskt perspektiv ligger mitt intresse i att ta reda på hur andra violinpedagoger ser på detta. Därför lämpar sig den kvalitativa forskningsintervjun väl som metod. Intervjun kommer fungera som en närstudie där informanternas svar skall ge en djupare förståelse av begreppet samspel för ungdomar i stråkorkester. Det har även gjorts en litteraturgenomgång där böcker, elektroniska dokument, avhandlingar, artiklar och övriga forskningspublikationer fått utgöra källor.

#### 3.1.1 Violinpedagogiskt perspektiv

Studien skrivs utifrån mitt perspektiv som blivande violinpedagog och därför används begrepp och språkbruk som är typiska inom just den professionen. Till exempel görs ingen närmare definition av vad en stråkorkester är eller vad olika instrumentspecifika speltekniker innebär eftersom betydelsen av dessa är underförstådd utifrån det violinpedagogiska perspektivet. Studien behandlar även ämnet samspel i orkester från andra pedagogiska perspektiv, men det sker med utgångspunkt och fokus på violinen och dess undervisningsmetoder.

## 3.2 Kvalitativ forskningsintervju

Den kvalitativa forskningsintervjun som metod är något komplex och kan utföras på olika vis. Dock kännetecknas den ofta av dess låga grad av strukturering vilket innebär att informanten ges stort "svarsutrymme" och att intervjuarens frågor tillika lämnar plats för informanten att svara fritt med egna ord (Patel och Davidsson, 2011).

Att använda sig av intervjun som forskningsmetod är inget mystiskt: en intervju är ett samtal som har en struktur och ett syfte. Intervjun går utöver det spontana vardagliga utbytet av åsikter och blir ett sätt för intervjuaren att genom omsorgsfullt ställda frågor och lyhört lyssnande skaffa sig grundligt prövade kunskaper. (Kvale, 2009 sid. 19)

Det är viktigt att jag som intervjuare är beredd att följa med i informantens resonemang och är villig att ställa frågor som på förhand inte varit planerade utan som istället följer intervjuens och samtalets svängningar. Det är dock med intervjun som med allt annat i livet, inte minst när det gäller musicerandet, att man behöver träning och övning för att utvecklas och bli bättre. Med hänsyn till detta förberedde jag mig genom att sätta mig in i litteratur kring ämnet, denna litteratur bestod av *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Kvale (2009) och *Forskningsmetodikens grunder*, Patel och Davidsson (2011).

## 3.3 Studiens genomförande

I detta avsnitt kommer urvalet av informanter beskrivas, samt hur videodokumentation har använts som verktyg vid genomförandet av intervjuerna. Sedan redogörs för planering och genomförandet av studien.

### 3.3.1 Informanterna

Urvalet av informanter gjordes från början slumpvis då mail skickades ut med förfrågningar till rektorer på en rad musik- och kulturskolor runt om i Skåne. Urvalet gjordes utefter informanternas geografiska placering som avgränsades till Skåne, detta på grund av att det inte skulle vara för långt avstånd att resa för mig som bor och studerar i Malmö. Dock var det få av dessa musik- och kulturskolor som hade en orkester med stråkelever i den ålder som efterfrågades, det vill säga högstadieåldern (13-16 år).

Emellertid erhöles svar från sex olika kulturskolor i Skåne-regionen som ville medverka, detta antal minskade sedan på grund av olika anledningar till två skolor och tre informanter. Det

visade sig att jag sedan tidigare kände alla tre informanter som praktikhandledare och kollegor, vilket kan ha påverkat intervjuerna. Av informanterna arbetade två som lärare på samma kulturskola där de tillsammans undervisade samma orkester, den tredje informanten arbetade på en kulturskola där denne själv ledde en orkester. Alla tre informanter besitter mångårig erfarenhet av såväl orkesterundervisning som instrumentalundervisning i och utanför kulturskolor.

### **3.3.2 Videodokumentation som verktyg för intervju**

Inför varje intervjutillfälle videofilmades en repetition med den orkesterverksamhet som intervjun på förhand varit fokuserad på. Två digitala videokameror användes vilka placerades med stativ på olika platser i rummet för att ge fokus åt både orkestern och pedagogen. Den ena kameran placerades snett framför orkestern så att läraren syntes bakifrån och orkestern framifrån, den andra kameran placerades snett bakom orkestern så att man istället såg läraren framifrån.

Efter videofilmningen analyserades filmen och fyra filmklipp valdes ut där samspelssvårigheter hos eleverna tydligt kunde definieras. Videoklippen är utvalda utifrån min egen förståelsehorisont och grundar sig på mina pedagogiska erfarenheter av orkesterundervisning. Under intervjun visades filmklippen och följdes upp genom att informanten fick besvara frågor kring hur dessa specifika samspelssvårigheter kunde lösas. Syftet med att videofilma varje pedagogs egen orkesterverksamhet var främst att ha ett underlag som informanten lätt skulle kunna relatera till. Den personliga anknytningen mellan lärare och elev bidrog till att informanterna kunde utgå från sin egen roll som pedagog snarare än att försöka närma sig ämnet ur ett abstraktare perspektiv.

Med hänsyn till de svårigheter som kan förknippas med att publicera filmer på barn och ungdomar har videofilmerna inte bifogats till studien. Det är också av hänsyn främst till eleverna som kulturskolor och informanter inte nämns vid namn, detta på grund av att det i Kapitel 4 beskrivs samspelssvårigheter hos eleverna vilket skulle kunna uppfattas som att meningen är att framhålla brister i deras spel. Däremot återfinns i Resultatkapitlet en skriftlig redogörelse för filmklippen som visades under intervjun.

### 3.3.3 Planering och genomförande av intervjuerna

Som tidigare nämnts skickades det ut ett mail till slumpvis utvalda musik- och kulturskolor runtom i Skåne. Detta återfinns som bilaga till studien och beskriver bland annat studiens syfte vilket har ändrats sedan det komponerades. Mailet gick ut till respektive kulturskolas rektorer som ombads ta kontakt med skolans orkesterpedagoger. Emellertid inkom få svar och av de som erhöles framkom det att flera av skolorna inte hade någon orkesterverksamhet för barn i efterfrågad ålder. Detta kan ha berott på att kommunerna varit små eller att underlaget av stråkelever varit klen. Slutligen återstod två skolor där det fanns stråkorkester för ungdomar i högstadieåldern som båda visade intresse för medverkan i studien. Det visade sig att jag sedan tidigare kände alla tre informanterna genom bland annat vikariat och VFU på de berörda kulturskolorna. Möjligtvis hade mail kunnat skickas ut direkt till lärarna och kanske hade detta kunnat bidra till större antal informanter.

I formulerandet av intervjufrågorna har inspiration hämtats från den så kallade *trattmetoden* som innebär att man inleder intervjun med att ställa öppna och allmänna frågor kring ämnet för att längre fram i intervjun ställa mer ledande och direkta frågor (Kvale 2009). Sedan gjordes urvalet av filmklipp så som det beskrivs ovan. Detta urval som färgats av min uppfattning om vad en samspelssvårighet är behöver inte stämma överens med informantens uppfattning, här kan det alltså föreligga en osäkerhet i att informanten möjligtvis inte delar min uppfattning om vad som är en samspelssvårighet som eventuellt skulle kunna leda till meningsskiljaktighet. Dock visade det sig emellertid att våra uppfattningar verkade stämma väl överens.

Själva intervjun inleddes med de frågor som förberetts. Sedan kunde en diskussion kring ämnet föras och våra roller växlade från att vara intervjuare och informant till att vara två individer i ett gemensamt samtal. I intervjuens slutfas kom videofilmen in och då tittade vi på de klipp där tydliga samspelssvårigheter fanns. Sedan ombads informanterna beskriva hur de själva skulle lösa dessa problem metodiskt.

