



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

Masteruppsats i musikpedagogik 15hp
Vårterminen 2016
Johan Wallin

Relativitet och förståelse

En studie om kommunikationsmönster kring metakognitiva
lärandeprocesser i ensembleundervisning på gymnasiet.

Handledare: Anna Houmann

Sammanfattning

Denna studie undersöker kommunikationsmönster mellan elever och lärare på gymnasiet inom ramen för ensembleundervisning.

Syftet med studien är att ge exempel på metakognitiva lärandeprocesser i musikundervisning, belysa vilka kommunikationsmönster (diskurser) som skapas och hur de skapas i dessa processer. De teoretiska utgångspunkterna utgår från socialkonstruktionism, symbolisk interaktionism och kommunikativt handlande och som analysmodell har diskurspsykologi använts.

Det empiriska materialet, lektionsobservationer, har samlats in på ett gymnasium i södra Sverige och har kompletterats med en CIT-inspirerad intervju med en lärare. Tre metakognitiva lärandeprocesser (reflekterande, värderande och strategiska) har analyserats. Följande diskurser blev resultatet:

- en elevnära aktivitetsdiskurs, där läraren är mycket angelägen om att involvera eleverna i varje fas av lärandeprocessen, även i val av didaktiska metoder och didaktiskt innehåll.
- en elevcentrerad försiktighetsdiskurs, där utvärdering och bedömning är känsliga ämnen.
- en elevberoende relativitetsdiskurs, där inget i musikaliskt hänseende anses rätt eller fel och där läraren lämnar över stor del av beslutstagandet till eleverna.

Ur den samlade bilden av diskurserna lyfts begreppen relativitet och förståelse fram i lärarens kommunikation med eleverna kring det musikaliska innehållet och undervisningsmetoderna.

Nyckelord: musikpedagogik, didaktik, diskurs, ensembleundervisning, Estetiska programmet, interaktion, kommunikation, metakognition, metodik, språk

Abstract

This paper, Relativity and understanding, will examine the communication patterns used when students and teachers interact during ensemble music lessons in Swedish high schools.

The aim of this paper is to give examples of metacognitive learning processes in music education, highlighting which communicative patterns (discourses) are created,

and how they are created, within these processes. The theoretical background draws on social constructionism, symbolic interactionism, and communicative rationality. The analysis model is discursive psychology.

The empirical material has been collected in a high school in southern Sweden, supplemented by a CIT-inspired interview with one teacher. Three metacognitive learning processes (reflections, evaluations, and strategies) were analysed. The following discourses were found:

- a student-friendly "activity" discourse, where the teacher is very anxious to involve the students in every phase of the learning process including didactical choices of method and content.
- a student-centered "caution" discourse, where evaluating and criticizing are sensitive matters.
- a student-dependent "relativity" discourse, where nothing in a musical perspective is regarded as right or wrong, with the teacher handing over a great deal of decision making to the student.

The overall focus that emerge from this discourses are presented as relativity and understanding.

Keywords: music pedagogy, didactics, discourse, ensemble music lesson, high school, interaction, communication, metacognition. language

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	7
1.1	SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	9
2	FORSKNINGSOBJEKT OCH TIDIGARE FORSKNING	10
2.1	FORSKNINGSOBJEKT: ENSEMBLEUNDERVISNING PÅ GYMNASIESKOLAN	10
2.1.1	ESTETISKA PROGRAMMET	10
2.1.2	ENSEMBLEUNDERVISNING PÅ ESTETISKA PROGRAMMET	10
2.1.3	STYRDOKUMENT FÖR ENSEMBLEUNDERVISNINGEN	11
2.2	TIDIGARE FORSKNING	12
2.2.1	LÄRANDE I MUSIK	12
2.2.2	MUSIKUNDERVISNING PÅ GYMNASIET	13
2.2.3	ENSEMBLEUNDERVISNING	14
2.2.4	DISKURSIVA PRAKTIKER I MUSIKUNDERVISNING	15
3	OM METAKOGNITION OCH LÄRANDE	17
3.1	ALLMÄNT OM METAKOGNITION	17
3.2	METAKOGNITION I DIDAKTISKA SAMMANHANG	18
3.3	METAKOGNITION I MUSIKUNDERVISNING	20
3.3.1	REFLEKTERANDE LÄRANDEPROCESS	21
3.3.2	VÄRDERANDE LÄRANDEPROCESS	22
3.3.3	STRATEGISKA LÄRANDEPROCESSER	22
3.3.4	METAKOGNITIVA LÄRANDEPROCESSER I PRAKTIKEN	23
4	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	25
4.1	SOCIALKONSTRUKTIONISM	25
4.2	SPRÅK	26
4.2.1	SPRÅK OCH INTERAKTION	26
4.2.2	SPRÅK OCH HANDLANDE	27
4.2.3	SPRÅK OCH TÄNKANDE	28
4.3	INTERAKTION OCH KOMMUNIKATION	30
4.3.1	DET SOCIALA JAGET	30
4.3.2	ROLLÖVERTAGANDE	30
4.3.3	KOMMUNIKATIV HANDLING	32
5	METOD	34
5.1	METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN	34
5.2	METODER FÖR DATAINSAMLING: OBSERVATION OCH INTERVJU	35
5.2.1	OBSERVATIONER	35
5.2.2	INTERVJU	36
5.3	DESIGN AV STUDIEN	36
5.3.1	URVAL	37
5.3.2	INFORMANTERNA	38
5.3.3	DATAINSAMLING	38
5.4	DISKURSBEGREPPET	39
5.5	DISKURSPSYKOLOGI	41
5.6	ANALYSDESIGN	42
5.6.1	ÖVERGRIPANDE ANALYS	43
5.6.2	TEMATISERING	43