Samtliga intervjuer spelades in både med hjälp av datorprogrammet *Garage band*, ett inspelningsprogram där datorns egen mikrofon och ljudkort används, samt av en Zoom H4. Anledningen till varför två inspelningskällor användes var helt enkelt för att vara på säkra sidan när det gällde att intervjun verkligen skulle fastna på inspelning. Varje intervju tog cirka 40-50 minuter och platsen för intervjun fick bli den som var enklast för informanten att befinna sig på. Den första intervjun med Informant nr.1 skedde på Musikhögskolan i Malmö en förmid-

dag då vi båda hade gott om tid att genomföra intervjun. Den andra intervjun med Informant nr 2 företogs på informantens arbetsplats, en kulturskola i Skåne, kvällstid direkt efter en orkesterrepetition. Den tredje och sista intervjun ägde rum hemma hos Informant nr 3.

### **3.3.4 Efter intervjun**

Nästa steg i intervjuarbetet ägnades åt transkribering av de tre intervjuerna. Transkriberingen skedde på talspråk och målet var att endast transkribera det som hördes på inspelningen i form av ord och meningar. Alltså togs inte betonade stavelser, suckar och liknande med i transkriptionen. Detta på grund av att denna typ av analys gränsar till beteendevetenskap inom vilket jag inte har någon utbildning. En medvetenhet fanns kring hur transkriptionsprocessen kan påverka underlaget för studiens resultat och därför är det av stor vikt att transkriptionen blir noggrant utförd.

## **3.4 Att förhålla sig etiskt**

Inför intervjun fick alla informanter vetskap om studiens syfte och om hur intervjun skulle användas, det vill säga att den efter transkriberingen skulle ligga till grund för resultatet och resultatanalysen. Samtliga informanter blev i enlighet med de etiska krav som beskrivs av Kvale (2009) tillfrågades om samtycke till medverkan varav alla samtyckte. Informanterna blev även underrättade om att deras personuppgifter såsom namn och arbetsplats skulle behandlas konfidentiellt. Anledningarna till varför informanternas identiteter inte publiceras är dels att de skulle kunna tala fritt om sin arbetsplats samt att ingen möjlighet till igenkänning av de elever som förekommer i videoklippen skulle kunna göras.

Inför videofilmningen tillfrågades på förhand både orkesterlärarna och eleverna på plats om samtycke till videofilmning varav samtliga samtyckte. Det förklarades också entydigt att filmen inte skulle publiceras i samband med studien utan att den enbart skulle ses av mig och av berörd orkesterlärare.



## 4. Resultat

I detta kapitel redogörs för studiens resultat som bygger på de intervjustudier som gjorts och beskrivits i Kapitel 3. Det som beskrivs utgör svar på forskningsfrågorna som nämns i inledningskapitlet:

- 1) Hur ser orkesterpedagoger inom musik- och kulturskola på begreppet samspel i stråkorkester för barn och ungdomar i högstadiet?
- 2) Hur kan man arbeta som pedagog för att främja samspelet i en sådan orkester?

Under intervjuerna ställdes frågor för att belysa informanternas egna definitioner av begreppet samspel och även metodiska lösningar på vanligt förekommande samspelssvårigheter. Resultatkapitlet är indelat i olika avsnitt som tillsammans utgör viktiga hållpunkter för orkestersamspel vilka utkristalliserats under arbetets gång. För att resultatet skall kunna sättas in i ett sammanhang ges inledande en kort beskrivning av de stråkorkestrar som varit föremål för intervjuernas underlag, vidare beskrivs informanternas syn på samspel, tradition inom orkesterundervisning, ramfaktorer och deras lösningar på specifika samspelssvårigheter.

### 4.1 Bakgrund till resultat - stråkorkestrarna

De intervjuer som legat till grund för studien har bland annat riktat sig mot stråkorkestrar vid respektive informants arbetsplats, det vill säga kulturskolor i Skåne, där informanten varit pedagog för en orkesterverksamhet. Tre informanter har deltagit, varav två informanter (Informant 1 och informant 2) undervisar samma orkester och en informant leder orkestern själv (Informant 3), därför kommer detta avsnitt fokusera på två olika orkesterverksamheter vid två kulturskolor. I presentationen av dessa orkestrar kommer benämningarna *Stråkorkester 1* och *Stråkorkester 2* användas.

#### 4.1.1 Stråkorkester 1

De två första informanterna undervisar tillsammans en stråkorkester vid en kulturskola i Skåne. Orkestern består av 28 kulturskolelever som spelar antingen violin, viola, cello eller kontrabas. De flesta eleverna studerar på högstadiet, en del av dem studerar på gymnasiet. Den speltekniska nivån beskrivs av båda informanterna som varierad vilket upplevs ha en positiv effekt inom orkestern då eleverna hjälper varandra snarare än att de konkurrerar om vem som

spelar bäst. De två informanterna leder repetitionerna tillsammans. Det går oftast till så att en av dem dirigerar och leder repetitionen på det viset samtidigt som den andre lyssnar och finns till hands ifall någon stämma behöver stödjas med en extra instrumentalist. Sedan byter de roller och ansvarar på så vis för olika delar av repertoaren.

När det kommer till repertoaren beskrivs den som varierad med några utgångspunkter vad gäller urval; svårighetsgraden måste passa orkestern, repertoaren skall kännas rolig och utvecklande, genrer skall helst variera mellan styckena. Orkestern arbetar även en del i projektform tillsammans med andra konstarter som ryms inom kulturskolans verksamhet.

Så här säger Informant 2 om repertoarval:

...jag tycker det är viktigt att det blir liksom lite variation...det är som när vi kör detta programmet, det är väldigt blandat. Jag är lite allergisk mot för mycket poperi, det gillar inte jag riktigt, såna här ABBA-medleyn liksom, men nån gång får man ju kanske göra det också men annars så tycker jag att man skall kunna spela ordentlig klassisk musik, men det har vi faktiskt inte gjort så jättemycket, så det kanske vi borde köra till våren då. För nu har det varit lite så här skräcktema och lite sånt, så att de verkligen vänjer sig vid att spela lite allt möjligt.

Vad gäller pultplacering så roteras den vid varje terminsstart. Detta för att alla elever skall få prova på att sitta på olika platser i orkestern. Dock får oftast en mer stabil elev sitta på stämledarplatsen men i övrigt försöker pedagogerna se till att placeringen mellan de stabila eleverna är spridd runt om i orkestern. Informant 1 säger följande om placering:

Ja precis och man ska komma bort från det här 1a fiol 2a fioltänket, att spelar man första fiol då är man duktig, då kan jag tycka att man är minst lika duktig när man spelar andra fiol, den är oftast mkt svårare. Att spela melodin är ju ingen konst brukar jag säga, tänk alla som får spela konstiga rytmer och förtecken, så bort från det tänket.

En vanlig repetition med Stråkorkester 1 inleds med stämning av instrument, där eleverna i så god mån som möjligt själva stämmer. Sedan fortgår repetitionen med genomspelning av stycken och vid behov spelas en skala i styckets tonart. Det görs även genomspelning av svåra ställen med målet att få ihop det för att kunna fortgå i repetitionen. I mitten av repetitionen finns en paus där eleverna får chans att socialisera med varandra. Eftersom orkestern ofta arbetar i projektform tillsammans med andra verksamheter kan ovan nämnda repetitionsordning variera något.