5.6.3	DISKURSPSYKOLOGISK ANALYS	43
5.6.3.1	Variation	44
5.6.3.2	Funktion	44
5.6.3.3	Effekt	44
5.6.4	DISKURSKONSTRUKTION	45
5.7	RESULTATENS KVALITET – EN FRÅGA OM GILTIGHET OCH TROVÄRDIGHET	45
5.8	ETISKA FRÅGOR	47
6	<u>RESULTAT</u>	48
6.1	ELEVNÄRA AKTIVITETSDISKURS	48
6.1.1	REFLEKTERANDE TEMAN I DEN ELEVNÄRA AKTIVITETSDISKURSEN	48
6.2	ELEVCENTRERAD FÖRSIKTIGHETSDISKURS	51
6.2.1	VÄRDERANDE TEMAN I DEN ELEVCENTRERADE FÖRSIKTIGHETSDISKURSEN	51
6.3	ELEVBEROENDE RELATIVITETSDISKURS	54
6.3.1	STRATEGISKA TEMAN I DEN ELEVBEROENDE RELATIVITETSDISKURSEN	55
7	<u>DISKUSSION</u>	58
7.1	RELATIVITET	58
7.2	FÖRSTÅELSE	61
7.3	EN PEDAGOGISK BALANSGÅNG	62
8	<u>AVSLUTNING</u>	64
8.1	DIDAKTISKA IMPLIKATIONER	64
8.2	FORTSATT FORSKNING OCH AVSLUTNING	65
9	<u>REFERENSER</u>	67

1 Inledning

I mitt arbete som musiklärare och musiklärarutbildare har jag ofta funderat kring vad lärande och undervisning i musik är. Vad innebär det att lära sig musik? Är det väsensskilt från andra ämnen? Vad gör vi lärare för att underlätta för att eleven ska lära sig musik? Hur planerar vi för lärande? Hur undervisar vi för lärande och hur vet vi att de vi undervisar har lärt sig något? Att vara lärare är ett kreativt yrke och lärare är ofta väldigt bra på att arrangera och organisera för undervisning. Vi har övningar, projekt, teman som vi arrangerar efter bästa förmåga i, hoppas vi, spännande och motiverande former. Planerande av lektioner och projekt tar mycket av lärarens dyrbara tid och dessa planeringar försöker vi genomföra med eleverna i tron att de ska lära sig något. Ibland verkar det dock som att medvetandet om själva lärandet går förlorat i det myckna planerandet. Vi planerar för ett mål, ett resultat och det är det resultatet som ska uppnås och det är det som vi och eleverna har i sikte. Då blir resultatet och inte processen viktigast och risken finns att ett medvetet tänkande på själva lärandet försvinner, många gånger helt enkelt för att det inte finns tid för en djupare och mer strukturerad reflektion. Denna reflektion finns det plats för i de metakognitiva processerna som detta arbete handlar om.

I aktuell skolutvecklingsforskning (Higgins, Baumfield & Hall 2007; Håkansson & Sundberg 2012; Hattie 2014;) beskrivs god och effektiv undervisning utifrån olika framgångsfaktorer. Dessa faktorer beskrivs som centrala för att nå en god måluppfyllelse. En av framgångsfaktorerna som lyfts fram är utvecklandet av förmågan att tänka om sitt tänkande, metakognition. I undervisningssammanhanget blir det också förmågan att tänka och kommunicera om sitt eget lärande och medvetet och öppet reflektera kring frågor som Var är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? och Hur blev det? Metakognitiva processer innefattar tänkande och reflekterande kring vad och hur elever (och lärare) lär sig och hur det gick. Dessa metakognitiva lärandeprocesser är i stort ett dialogiskt samspel. För eleven handlar det om att kunna stanna upp och kunna lyfta fram metakunskaper kring undervisningen där elevens upplevelse och uppfattning av lärandet belyses och tas som utgångspunkt för fortsatt undervisning. För lärarens del handlar det om att se undervisningen utifrån diagnos, planering och bedömning men också om att kunna stanna upp i processen och, tillsammans med eleverna, belysa till exempel frågorna ovan.