#### 4.1.2 Stråkorkester 2

Den andra stråkorkestern undervisas av Informant 3 och är en mindre ensemble på för närvarande sex elever, varav fem av dem spelar violin och en spelar cello. Alla elever studerar på högstadiet. Den speltekniska nivån och orkestervanan är varierad. Det finns de elever som är speltekniskt mycket drivna men inte lika vana vid att spela i orkester och de elever som är precis tvärtom. Repertoaren väljs utifrån kriteriet att det skall följa en teknisk progression för att eleverna hela tiden skall utvecklas och utmanas och nya stycken innehåller ofta något nytt tekniskt moment. Informant 3 ger uttryck för att det är viktigt att repertoaren är musikaliskt intressant och att genre inte spelar någon större roll i sammanhanget. Pultplaceringen är roterande från stycke till stycke, så att alla elever hinner sitta tillsammans under en repetition. Repetitionerna leds av Informant 3 genom att denne alltid är delaktig i musicerandet på något vis, antingen med hjälp av sin violin, piano eller kontrabas. På detta vis kan också Informant 3 visa till exempel stråkarter, insatser eller tempo med själva instrumentet.

En vanlig repetition med Stråkorkester 2 inleds med stämning av instrument med målet att alla elever skall kunna stämma själva. Sedan fortsätter de med uppvärmning där tanken är att vidga deras repertoar vad gäller skalor och tonarter, därför spelar de alla skalor upp till tre förtecken med olika rytmiseringar och stråkarter. Den tekniska progressionen får löpa i ett eget spår och behöver inte kopplas samman med aktuella stycken. Informant 3 ger uttryck för att det finns viss kortsiktighet i att enbart öva teknik för ett aktuellt stycke. Därför får alltså den tekniska progressionen mycket utrymme vid repetitionerna. Informant 3 beskriver resterande tid av repetitionen:

Sen går vi vidare med stycken ja och där har jag också en ide om att spela så mkt som möjligt på lektionerna, prata så lite som det går och att spela igenom saker väldigt mycket...med erfarenhet av en amatörorkester som jag har lett i 32 år så är det det som ger mest resultat att man hela tiden spelar spelar spelar och inte håller på och petar i styckena för mycket, inte under den första inlärningsperioden i alla fall.

Stråkorkester 2 ger ungefär två konserter per termin, detta ger cirka sex-sju repetitionstillfällen mellan varje konsert vilket är tillräckligt för att det skall hinna bli en progression till nästa konserttillfälle.

## 4.2 Samspel

Något som informanterna är överens om är att samspel i stråkorkester består av flera olika parametrar som behöver stämma överens för att samspelet skall bli så bra som möjligt. Det framgår också att elevernas ålder och speltekniska nivå påverkar kvalitén på samspelet.

En uppdelning görs mellan det musikaliska samspelet och det sociala samspelet vilka i sig också får en rad olika underkategorier.

Så här svarar Informant 1 på frågan om hur man kan definiera begreppet samspel:

Det är ju ett ganska stort begrepp måste jag säga då, begreppet samspel. Det kan ju va allting från stora ensembler till små ensembler. Det kan vara allting från att försöka börja spela samtidigt till att riktigt detalj-arbeta, ner på detaljnivå å sådär ju. Det kan vara vad det är för olika sorters musik, vad det är för elever vi håller på med, utifrån det blir det ju olika sorters samspel får man väl säga.

Samspelet kan alltså sägas vara beroende av sammanhanget som orkestern befinner sig i, detta gäller allt från repertoar, orkesterns storlek till elevernas speltekniska och musikaliska nivå.

Det sociala samspelet framstår som likställd till det musikaliska samspelet och innefattar allt från socialiserandet i pausen till kommunikationen under spelandet.

Informanterna tar upp följande punkter vad gäller det sociala samspelet:

- Språklig kommunikation
- Både kunna följa och leda sina spelkamrater
- Lyssna
- Lösa problem gemensamt
- Kommunicera med instrumenten, kroppsspråk, ögonkontakt
- Andning
- Social samvaro, kompisar
- Eleverna inspirerar varandra till t.ex. mer övning, lyssna mer osv.
- Eleverna hjälper varandra

När det gäller det musikaliska samspelet speglar det sig i elevernas individuella speltekniska förmåga, samt deras förmåga till att uttrycka sig musikaliskt. Informanterna tar upp dessa punkter som viktiga för det gemensamma musikaliska samspelet:

- Rytmt

- Dynamik, nyanser
- Intonation
- Stråkarter
- Spelteknisk förmåga
- Frasering
- Artikulation
- Musikaliskt uttryck
- Spela flerstämmigt

### **4.3 Hur löser man svårigheter med samspel?**

Under intervjun fick informanterna titta på videoklipp från deras egen orkesterundervisning där eleverna hade uppenbara samspelssvårigheter. Trots att videoklippen kommer från olika orkestrar har svårigheterna sett ungefär likadana ut. Därför presenteras bara själva svårigheten och informanternas förslag på lösningar, inte vilken specifik orkester det gäller. Alla tre informanterna har alltså uttryckt sig om samtliga svårigheter som tas upp.

#### Svårighet 1: Melodistämman ökar i förhållande till övriga orkesterstämmor

- Läraren förebildar genom att först spela stämman för eleverna och sedan tillsammans med eleverna, detta för att ge eleverna en auditiv upplevelse av sin egen stämma gentemot de andras.
- Lärare och elever spelar/sjunger tillsammans samtidigt som en puls tickar (till exempel en metronom).
- Eleverna inom den stämma som ökar spelar tillsammans med någon av de andra stämmorna som håller pulsen.
- Läraren eller eleverna underdelar tempot.

#### Svårighet 2: Eleverna är inte överens om intonationen vid ett specifikt ställe i stycket

- Läraren kontrollerar att eleverna uppfattat rytmen och tonmaterialet rätt, ibland kan dålig intonation hänga samman med osäkerhet över notbilden.
- Läraren ser över elevernas fingersättningar och ser över detta så att alla elever har en fingersättning som passar dem.
- Eleverna spelar långsamt ton för ton så att alla kan rätta in intonationen.

- Eleverna staplar ackorden inom orkestern med start nerifrån med cello/kontrabas och varefter som eleverna hittar rätt intonation läggs en stämma på i taget.
- Eleverna spelar stycket i sitt sammanhang och spela tillsammans det som kommer innan det specifika stället för att sedan stanna på klangen där intonationen går isär. Eleverna får sedan lyssna in sig.

#### Svårighet 3: En enskild elev ökar i tempot gentemot de andra

- Läraren bör vara noggrann med att inte peka ut någon enskild elev utan istället låta eleverna växla sinsemellan att individuellt spela stämman samtidigt som en annan elev spelar fjärdedelar och sedan göra på detta vis med alla elever så att de som ökar i tempo själva får upptäcka det.
- Eleven kanske ökar på grund av att denne inte behärskar stråkarten som skall användas. Detta löses genom att öva specifik stråkteknik på exempelvis en skala.

#### Svårighet 4: Eleverna har svårt att komma in rätt efter antingen en längre paus eller en lång ton

- Läraren dirigerar för att de skall ha någon att följa för att komma in rätt på sin insats.
- Läraren kontrollerar om det finns någon teknisk svårighet som gör att de har svårt för att komma in, det kan handla om till exempel stråkteknik eller krånglig fingersättning.
- Eleverna får träna på att komma in rätt genom att bara spela på lösa strängar till en början och efterhand som det går bättre läggs vänsterhandens fingrar till.
- Elevernas tajming kan påverkas beroende från om de börjar med stråken på strängen eller från luften, läraren kontrollerar så att alla gör likadant.