Gymnasiets musikundervisning är också en del av denna skolutveckling och metakognitiva lärandeprocesser är en viktig del även här. I gymnasiet ämnes- och kursuppdelning finns en fara att som lärare känna sig alltför styrd av kursmål, innehåll och kunskapskrav vilket kan innebära att man inte tar sig tid att fundera kring själva lärandet. Musikundervisningen rymmer också en praktiskhet och ett övningsperspektiv som kan verka hämmande för metakognitiva samtal. Lärare och elever känner sig mer tvungna att bli färdiga med olika produkter som ska framföras än att reflektera kring det musikaliska lärandet. Det kan verka som ett märkligt antagande att musikundervisning inte skulle ha ett medvetet lärande i fokus utan byggas på mer osäkra grunder av oreflekterade musikaktiviteter men efter att ha fördjupat mig i ämnet under tiden denna uppsats har kommit till har jag förstått att det inte bara är min egen känsla och upplevelse som det är frågan om. Jag vill här lyfta fram några forskningsarbeten som talar mot att det bara skulle vara mina egna upplevelser.

Zandéns (2010) resultat från undersökningen av hur musklärare talar om sin undervisning och dess bedömning visar att det finns vad Zandén kallar en ”avdidaktiserad musklärrroll” (s. 179). Det innebär, enligt Zandén, att det råder en syn där lärarens fysiska närvaro inte är nödvändig för att musikaliskt lärande ska komma till stånd, ”läraroberoende har blivit ett lärandeobjekt” (s. 181). Zandén hävdar vidare att hans samtal med lärarna i studien ”målar /.../ upp en situation där lärare inte *kan* undervisa mot det de tycker är viktigt och inte *vill* undervisa mot det som kursplanerna föreskriver (samtal, analys och reflektion)” (s. 180). Detta som en effekt av den klassiska frågan om hantverket som mål eller medel.

Ericsson och Lindgren (2010) beskriver hur olika musklärare agerar didaktiskt utifrån ett diskursivt perspektiv. Flera beskrivningar visar på förhållningssätt där läraren utifrån rådande diskurs intar andra roller än just den musklärande rollen. Författarna visar på olika skäl till olika förhållningssätt men gemensamt för många av de praktiker som presenteras är att läraren fokuserar mer på själva verksamheten än på medvetna aktiviteter för musikaliskt lärande.

Jag tror att musikundervisningen kan bli bättre och mer effektiv om man tar sig tid och låter reflekterande samtal bli en del av undervisningen. Detta är min första fundering. Min andra fundering är att jag tror att metakognitiva processer finns men att de i stor utsträckning är outtalade och individuella. Både lärare och elever använder sig av dessa processer i undervisningen men det görs i många fall inte på ett reflekterande och medvetet sätt och blir därmed inte heller till någon större hjälp för ett mer utvecklat

lärande. Denna studies syfte är att visa vad metakognitiva lärandeprocesser i musikundervisning kan bestå av.

För att utveckla syftet och för att kunna producera ny kunskap, forska, kring dessa metakognitiva processer har jag valt att försöka titta på hur dessa processer används och vilken sorts kommunikation de ger upphov till. Vilken sorts interaktion kommer till stånd inom ramen för ett metakognitivt medvetandegörande? Här står alltså interaktionen i centrum och hur sammanhang skapas kring lärande och kunskap. Med interaktion menas här hur aktörerna, lärare och elever, använder språk och handlingar sinsemellan. Interaktionen ses dock inte bara som ett utbyte av åsikter, tankar och idéer, den är också skapande i sig. En konstruktionistisk syn på interaktion som skapare av mening och socialt sammanhang lyfts fram och diskurs som konstituerande fenomen blir både en utgångspunkt och ett analysverktyg.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Mot bakgrund av föregående är syftet med föreliggande studie att, utifrån den praktisk-didaktiska kontexten, exemplifiera metakognitiva lärandeprocesser i musikundervisning och undersöka hur och vilka kommunikativa mönster som kan skapas och manifesteras i dessa processer.

- Hur kan metakognitiva lärandeprocesser se ut i musikundervisning på gymnasiet?
- Vilka kommunikationsdiskurser skapas i dessa processer?

2 Forskningsobjekt och tidigare forskning

I detta kapitel presenterar jag studiens forskningsobjekt, gymnasieskolans estetiska program och dess ensembleundervisning. Jag tar också fram exempel på vad som tidigare framkommit i forskningen rörande de delar som är relevanta för min studie.

2.1 Forskningsobjekt: Ensembleundervisning på gymnasieskolan

Undervisningen som denna studie undersöker sker inom ramen för gymnasiets Estetiska program och kursen Ensemble med körsång.