#### Svårighet 5: Eleverna har olika uppfattning om en viss stråkteknik/stråkart

- Läraren förebildar genom att spela stråkarten på lös sträng samtidigt eleverna lyssnar och tittar sedan spelar alla tillsammans.
- Stråkartan spelas på en skala gemensamt i orkestern, läraren försäkrar sig då om att eleverna är medvetna om hur stråktekniken/stråkartan utförs.

### **4.3.1. Viktiga faktorer för lärande i orkester**

Sammanfattningsvis kan det uttydas att olika typer av generella samspelssvårigheter löses på i princip liknande vis med hjälp av ett antal tillvägagångssätt. För att dessa tillvägagångssätt skall ha någon effekt krävs det att eleverna är aktiva och uppmärksamma och att undervis-

ningssituationen är så optimal som möjligt. Dessa tillvägagångssätt kan sammanfattas i följande två förutsättande punkter:

- Eleverna behöver vara uppmärksamma, lyssna och kommunicera med varandra och med pedagogen.
- Orkesterpedagogen- eller dirigenten behöver vara tydlig i såväl instruktioner som när det gäller att ge impulser och att visa insatser.

#### **4.4 Musiker och pedagog?**

Informanterna fick under intervjun berätta hur de såg på samspel i sammanhang där de själva var musiker och även hur de resonerade kring sin musikerroll i förhållande till pedagogrollen i samspelsammanhang. Alla tre ger uttryck för att det finns ett slags symbiosförhållande mellan deras roll som musiker och deras roll som pedagog alltså att dessa ger näring åt varandra. Ensemblens storlek verkar också spela roll för samspelet när informanterna musicerar, är det en mindre ensemble, till exempel en stråkkvartett beskrivs samspelet bli mer intimt och kommunikationen mer direkt medan det i en symfoniorkester hänger mycket på dirigentens insats. Informant 3 beskriver samspelet tillsammans med andra professionella musiker som mer intuitivt vad gäller det musikaliska samspelet samtidigt som det sociala samspelet inte nödvändigtvis är lika enkelt. Det kan handla om att man kommer från olika undervisningskulturer där man uttrycker sig på olika vis vilket kan leda till konflikter.

Informant 1 berättar om nyttan av sin roll som pedagog i sammanhang där denne verkar som musiker:

Ja det tycker jag ju att man har, alltså det ena föder ju det andra, just om man sitter i en stråkkvartett med fyra kompisar så måste man även kunna va lite pedagogisk när man säger nånting, man kan inte bara säga ”DU spelar falskt”, utan man måste kunna linda in det.

#### **4.5 Tradition inom orkesterundervisning**

När det kommer till att beskriva synen på tradition för orkesterundervisning visar det sig något svårdefinierat. Informanterna tenderar till att beskriva vad de upplever är motsatsen till något sorts traditionellt förhållningssätt till orkesterundervisning istället för hur själva tradi-

tionen ser ut. Det verkar också råda meningsskiljaktighet kring vad traditionen praktiskt innebär och huruvida den är positivt eller negativt laddad.

Informant 3 beskriver en kammarorkester denne själv medverkade i under sin studietid inom vilken deltagarna försökte arbeta efter ett så demokratiskt förhållningssätt som möjligt:

... på repetitionerna gick det till så att en person i orkester hade det sista vetot, men att alla fick komma fram med sina idéer under arbetets gång och i den mån det går så vill jag att man jobbar på det sättet även i kulturskola för vad är det vi vill ge dom? Jo det är ju att ge dem verktygen att kunna lösa saker på egen hand... så det är min grundtanke och det tror jag inte att jag gör genom att bara stå och dirigera orkestern från början till slut.

Informant 3 menar vidare att traditionen ofta innebär just det som nämns i citatet, att stå och dirigera från början till slut, vilket denne framlägger som något med negativ laddning. I motsats till detta ger Informant 1 uttryck för att det traditionella tillvägagångssättet, som denne i likhet med informant 3 definierar som att man spelar stycket från början till slut där undervisningen sker genom dirigering, fungerar bra i förhållande till tidsbristen inom kulturskolan och att det inte heller brukar finnas tid till att fokusera på andra övningar som inte konkret inkluderar det aktuella spelstycket.

Informant 2 berättar om hur denne ser på traditionen som något som sitter i väggarna på skolan och att den kan bestå i allt från repertoarval, till undervisningsmetod och pultplacering. Just pultplacering är en återkommande faktor, som kommer upp i alla tre intervjuerna. Synen på vad som är traditionellt där verkar vara att de duktigaste eleverna får sitta längst fram och de sämre får sitta längst bak. Detta är något som alla informanter tycker har negativ laddning.

När det gäller repertoaren ges det uttryck för att det är viktigt hur den väljs ut. Blir den för traditionell med mycket klassisk musik finns det risk för att eleverna inte känner igen sig i musiken och kanske förlorar lusten till att spela i orkester, därför bör repertoaren varieras genremässigt.

## **4.6 Tankar kring lärande**

För att knyta an till de tankar kring pedagogik och lärande och som nämns i kapitel 2.4 kan man uttyda att samtliga informanter ser positiva effekter av orkesterundervisning i förhållande till att eleverna undervisas i grupp. Alla tre informanterna återkommer till betydelsen av att



det finns en viss nivåskillnad inom orkestern, både på ett musikaliskt, speltekniskt och även socialt plan. Detta hjälper elevernas lärande och utveckling tillsammans, de blir inspirerade av varandra och förhoppningsvis sporrade till att musicera mer tillsammans med orkestern. Själva grupsituationen beskrivs också som positiv utifrån ett socialt perspektiv, eleverna lär sig att arbeta tillsammans i grupp, att ta hänsyn till varandra, hjälpa varandra, kort sagt så tränas deras sociala kompetens.

Ur ett pedagogiskt perspektiv med fokus på vidare utveckling är det viktigt att sätta repertoar och tekniskt svårighetsgrad på en för eleverna uppnåelig nivå. Dock behöver svårighetsgraden innebära att eleverna går framåt i utveckling och spelmässig progression. Detta ger Informant 3 uttryck för:

Siri: Vad brukar ni spela för slags repertoar? Plockar du från olika epoker?

Informant 3: Jag resonerar likadant som i min vanliga instrumentalundervisning att jag skall lära dom tekniskt, gå framåt tekniskt, progression...

Siri: Genom styckena?

Informant 3: Ja, så därför väljer jag alltid stycken där det finns nånting att lära sig tekniskt också...och det kan ju va som i här "A day of a dolphin" man lär sig collegno-stråket eller man lär sig pizzicato eller snap pizz, att spela med sordin eller bakom stallet. Och i ABBA-potpurrit är det också, det kan närmast liknas vid att spela mozartkvartett, det är mkt spiccato och åttondelskomp, så det är det jag utgår ifrån plus att det skall va nånting som är musikaliskt intressant att spela.

Eftersom repertoaren väljs både utefter elevernas tidigare kunskap och utefter vad de behöver lära sig för att utvecklas skulle kunna sägas att man i repertoarvalet tar hänsyn till elevernas proximala utvecklingszoner. Genom stöttning från orkesterpedagog och spelkamrater ges sedan ytterligare möjlighet till lärande.

## **4.7 Ramfaktorer inom kulturskola**

Informanterna upplever att det finns särskilda ramfaktorer inom kulturskolekontexten som påverkar orkesterundervisningen. Den största ramfaktorn är tiden som ses som en bristvara. Tidsbristen påverkar allt från repertoarval till undervisningsmetod. Informanterna känner inte

att de har tid för att blanda in andra typer av samspelsövningar därför att detta tar tid från själva spelet.

## **5. Diskussion och slutsatser**

Detta kapitel innehåller diskussioner dels kring studiens metod och dels kring studiens resultat. Vidare besvaras varje forskningsfråga kortfattat i en diskussionssammanfattning. Avslutningsvis presenteras idéer till vidare forskning.

### **5.1 Diskussion kring metod**

Nedan diskuteras valet av metod för studien och hur denna fungerat, tillsammans med resonemang kring den valda metodens tillförlitlighet.

#### **5.1.1 Intervjuerna**

Den kvalitativa forskningsintervjun har tjänat väl som metod för denna studie, eftersom studien syftar till att på ett mer djupgående vis undersöka ämnet samspel för ungdomar vid kulturskola. Intervjuerna har haft en relativt låg grad av strukturering vilket har bidragit till att intervjuerna utmärkts av karaktären hos ett vardagligt samtal snarare än en utfrågning kring ett specifikt ämne varvid följdfrågor har kunnat ställas utifrån varje enskild informants svar. Det kan till och med vara så att det är i dessa följdfrågor som man kan komma åt de riktigt intressanta detaljerna från informanternas utsagor.

Eftersom jag sedan tidigare hade en personlig anknytning och bekantskap med samtliga informanter bör det vidhållas att detta kan ha påverkat klimatet och tonen under intervjun, exakt på vilket vis kan vara svårdefinierat men jag vill erinra mig att det haft en positiv effekt för intervjuens utgång. Vidare kan detta också ha påverkat tolkningen av resultatet varvid det, oavsett vilken studie det är och av vem den är utförd, aldrig är möjligt att vara helt objektiv eller neutral i fråga om tolkning, det påverkas naturligtvis av tolkarens erfarenheter, värderingar och upplevelser. Resultatet blir alltså aldrig ”helt” neutralt. Möjligen kan tolkningen av resultatet påverkas ytterligare om den som utför studien har någon form av relation sen tidigare till informanterna, vilket kan vara intressant att ta i beaktande.

#### **5.1.2 Videodokumentation som verktyg**

Valet av videodokumentation som verktyg för intervjuerna visade sig vara ett bra drag. Eftersom informanterna fick se situationer ur sin egen undervisning kunde de dels relatera till själva situationen som sådan men också till varje elev och dennes aktuella kunskapsnivå. Detta

bidrog till att informanterna, i intervjustadiet där de skulle komma på metodiska lösningar för de specifika samspelsvårigheter som visades, kunde relatera till situationen på ett djupare plan. På det viset gavs informanterna en vidgad förståelsehorisont för samspelsvårigheterna till skillnad från om de hade fått se filmklipp från någon annans orkesterundervisning. Det underlättade även för mig i planeringsstadiet av intervjuerna då jag på ett tydligt vis kunde formulera intervjufrågorna kring samspelsvårigheter utefter givna situationer. Nämnas bör också att elever och berörd lärare kan ha agerat annorlunda vid repetitionen än vad de annars skulle gjort om den inte videofilmats.

## **5.2. Diskussion kring resultatet**

I detta avsnitt förs en längre diskussion vilken uppdelats i olika kategorier som upplevs relevanta i förhållande till resultatet. Diskussionen skall ge en samlad bild av resultatet i relation till följande forskningsfrågor:

- 1) Hur ser orkesterpedagoger inom musik- och kulturskola på begreppet samspel i stråkorkester för barn och ungdomar i högstadietåldern?
- 2) Hur kan man arbeta som pedagog för att främja samspelet i en sådan orkester?

### **5.2.1 Samspel – ett samlat begrepp**

Samspel är ett stort och mångfasetterat begrepp och att sammanfatta det med endast ett ord förefaller svårt, särskilt i orkestersammanhanget. En uppdelning av begreppet kan göras för att klargöra definitionen något, likt det gjorts i Kapitel 4 där begreppet delas upp i *Socialt samspel* och *Musikaliskt samspel*. Det sociala samspelet är det som sker mellan individerna som spelar tillsammans – interaktionen, det musikaliska samspelet kan sägas vara det som individerna kommunicerar. Birgestam och Källner (2011) nämner förutom de två definitioner som använts i denna studie en tredje kategori som handlar om personlig utveckling. Denna kategori menar jag bör ses som den positiva effekt som kommer av att det sociala och det musikaliska samspelet verkar tillsammans.

Man skulle också kunna säga att definitionen avgörs av sammanhanget och miljön som samspelet äger rum i, detta skulle kunna förklaras på två vis, dels att samspelets art är beroende av praktiska omständigheter runtomkring och dels att samspelet påverkas av traditioner i en särskild miljö och av traditionsbärare som finns inom den. När det gäller praktiska omständigheter syftar jag på faktorer som rör ensemblens storlek, akustik i repetitionslokalen, hur stort

fysiskt avstånd det är mellan musikanterna och så vidare. Detta är faktorer som påverkar samspelet på olika vis. Till exempel kan en repetitionslokal med mycket torr efterklang vara svår för stråkmusiker att spela i rent klangligt vilket kan påverka samspelet. När det talas om tradition och traditionsbärare menar jag på vilket vis individerna i situationen påverkar varandra utifrån deras tidigare erfarenheter. På en kulturskola kommer eleverna från olika bakgrunder och de har ofta olika speltekniska och musikaliska färdigheter, vilket i min undersökning visar sig ha en positiv effekt på orkesterns gemensamma utveckling. Eleverna drar nytta av varandras kunskaper och lär sig tillsammans och av varandra. Detta beskrivs i avsnitt 4.1.2 där informanterna ger uttryck för att den varierade speltekniska nivån i *Stråkorkester 1* har en positiv effekt på utvecklingen eftersom eleverna hjälper varandra snarare än att de konkurrerar. Här vore det intressant med ett elevperspektiv för att verkligen kunna klargöra hur variationen i nivå inom orkestern fungerar på repetitionerna.

De punkter som tas upp i Kapitel 4 där olika samspelsfaktorer listas utgör tillsammans informanternas samlade uppfattning om samspel i orkester. Dessa faktorer ger även exempel på vad det är som pedagogerna behöver främja i sin undervisning för att samspelet i orkestern skall lyckas så bra som möjligt och det går att tolka som att förekomsten av alla dessa faktorer utefter ett sådant mål är nödvändig. De faktorer som nämns kan också ses stå i beroendeställning till varandra. Till exempel behöver vi lyssna (socialt samspel) för att kunna spela rytmiskt tillsammans (musikaliskt samspel).

I avsnitt 4.4 beskrivs informanternas syn på samspel i sammanhang där de själva är musiker. Det ges uttryck för att samspelet blir olika beroende på ensemblens storlek. I en stråkkvartett ges till exempel mer utrymme för individerna att samspela och kommunicera mer direkt än i en symfoniorkester där samspelet delvis styrs av en dirigent. Här blir en jämförelse mellan studiens två olika kulturskoleorkestrar intressant eftersom storleken på dem skiljer sig åt, *Stråkorkester 1* består av 28 elever och *Stråkorkester 2* består av endast sex elever. Även ledningsstrukturen inom de olika orkestrarna ser olika ut. I stråkorkester 1 undervisar stråkpädagogerna från en dirigentposition med dirigeringspinne och i *Stråkorkester 2* sitter pedagogen med och spelar och leder således orkestern på det viset. Om man skall gå på det som informanterna ger uttryck för är alltså samspelet i *Stråkorkester 2* mer intimt och eleverna ges utrymme till mer direkt kommunikation både elev-elev och elev-lärare. I stråkorkester 1 kan det alltså finnas tendens till att samspelet är beroende av den pedagog som dirigerar snarare än eleverna.