2.1.1 Estetiska programmet

Estetiska programmet, ES, skapades i början på 1990-talet och det som hade hetat Musiklinjen blev en musikinriktning på det estetiska programmet jämte bild och form, dans och teater. 2011 omskapades gymnasiet igen och så även ES. Programmet fick fem nationella inriktningar, musik, bild och form, dans, teater och estetik och media, programmet fick också en tydligt studieförberedande karaktär. Programmet fick också en betydligt bredare kunskapsinriktning än tidigare. Övergripande dokument som examensmål talar om skapande, kommunikation och gestaltning inom de estetiska ämnena som viktiga för undervisningen. En betoning på dessa begrepp har skett på bekostnad av de olika inriktningarnas tidigare specifika ämnesbetoning. Det nya gymnasiet 2011 kom också med nya styrdokument uppdelat i ämnen och kurser och med ett syfte för ämnena där sen de underliggande kurserna beskrevs i centralt innehåll och kunskapskrav (Skolverket 2011a).

2.1.2 Ensembleundervisning på Estetiska programmet

Vad gäller ensemblekurser så finns det i kursutbudet för musikämnet tre kurser som heter något med ensemble, Ensemble 1, Ensemble 2 och Ensemble med körsång. Det finns även andra kurser där ensemble kan ingå som moment, till exempel Musik 1. Det är som sagt kursen Ensemble med körsång som är föremål för min undersökning. Ensemble med körsång ingår som en av inriktningsgemensamma kurser inom inriktningen musik. Det är således en stor och viktig kurs för musikundervisningen och som sådan får den sägas sätta stor prägel på hur musikinriktningen utformas. Lokalt

organiseras kursen på olika sätt. Min egen erfarenhet av kursen är att den delas i en kördel och en ensembledel där olika lärare har de olika delarna. Nationella styrdokument som mål, centralt innehåll och kunskapskrav ligger till grund för undervisningen (Skolverket 2011b).

2.1.3 Styrdokument för ensembleundervisningen

Styrdokumentet för ensembleundervisningen är mål, centralt innehåll och kunskapskrav (Skolverket 2011b). Målen anges under målen för ämnet musik. Bland nio mål för ämnet musik betonas särskilt följande som eleverna ska ges förutsättningar att utveckla (i kursen Ensemble med körsång):

- Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck.
- Kunskaper om musikinstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling.
- Förmåga att skapa musik och arrangera för en eller flera valda ensembletyper.
- Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.
- Färdigheter i att använda musikteknisk utrustning samt kunskaper om hur musik kan framställas och hanteras digitalt.
- Kunskaper om arbetsmiljöfrågor.

Det centrala innehållet beskriver det som undervisningen ska innehålla och som exempel ur det kan nämnas följande:

- Spel eller sång i ensemble på en grundläggande nivå.
- Körsång på en grundläggande nivå.
- Musicerande i noterad och gehörsbaserad musik.
- Grundläggande musikalisk bearbetning, till exempel att göra en andrastämman, välja instrumentering, kompositör, musikalisk form och disposition.
- Grundläggande musikalisk gestaltning och kommunikation vid framträdande inför publik och i samarbete med andra.

Kunskapskraven anger i sin tur vad som ska bedömas och i vilken utsträckning och sätt som eleven ska utföra momenten på för att få de olika betygen.

2.2 Tidigare forskning

Forskningen i allmänhet av hur elever och lärare uppfattar och reflekterar kring lärande är enorm. Smalnar man av temat till musikaliskt lärande blir mängden lite mer hanterbar. Termen metakognition förekommer inte så frekvent i svensk musikpedagogisk forskning däremot är begreppet vanligare i anglosaxisk tradition.

För att få en tydlig koppling till min studie har jag valt att visa på forskning som har betydelse för delar och områden som min studie berör. Först visar jag på forskning som behandlar musicklärande allmänt och inom ramen för gymnasieskolans och även närmare bestämt ensembleundervisning. Även en del om musikundervisning kopplat till social interaktion och diskursbegreppet behandlas.

2.2.1 Lärande i musik

I sin avhandling *Öppenhet och medvetenhet* (Ferm 2004) försöker författaren förstå vad som händer i interaktionen mellan lärare och elev i en musikalisk lärandeprocess. En av Fermes forskningsfrågor knyter an till min: Hur interagerar studiens lärare med sina elever i musikaliska lärandeprocesser? Även en andra fråga har relevans här: Hur reflekterar läraren över interaktionen med eleverna? Ferm gjorde lektionsobservationer hos musicklärare i åk 4-6 och bad även de reflektera över hur den musikdidaktiska interaktionen gick till under lektionen. Ferm utgick från sina forskningsfrågor och formulerade fyra teman för sin observation: öppenhet för tidigare musikaliskt erfarande, öppenhet för initiativ, användande av symboler och bemötande av handling. Lärarna observerades och de fick också svara på reflekterande frågor efter lektioner. Enligt Ferm framträder tre områden ur undersökningen. *Intersubjektivt meningsskapande* är när läraren försöker möta eleven där den finns och försöker få en förståelse för individens behov och önskningsar, hur den tänker, känner och handlar. Här finns en medvetenhet för hur eleven kan guidas vidare i sin utveckling som bygger på en kunskap om elevens tidigare musikaliska erfarenhet, öppenhet för elevens musikintresse och hur eleven lär sig musik. *Ansvarsfördelning* är nästa område och täcker in att lärarna besitter det största ansvaret för att organisera undervisningen så att eleverna ges möjlighet till utveckling. Läraren har också genom sin utbildning och erfarenhet den största auktoriteten när det gäller musikkunnande och hur musikinhållet väljs ut och används. Enligt Ferm blir det då viktigt att lärarna väljer att använda denna auktoritet på ett medvetet sätt som gagnar eleverna. Medvetet i detta fall kan vara att ge eleverna

lagom mycket ansvar i en uppgift så att de känner att ”de vågar använda sig själva, att ta ansvar i den lärande processen – i samspel med lärare och klasskamrater.” (s. 208). Området *Öppenhet och medvetande* innefattar öppenhet för vad eleven lär sig, hur och var. Vidare är öppenhet för elevens initiativ och lust viktiga delar. Medvetenheten riktas mot läraren i vikten av att reflektera kring roller och makt i klassrummet och vidare kring innehållet i undervisningen, vad som undervisas och hur.

2.2.2 Musikundervisning på gymnasiet

Nyberg har i licenciatuppsatsen *Man kan aldrig kunna allt om musik-det känns verkligen stort* (2011) undersökt hur gymnasieungdomar diskuterar kring musikaliskt lärande. En av frågorna i studien är hur gymnasieelever vid det Estetiska programmets musikinriktning begreppsliggör musikaliskt lärande och musikalisk kunskap. Nybergs informanter fick i både tal och skrift formulera sig kring vad de upplevde som lärande i musik vilket nästan alla sade sig aldrig ha varit med om innan under sin musikundervisning. Nyberg beskriver också hur svårt informanterna hade det att sätta ord på hur lärandet gick till men trots elevernas upplevda svårigheter att prata om lärande lyckas de ändå använda ett rikt och målande språk. Två begrepp som enligt författaren blir tydliga i studien är handling och kommunikation. Lärandet sker genom handling där handling ses som både aktivitet, att göra, och att reflektera. Att skapa, spela, öva är vägar till musikaliskt lärande. I det kommunikativa skapas kunskap tillsammans med andra och kontexten blir viktig för lärandet. En sorts lärande sker i skolan medan lärande utanför skolan sker på annat sätt. Kommunikationen blir viktig på så sätt att interaktionen med andra blir en spegel i vilken eleven kan se sig själv och genom språket blir en självreflektion möjlig som i sin tur leder till ett lärande. Förutom det faktum att hela Nybergs genomförande av sin studie är en metakognitiv undersökning där eleverna tänker och kommunicerar om sitt lärande stöter vi här på många begrepp från metakognitiva processer som till exempel reflektion och självvärdering.

I sin doktorsavhandling fortsätter Nyberg (2015) att utforska området hur elever och lärare på det estetiska programmet uttrycker sig om lärande och kunskap i musik. Två av forskningsfrågorna är hur elever begreppsliggör (conceptualize) musikaliskt kunnande och lärande och hur lärare begreppsliggör musikaliskt kunnande i relation till kvalité och likvärdighet. Med *conceptualization* menar Nyberg reflektion och kommunikation (s. 157). Nyberg baserar sin undersökning på två undersökningar

genomförda med både lärare och elever på Estetiska programmet. De övergripande resultaten visar att eleverna uppfattar det som en nyhet att reflektera och prata om musikaliskt lärande och att lärarna, även om de vill, upplever sig sakna både tid och möjlighet för detta. De främsta hindren är kursernas centrala innehåll och stressen att hinna med momenten i kurserna. Nyberg visar dessutom att lärarna begreppsliggör lärande och undervisning på två skilda sätt. Det ena är vad han kallar *master/apprentice approach*, alltså mästare/lärlingsystemet där en lärare överför kunskap till en elev och där kunskapen ses som given och bestämd och ska förmedlas vidare. Det andra synsättet kallar Nyberg *collaborative approach* där det råder ett mer öppet förhållande mellan lärare och elev och där samarbetet betonas och där kunskap kan lyftas fram av såväl lärare som elev.

Zimmerman Nilsson (2009) visar i sin avhandling hur musiklärare på gymnasiet handhar materialval och metoder utifrån kursens innehåll. Hon visar på att medan läraren anser att stoffet, innehållet, i musikteoretiska kurser styr undervisningen så är synen på stoff mer flytande i ensemblekurser. Där anförs sociala skäl som viktiga för undervisningen, det vill säga att alla elever ska kunna vara med utifrån sin nivå. Här finns således inget fördefinierat stoff utan materialet som används väljs ut i dialog med eleverna och utifrån nivå. Detta kallar Zimmerman för att ha en social grund (s. 149) för undervisningen.