### 5.2.2 Tradition i en resväska

I studien har begreppet tradition kommit på tal vid ett flertal tillfällen. Traditionen finns alltid med oss och som pedagog inom det musikaliska området förs traditionen vidare via skolning och utbildning vid institutioner och av pedagoger (traditionsbärare). Traditionen varierar mellan olika sammanhang och platser. Detta märks inte minst i föreliggande studie i presentationen av de två stråkorkestrar som varit föremål för intervjustudien. Det vi får presenterat för oss är alltså två stråkorkestrar som är likvärdiga på det viset att de både två ryms inom verksamheten för en kommunal kulturskola, men orkestrarna skiljer sig åt på många punkter. Ledningsstrukturen är olika, så även repetitionsordningen. Därför blir innehållet i undervisningen olika hos de olika stråkorkestrarna utifrån de traditioner som finns både hos respektive pedagog och på respektive kulturskola. Här blir kulturskolekontexten relevant, vilket diskuteras vidare längre fram i detta kapitel.

Man skulle kunna likna olika undervisningstraditioner vid en portfölj eller en resväska som traditionsbäraren (läs pedagogen) för med sig ut i undervisningens värld. Väskans innehåll består av bärarens erfarenheter och kunskaper och kan föras från en geografisk plats till en annan. Väskan går alltid att öppna och däri finns det plats för nya traditioner och erfarenheter. Informant 2 talar om tradition som något som sitter i väggarna på arbetsplatsen, om man tänker sig att varje arbetsplats har olika typer av sådana väggar skulle även en bit dem kunna få plats i resväskan. Liknelsen med väskan blir intressant om man föreställer sig att de olika informanterna skulle åka ut till andra undervisningssammanhang än de som nämns i studien där det redan finns vedertagna traditioner inom orkesterundervisningen. Ett utbyte av traditioner och kunskap skulle då ske, ur detta utbyte skulle det sedan kunna födas ny kunskap och nya metodiska lösningar för orkesterundervisning. Utifrån detta tror jag att det är viktigt med samarbete mellan kulturskolor såsom till exempel länsstudiedagar där instrumentalpedagoger kan träffas och dela med sig av sin kunskap.

Denna studie är utförd på två olika kulturskolor inom Skåne-regionen, även om skolorna alltså ligger geografiskt nära varandra skiljer sig traditionerna och ramfaktorerna åt. I intervjuerna ställdes frågan *Finns det enligt dig en typisk och traditionell orkesterundervisning? Hur ser du på den?* Denna fråga fick en aning flytande svar och jag fick intrycket av att traditionen som svårdefinierat begrepp var en något känslig fråga för informanterna. Antingen förhöll de sig till traditionen som att den var något positivt och eftersträvansvärt eller som något gammalt och stelbent. Man skulle kunna se det som att det här ges exempel på att varje pedagog

för med sig egna traditioner i resväskan som måste möta traditionerna som finns på den plats de undervisar.

Alla tre informanterna tog upp pultplacering och dirigerings när vi talade kring traditionell orkesterundervisning. När det gäller pultplaceringen framhölls det att det låg i det traditionella synsättet att pultplacera eleverna utefter nivå vilket av samtliga informanter betraktades som negativt laddat. Informanterna såg alltså hellre en roterande pultplacering där nivån var varierad och där de mest erfarna elever lika gärna kunde sitta en bit bak inom sin sektion för att ge stöd åt de som satt längre fram. I fråga om dirigerings nämndes det av Informant 3 att det är samarbetet mellan musikanterna emellan som för orkestern framåt – inte att en person själv står och leder orkestern genom dirigerings. Här råder det delade meningar mellan informanterna eftersom Informant 1 framhåller dirigerings som något positivt laddat i förhållande till orkesterns utveckling och tidsbristen under repetitionerna. Däremot är det inte säkert att Informant 3 uppfattar dirigerings av sina elever som något negativt, det är nog snarare en metodisk arbetsform med dirigent som informanten syftar till.

### **5.2.3 Metodiska lösningar**

När det gäller metodiska lösningar på samspelsvårigheter är det viktigt att framhålla att det är här, inom metoderna, som varje lärare sätter sin personliga prägel på undervisningen. För även om det finns en rad vanligt förekommande sätt att lösa svårigheterna på är det hur de utförs som bestäms av den enskilda pedagogen och utifrån dennes personliga undervisningsstil. En och samma metodiska övning kan alltså se ut och upplevas på helt olika vis av eleverna beroende på hur läraren kommunicerar övningen. Ur mitt perspektiv som violinpedagog blir det särskilt intressant att titta på hur andra violin- eller stråkpedagoger löser samspelsvårigheter jag själv stött på i min egen undervisning. Det är också här det blir tydligt att lärarna är traditionsbärare som förmedlar kunskaper med prägel och inspiration från sin egen skoling.

I avsnitt 2.3.1. skildras några generella samspelsvårigheter samt metodiska lösningar på dessa såsom Hamann och Gillespie (2001) beskriver dem. Dessa metodiska lösningar liknar på många vis de lösningar som ges av denna studies informanter. De vanligast förekommande samspelsvårigheterna kan sägas ligga i intonation, tempot, rytmen, artikulation och stråkart. Alla dessa faktorer är beroende av elevernas individuella färdigheter både på ett speltekniskt och på ett musikaliskt plan. Personligen tror jag därför att man som orkesterpedagog tjänar på

att, likt det görs i *Stråkorkester 2*, under repetitionerna använda sig av uppvärmningsövningar utifrån en teknisk progression för att försäkra sig om att eleverna har samma förståelsehorisont när det gäller till exempel specifika stråkarter eller tekniker. Med ett sådant tillvägagångssätt kan eleverna återkoppla nya moment i orkesterrepertoaren till tekniska övningar de gjort i uppvärmningsfasen av repetitionen.

Inledningsvis i denna resultatdiskussion benämns hur samspelets beståndsdelar, socialt – och musikaliskt samspel behöver stå i en slags beroendeställning till varandra för att utveckling och lärande skall ske. Jag vill här koppla samman dessa olika faktorer med de metodiska lösningar som presenteras i studien. För att kunna använda sig av de metodiska lösningarna krävs en kombination av socialt och musikaliskt samspel. För att illustrera detta använder jag mig av en av de samspelsvårighetssituationer tillsammans med de lösningar som informanterna föreslog likt det presenterats i Resultatkapitlet:

*Svårighet 1: Melodistämman ökar i förhållande till övriga orkesterstämmor*

- Läraren spelar först stämman för eleverna och sedan tillsammans med eleverna detta för att ge eleverna en auditiv upplevelse av sin egen stämma gentemot de andras.
- Lärare och elever spelar/sjunger tillsammans samtidigt som en puls tickar (till exempel en metronom).
- Endast stämman som ökar får spela tillsammans med någon av de andra stämmorna som håller pulsen.
- Underdela tempot.

För att kunna genomföra det första förslaget på metodisk lösning; *Läraren spelar först stämman för eleverna och sedan tillsammans med eleverna detta för att ge eleverna en auditiv upplevelse av sin egen stämma gentemot de andras*, behöver vi ta reda på vilka samspelfaktorer som måste finnas för att kunna utföra den metodiska lösningen. För att göra detta utgår vi från de faktorer som listas i avsnitt 4.2.1 och 4.2.2:

#### Socialt samspel

- Språklig kommunikation
- Både kunna följa och leda sina spelkamrater
- Lyssna
- Lösa problem gemensamt
- Kommuniera med instrumenten, kroppsspråk, ögonkontakt
- Andning



- Social samvaro, kompisar
- Eleverna inspirerar varandra till exempel till mer övning, lyssna mer osv.
- Eleverna hjälper varandra

### Musikaliskt samspel

- Rytmen
- Dynamik, nyanser
- Intonation
- Stråkarter
- Spelteknisk förmåga
- Frasering
- Artikulation
- Musikaliskt uttryck
- Spela flerstämmigt

Så för att kunna genomföra den ovan nämnda metodiska lösningen skulle det kunna krävas följande sociala samspelsfaktorer: *lyssna, kommunicera med instrumenten genom kroppsspråk och ögonkontakt, lösa problem gemensamt, eleverna inspirerar varandra till att till exempel lyssna mer.* Och följande musikaliska samspelsfaktorer skulle kunna krävas: *rytm, stråkarter, spelteknisk förmåga, artikulation.* Genom att resonera på detta vis kan pedagogen konstruera nya samspelsövningar och skrädarsy dem utifrån den specifika orkesterns behov, vilket i sin tur hjälper pedagogen att främja samspelet.