2.2.3 Ensembleundervisning

Asp (2015) har följt ensembleundervisning på gymnasiet och tyckt sig se en klar tendens i lärandefokus på lektionerna. Asp menar att fokus dels ligger på att undervisa på ett sätt så en rättssäker bedömning blir möjlig dels på att sikte tas mot redovisningen, ofta i form av en mer eller mindre offentlig konsert. Dessa foki kommer fram tydligt medan ett mer lärande perspektiv på undervisningen inte lyfts fram på ett medvetet sätt. Med mitt språkbruk, får de metakognitiva lärandeprocesserna stå tillbaka för en mer innehållslig och praktisk undervisning. Asp visar på hur två diskurser träder fram i undersökningen. Den ena kallar han skoldiskurs och handlar om förhållningssätt till musiklärande som mer handlar om lärande och där styrdokumentet blir vägledande vad gäller innehåll. Här återfinner Asp även lärande kring vad som senare kan komma att krävas av eleverna om de söker sig vidare till högre musikutbildningar. Den andra diskursen kallar Asp artistdiskurs och där blir framträdandet som redovisning viktigt. Här betonas att spela bra, ”att spela fel, fult eller ’skolmässigt’ blir tabu” (s. 131).

Betoningen på en klar produkt, professionellt framförd blir tydlig, eleverna övar för att spela upp. Asp menar sig kunna visa genom sitt resultat att ”artistdiskursen är dominerande över skoldiskursen” (s. 131). Lärarna har till en början mer uttalade didaktiska intentioner med undervisningen men dessa kommer i bakgrunden ju längre fram mot framträdandet man kommer. Ett kort utdrag ur en av undersökningens intervjuer mellan forskaren och en elev är belysande:

Karl: Om man inte pratar om det [specifika musikaliska detaljer som puls], vad pratar man om?

Edvard: Man pratar inte om sådant här. Man spelar en låt och sedan så...man härmar ljudet bara. (s. 132)

2.2.4 Diskursiva praktiker i musikundervisning

Claes Ericsson (2002) har ägnat studier åt hur både elever och lärare tänker kring lärande och hur deras interagerande konstrueras diskursivt. Ericssons arbeten har haft mycket stort inflytande, både innehållsmässigt och metodmässigt, i mitt arbete som forskare. I *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse* (2002) försöker han närma sig ungdomars uppfattning om musikaliskt lärande. Som titeln anger skapar han ett antal begrepp för att kunna förstå dessa uppfattningar som rör både musikaliskt lärande i skolan och på fritiden. Resultaten visar på att elevens uppfattning om musikleärande är att det sker genom en lärare som guidar runt och visar på olika sorters musik, genom att man går runt och ”plockar ut” det man vill ha och genom att på ett passivt sätt, till exempel musiklyssning, även tillägnar sig kunskaper. Det är i Ericssons senare verk, *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris* (2006) som vi finner en nära anknytning till detta arbete. Där har han koncentrerat sig på hur olika synsätt på lärande i musik konstrueras kring innehåll, form och legitimitet. Ericsson konkluderar sina slutsatser i en rad diskurser som alla får namn efter hur läraren agerar. Ericsson kallar det konstruktioner av läraren och exempel på dessa är läraren som försäljare, missionär, tvångsmatare, brobyggare, tjänare eller medium. Alla dessa konstruktioner delar sen Ericsson in i tre större kategorier efter lärarens funktion; påverkande, förevisande och stödjande. De olika konstruktionerna i funktionerna har olika stark grad av lärarposition, på så sätt är naturligt nog lärarens position stark i diskursen Läraren som tvångsmatare och svag i diskursen Läraren som tjänare. Det som är intressant för denna studie är Ericssons beskrivning av de olika funktionsbestämningarna. I den påverkande funktionen är läraren den som bestämmer innehåll i undervisningen och den

som har klara, tydliga och effektiva didaktiska planer. I funktionen förevisande är läraren mer objektiv och fungerar mer som en guide för eleverna. Läraren är dock den som fortsatt bestämmer innehåll. I den tredje funktionen stödjande tar läraren en mer relativistisk position. Här är läraren mer handledande och rådgivande och kan släppa på innehållsval till eleverna. Ericsson gör också på liknande sätt en elevkonstruktion och även den summeras i några kategorier; Eleven som kämpe eller nonchalant begåvning, Eleven som liten och musiken som stor, Eleven som mindre vetande och Eleven som intresserad. Denna konstruktion av kategorier utvecklar Ericsson tillsammans med Lindgren i *Musikklassrummet i blickfånget* (2010). Där skapar författarna ett antal praktiker baserade på ett stort videofilm material. Praktikerna får namn liknande de ovan där två exempel är; Likgiltighetens och rastlöshetens praktik och Det ideologiska dilemmats praktik. Här har diskursanalysen fortsatt och tolkats i relation till makt, styrning, kunskapsbildning och vardagskultur där de tre första är de mest tydliga i texten. Många mustiga och ofta provocerande exempel på musikundervisning presenteras.

3 Om metakognition och lärande

I detta kapitel tar jag upp begreppet metakognition, dess historia och dess användning, såväl allmändidaktiskt som i musikpedagogiska sammanhang. Avslutningsvis definieras de metakognitiva lärandeprocesser i musik som utgör grunden för den fortsatta analysen.

3.1 Allmänt om metakognition

Människans förmåga att tänka om sig själv har alltid intresserat henne. Forskare kring kognition (till exempel Gärdenfors 2000) talar om tänkandet om oss själva och vad vi tänker som en överlevnadsmekanism från tider då vi inte uttryckte oss i skrift. När människan skildes från övriga apor och så småningom blev Homo Sapiens, den tänkande människan, var det just de kognitiva förmågorna som skilde ut oss från övriga människoapor. Förmågan att ha inre bilder av ting och minnas är inte specifik för människan men när förmågan att planera och strukturera även för framtida behov växte fram blev människan kognitivt särställd (s. 18-19).

Flavell (1976) presenterade metakognition och definierade det på följande sätt:

In any kind of cognitive transaction with the human or non-human environment, a variety of information processing activities may go on. Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective. (sid. 232)

I en senare artikel (1979) presenterar Flavell en utarbetad modell med fyra delar för att använda metakognition. Dessa fyra delar är metakognitiv kunskap, metakognitiv erfarenhet, uppgifter och mål och strategier eller agerande.

Metakognition sker hos oss ofta omedvetet till exempel när vi vid en fråga med många svarsalternativ läser igenom alla alternativ innan vi bestämmer oss vad vi ska svara. Det är ett exempel på en tankestrategi för att lösa ett problem. Exemplet visar Flavells delar, metakognitiv kunskap, metakognitiv erfarenhet, uppgifter och mål och strategier, för att klara uppgiften och lyckas med målet att svara rätt på frågan använder vi den metakognitiva kunskapen som triggar strategitanken att läsa alla alternativ först. Strategitanken grundar sig i erfarenheten av att ha varit med om denna typ av frågor

innan och sett hur strategin har varit lyckad vid tidigare frågor med flera alternativa svar.

Dewey beskriver metakognition och säger bland annat: ”/.../we do have to learn *how to think well, especially how to acquire the general habit of reflecting*” (Dewey 1933, s. 35). Till skillnad från andra tankeoperationer så föddes reflekterandet ur ett tvivel på sakers och fenomenens tillstånd och i pragmatismens anda var detta en aktiv handling. Dewey tänkte sig reflektionen som en jakt, ett sökande efter material som kunde skingra tvivlet vari tänkandet uppstod.

3.2 Metakognition i didaktiska sammanhang

Som vi sett ovan kan metakognition beteckna en högre nivå av kognition i det att den ifrågasätter och medvetandegör lärandet som sådant. Att lära om att lära, att förstå och medvetet välja strategier för olika lärandeändamål blir väsentligt i metakognitionen. Metakognition som begrepp i skoldebatten och i undervisningsdiskussionen har blivit mer och mer aktuellt (till exempel Svanelid 2011). Anledningen till detta är dels att 2011 års läroplan på ett nytt sätt har aktualiserat begreppet metakognition. I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet går det att hitta många beskrivningar av metakognitiva förmågor, här är ett exempel:

Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. (Skolverket 2011c, s 9)

Olika forskningsstudier har också visat på hur ett metakognitivt undervisningssätt kan främja elevernas kunskapsutveckling. Nedan följer ett kort urval av dessa forskningsresultat.

Hattie (2014) lyfter i sin kvantitativa studie fram metakognitiva strategier som en av de faktorer som främjar en god undervisning. Hattie definierar metakognition i lärande som ”tänkande på ett högre plan som innefattar aktiv kontroll över den kognitiva process som används vid inläring. Metakognitiva aktiviteter kan inkludera att planera hur man ska ta itu med en viss uppgift, utvärdera en process och följa upp förståelsen.” (s. 256). Den sista meningen beskriver en syn på metakognition som reflekterande, värderande och strategiska aktiviteter som vi kommer att definiera nedan. Hattie ägnar sedan en längre del åt att redovisa metaanalyser gjorda på vad han menar är

metakognitiva undervisningsstrategier till exempel anpassning till elevens inlärningsstil, självverbalisering och självutfrågning, omstrukturering av miljön och övning och memorering. Avslutningsvis sammanfattar han var undervisningsmetodernas betoning bör ligga: ”Betoningen bör ligga på vad eleverna kan göra, därefter på att eleverna vet vad de ska göra, har flera strategier för att lära sig att göra det och veta när de har gjort det.” (s. 269).