Genom att analysera samspelsvårigheter på detta vis ges praktiska exempel på vad samspelet behöver innehålla för att det skall fungera i praktiken och även vad eleverna behöver ha med sig i form av kunskap för att de skall kunna lösa svårigheterna och vara en del av orkestersamspelet.

#### **5.2.4 Kontext: Kulturskola**

Kulturskolan som kontext blir det sammanhang som eleverna möts i när de spelar orkester och eftersom kulturskolan är en frivillig kommunal verksamhet varierar dess utformning från kommun till kommun. Faktorer som politisk majoritet och ideologi, vilken nämnd kulturskolan ligger under, kommunens ekonomiska förutsättningar och så vidare påverkar därför ut-

formningen av kulturskolan. Eftersom denna studie främst syftar till att besvara frågeställningarna utifrån ett violinpedagogiskt perspektiv med mer fokus på metoder än ramfaktorer kommer inget längre resonemang föras kring strukturella ramfaktorerna inom kulturskolan, men de är likväl viktiga aspekter att fundera över.

Något som informanterna nämner är tidsbristen. På grund av denna upplever till exempel informanter att de inte hinner blanda in samspelsövningar som inte ligger inbakade i den spelade repertoaren. Man vill helst hinna spela så mycket som möjligt istället för att närma sig en specifik svårighet genom att öva den utanför repertoarens kontext. Tidsbristen är något som styrs av den strukturella nivån inom kulturskolan, det vill säga rektor, nämnd och kommun, därför är tiden en ramfaktor för pedagoger inom musik- och kulturskola.

I avsnitt 2.2 ges en bild av hur Holmberg (2010) beskriver den kommunala musik- och kulturskolans historiska framväxt. Hon använder sig av två olika aspekter *kollektivism* och *borgerligt ideal*. Dessa begrepp för mina tankar till begrepp med politisk innebörd vilket leder oss in i en samhällsklassdiskussion. Eftersom kulturskolan är till för alla barn och skall vara det oavsett ekonomi och sociala förutsättningar blir det borgerliga och det kollektiva idealet intressant ur ett sådant perspektiv. För mig är kulturskolan en kommunal aktör som har möjlighet att förena barn och ungdomar oavsett deras föräldrars plånböcker, därför skulle man kunna tänka sig att det borgerliga och kollektiva idealet förenas inom kulturskolekontexten.

### **5.2.5 Lärande i orkester**

Det sociala sammanhang som en orkester utgör torde ha positiva effekter på elevernas utveckling, såväl på individnivå som på en gemensam nivå. I enlighet med de socio-kulturella tankar som presenteras i Teoretisk bakgrund skulle de möjligheter till interaktion som finns inom en orkesterverksamhet alltså leda eleverna till ny kunskap och ny empiri. Interaktionen pågår således både mellan lärare och elever men också mellan elever och elever.

Det talas i Kapitel 2 om vikten av att arbeta utefter en målsättning, vilket tas upp av Heiling (2000) och Hamann och Gillespie (2004). En sådan målsättning skulle kunna bestå i att klara av att spela en särskild repertoar och bemästra samspelssvårigheter som uppstår inom repertoaren. Informant 3 beskriver hur repertoaren väljs utifrån att den skall följa en teknisk progression och att orkestern behöver vara i ständig utveckling, vilket är en tydlig målsättning för orkesterns verksamhet. Även Informant 1 och 2 ger uttryck för hur repertoaren är viktig för att

orkestern skall utvecklas; den skall vara varierad, kännas rolig och utvecklande och passa orkesterns tekniska nivå. I båda stråkorkestrarnas fall mynnar repertoaren ut till någon form av offentlig konsert som på det viset blir det praktiska målet med repetitionerna. I progressionen mot konserttillfället har orkestern förhoppningsvis tillgodosett sig nya speltekniska, musikaliska och kommunikativa färdigheter. På detta vis samverkar det sociala och det musikaliska samspelet mot det som skulle kunna vara undervisningens huvudsakliga mål – utveckling.

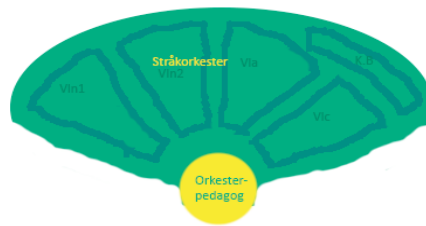
### 5.3 Stråkorkester – en proximal utvecklingszon?

Tidigare i denna studie nämns vikten av medvetenhet kring så kallad stöttning och proximal utvecklingszon. Alla orkesterdeltagare sitter i orkestern på sina pulter med sina egna personliga utvecklingszoner vilka hjälper dem att lära både tillsammans och individuellt. Att likna själva stråkorkestern vid en proximal utvecklingszon blir en eggande tanke när det socio-kulturella perspektivet sammanförs med orkesterundervisningen. Detta skulle kunna definiera samspel inom en orkestersituation ytterligare. En modell över den proximala utvecklingszonen visas nedan (se Figur 1.) med tanken att varje person bär med sig sin proximala utvecklingszon var den än befinner sig geografiskt och tidsmässigt i sitt liv. Utvecklingszonen som i Modell 1 liknas vid ett fält som omringar oss och när vi närmar oss andra människors zoner/fält kan dessa integreras och på så vis lär vi oss nya saker.



Figur 1. Modellen illustrerar den proximala utvecklingszonen utifrån människan som finns inom den gula cirkeln som subjekt och dennes utvecklingszonen som utgörs av det gröna fältet.

Tittar man på denna modell förs tankarna kanske till formationen av en orkester. Då kan vi föreställa oss orkesterledaren som subjekt i den gula cirkeln med orkestermusikerna som sitter inom det gröna fältet framför i en typisk stråkorkesterformation (Se figur 2.).



Figur 2. Modellen illustrerar hur en stråkorkester kan liknas vid en proximal utvecklingszon där orkesterpedagogen inom den gula cirkeln utgör subjektet och orkestern inom det gröna fältet sitter i subjektets utvecklingszon.

På detta vis befinner sig alltså musikanterna innanför orkesterledarens proximala utvecklingszon vilket kan liknas vid att orkesterledarens kunskaper förmedlas till musikanterna via det gröna fältet. Inom denna zon ryms även alla orkesterdeltagares utvecklingszoner, alltså är de också givna subjekt i sammanhanget, tillsammans för detta orkestern vidare mot nya samspelshöjder.

## 5.4 Samspel – att spela sams?

Syftet med denna studie var att utifrån ett violinpedagogiskt perspektiv undersöka hur orkesterpedagoger inom musik- och kulturskola ser på begreppet samspel och hur man kan främja samspelen i skolans orkesterverksamhet. Studien fokuserar på stråkelever inom kultur – och musikskola i åldergruppen 13-16 år. Studien skall också ge en bild av hur orkesterundervisning för stråkelever på kulturskolor ser ut.

Resultatet har visat att samspel i orkesterverksamhet kan definieras genom två underkategorier – socialt samspel och musikaliskt samspel. I sin tur består dessa underkategorier av ett antal parametrar som för det specifika orkestersammanhanget utgör det praktiska förfarandet av samspelen. De intervjuade orkesterpedagogerna ger uttryck för att dessa båda underkategorier är likvärdigt ställda mot varandra när det gäller orkesterns utveckling av samspel. I övrigt visar sig tradition och för kulturskolan gällande ramfaktorer spela in på hur orkesterverksamheten utformas.

För att kunna främja samspelen i en orkesterverksamhet i kultur – och musikskola krävs kunskap från pedagogens sida gällande praktiska och metodiska lösningar på vanligt förekom-

mande samspelssvårigheter. Exempel på sådana lösningar presenteras i föreliggande studie i avsnitt 4.2. Vidare behövs en koppling mellan de metodiska lösningarna och samspelets olika underkategorier och parametrar så som de listats i avsnitt 4.2.1 och 4.2.2. Med hjälp av dessa kan pedagogen tillsammans med sin empiri kring samspelssvårigheter konstruera nya övningar som passar varje specifik orkester och pedagog.

En ytterligare definition av samspel görs i en modell där stråkorkestern betraktas som en proximal utvecklingszon, där orkesterpedagogen utgör subjektet och orkesterdeltagarna finns inom pedagogens utvecklingszon. Detta får symbolisera det gemensamma och interaktiva lärandet som ges utrymme i en orkestersituation.

## **5.5 Vidare forskning**

Arbetet med denna studie har inspirerat mig till att vilja undersöka flera aspekter av ämnet. Till exempel skulle det vara intressant att göra en studie kring hur professionella musiker i en symfoniorkester ser på begreppet samspel i förhållande till en frilansande kammarmusikers syn. Det skulle också vara spännande att spinna vidare på tråden om samspel för ungdomar inom kulturskola, detta skulle kunna göras genom observationsstudier på olika orkestrar där pedagogerna uttalat använder sig av olika metodiska modeller. Orkestrarna skulle då kunna arbeta med samma spelstycken fast utifrån dessa olika metoder. Sedan skulle intervjuer med elever och pedagoger genomföras för att tillsammans med observationsstudierna undersöka huruvida eleverna utvecklats mer av en viss undervisningsmetod.

# Referenser

## Litteratur

Bergsten, Anders. & Melander, Lina. (2009) *Vad händer när vi spelar tillsammans? - en kvalitativ studie av musikstuderande gymnasieelevers relationer med musiken och med varandra*. Göteborg: Examensarbete för lärarprogrammet inriktning musik

Birgestam, Minda. & Källner, Rebecka. (2011) *”Det är därför man är med i orkestern, för fikat. Fikat är helt galet gott” – faktorer som påverkar ungdomar att delta i gruppmusicerande*. Örebro: Uppsatser på avancerad nivå vid Musikhögskolan

Dysthe, Olga. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB

Forsvall, Anna. (2011) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB

Hamann, Donald. L. & Gillespie, Robert. (2004) *Strategies for Teaching Strings*. New York: Oxford University Press

Heiling, Gunnar. (2000) *Spela snyggt och ha kul*. Malmö: Malmö Academy of Music

Holmberg, Kristina. (2010) *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Malmö: Malmö Academy of Music

Kvale, Steinar. & Brinkman, Svend. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB

Lawson, Colin. (2003) *The Cambridge Companion to the Orchestra*. Cambridge: The University of Cambridge

Olsson, Bo-Ingvar. (1994) *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumentalundervisning på låg- och mellan stadiet Del 1*. Göteborg: Göteborgs universitet

Patel, Runa. & Davidson, Bo. (2011) *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB

Rostvall, Anna-Lena. & West, Tore. (2001) *Interaktion och kunskapsutveckling – en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm

Strandberg, Leif. (2009) *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts AB

Åstrand, Hans. (Red.). (1979) *Sohlmans musiklexikon* Stockholm: Sohlmans Förlag AB

## **Källor från internet**

Oxford Music Online. *Strings*. Hämtad under december 2012:  
[http://www.oxfordmusiconline.com.ludwig.lub.lu.se/subscriber/article/opr/t237/e9902?goto=string&type=article&\\_start=61&pos=70](http://www.oxfordmusiconline.com.ludwig.lub.lu.se/subscriber/article/opr/t237/e9902?goto=string&type=article&_start=61&pos=70)

Nationalencyklopedin. *Definition av samspel*. Hämtad under oktober 2012.  
[www.ne.se](http://www.ne.se)

SMoK. *Den svenska musik- och kulturskolans bakgrund i SMoK* Hämtad under oktober 2012  
<http://smok.se/om-smok/historik>

Bollnäs kulturskola. *Kursplan för stråkinstrument*. Hämtat under oktober 2012  
[www.bollnas.se/index.php/kursplaner-kulturskolan](http://www.bollnas.se/index.php/kursplaner-kulturskolan))

# Bilaga 1

## Manus till intervju

1. Vad innebär begreppet samspel för dig? Hur kan det definieras?

- om du skulle bryta ner begreppet samspel i olika underkategorier, hur skulle de se ut?
- Hur tänker du kring din egen roll när det gäller samspel i sammanhang där du själv är musiker?
- Hur ser du på användandet av dina kunskaper kring samspel som musiker i din roll som pedagog?

2. Kan du beskriva kammarorkestern vid ... kulturskola?

- Vilken repertoar, antalet elever, åldersgrupp, replokal, konserter osv.
- Kan du så detaljerat som möjligt beskriva en helt vanlig repetition med orkestern?
- Finns det några generella svårigheter du lagt märke till som pedagog när det gäller orkesterns samspel?

3. Videodokumentationen (jag visar utvalda klipp som jag valt ut utefter uppenbara samspelssvårigheter)

- Kan du ge praktiska exempel på olika lösningar (när det gäller dessa specifika svårigheter) på hur man kan jobba med orkestern för att främja dess samspel.
- Finns det enligt dig en typisk och traditionell orkesterundervisning? Hur ser du på den? Berätta!
- Kan man med fördel ”lyfta ut” samspelssvårigheter ur sitt sammanhang och lösa dem genom andra övningar av olika slag t.ex. med lekfulla inslag? Beskriv hur!



## Bilaga 2

### Mail till rektorer

Hejsan!

Mitt namn är Siri Skansberger och jag studerar till hösten mitt sista år på IE-utbildningen vid Musikhögskolan i Malmö. Min inriktning är klassisk violin. Under min sista termin på MHM kommer jag att göra ett examensarbete/studie för att slutföra min utbildning.

Studien kommer behandla ämnet orkestermetodik och hur man kan göra orkesterspelet spännande, interagerande och utvecklande för eleverna med syftet att nå fler pedagogiska mål än bara orkesterrepertoar. Den orkesterverksamhet som jag kommer att titta på är sådan som bedrivs på olika sorters musik- och kulturskolor, alltså inte enbart inom den kommunala sektorn.

Målgruppen är orkesterstuderande stråkelever i ålder ca. 13-18, alltså tonåringar. Tanken är att jag kommer ut till er skola och gör någon form av observation av orkesterverksamheten för min målgrupp och sedan utför en intervju med någon av orkesterpedagogerna. Exakt hur detta kommer gå till är i skrivande stund inte färdigt.

Så min fråga till dig som rektor är alltså om det finns någon stråklärare med orkesterundervisning på er skola som jag kan inkludera i min studie samt genomföra intervju med.

Jag kommer givetvis förhålla mig etiskt till alla informanter och de kommer i studien att vara anonyma, kulturskolans namn kommer inte heller finnas med i min studie.

Jag vore oerhört tacksam för din hjälp.

Trevlig sommar!

Vänliga Hälsningar

Siri Skansberger