Higgins, Baumfield och Hall har i en rapport (2007) visat vad lärare kan göra för att utveckla elevers lärandeförmågor. Bland annat visade det sig att ”structured tasks that focus on specific metacognitive strategies in the context of the lesson/subject” (s. 16) var en framkomlig väg. Vidare identifierades några nyckelkomponenter för syftet. Bland dessa fanns till exempel ”opportunities to feedback during the task thus enabling teacher intervention, but also providing for this to become gradually internalised as self-regulation” och ”the design of concrete tasks to scaffold the development of the awareness of the processes and their importance for success” (s. 17). Vidare menar författarna att aktiviteter som innehåller strategitänkande och lärandetekniker blir särskilt kraftfulla om de riktas mot den metakognitiva nivån.

Svanelid (2011) har utifrån den nya läroplanen 2011 identifierat fem områden som han anser innefattar förmågor som finns i samtliga kunskapskrav på grundskolan. Bland dessa återfinns bland annat den metakognitiva förmågan. Svanelids metakognitionsbegrepp innefattar i kortformat följande ord och uttryck: tolka, värdera, ha omdömen om, reflektera, lösa problem med anpassning till en viss situation, syfte eller sammanhang, avgöra rimligheten, välja mellan olika strategier, pröva och ompröva.

Joseph (2009) belyser en rad aktiviteter som kan hjälpa elever i deras lärandeutveckling och som hon ser som metakognitiva. Däribland listar hon realistiska råd och uppmuntran, strategier för tänkande, samverkande lärandeaktiviteter, diskussion om tänkande, självvärdering, frågor, problemlösningsaktiviteter och självreflektion. Genom detta ska eleverna få en större förståelse för hur lärandet går till och nå bättre resultat i skolarbetet. Hon sammanfattar det hela med ”Teaching students to monitor their cognitive processes by developing strategies for thinking, comprehending, and remembering is a valuable investment for their future.” (s. 102).

Håkansson och Sundberg (2012) har genom en gedigen litteraturgenomgång på ämnet framgångsfaktorer för en kvalitativa bra skola visat på ett flertal kännetecken för en god miljö för kunskapsutveckling. Bland dessa kännetecken hittar vi metakognitiva

strategier vilket enligt författarna innebär:

- att vara medveten om mål och kunskapskrav,
- att kunna formulera mål,
- att dela upp omfattande lärandeuppgifter i mindre deluppgifter,
- att använda problemlösningstrategier eller att tillämpa självvärderingar. (s. 77-78)

Detta var bara några exempel på hur metakognitiva aktiviteter kan se ut och ta sig uttryck i undervisningen. Nu tittar vi närmare på just metakognition i musikundervisning.

3.3 Metakognition i musikundervisning

Följande del koncentrerar sig kring hur metakognition kan ta sig uttryck i musikundervisning. Min utgångspunkt för denna del utgörs av den amerikanske forskaren Carol Bentons forskning. Benton har intresserat sig för hur metakognitiva processer används och kan komma till uttryck i musikundervisning. I en artikel från 2013 lyfter hon fram tre strategier för att främja metakognition hos musikelever. För att underlätta för musikelever för att utvecklas musikaliskt är det viktigt att:

1. students consciously reflect on learning.
2. students assess their own progress.
3. students engage in think-aloud sessions with learning partners (s. 53)

Här blandar Benton två metakognitiva aktiviteter, reflektion och värdering, med en konkret övning för att visa på hur metakognition kan användas. I Bentons bok, *Thinking on thinking* från 2014, utvecklar hon tankarna ytterligare och visar på musikalisk metakognition i tre delar: self-reflection, self-evaluation och self-regulation. Delarna är inte typiska just för musikaliskt lärande, de går att applicera på alla ämnen. Benton pekar på delarna som viktiga för att utveckla sin musikaliska förmåga oavsett aktivitet. Jag översätter begreppen till självreflektion, självvärdering och självreglering. I fortsättningen kommer jag att hänvisa till dessa begrepp som lärandeprocesser där reflektion, värdering och reglering samspelar i lärandet. Jag väljer dock att tala om reglering som strategier och bygger det på Bentons definition av regulation. Hon exemplifierar regulation bland annat med ”actions that are planned” (s. 35) och ”apply effective strategies” (s. 40). Dessa tre samspelar men för att göra de metakognitiva processerna tydliga kan det vara bra att beskriva de var för sig.

3.3.1 Reflekterande lärandeprocess

Self-reflection, självreflektion, är kanske det som vi först tänker på när vi tänker på metakognition. Benton (2014) menar att reflektion gör det möjligt att förstå vad man vet och inte vet, hur man har lärt sig det man redan kan, vilka möjliga misstag som kan dyka upp, hur kunskaper hänger ihop och möjligheter för framtida lärande. Reflektionen innefattar tänkande och yttrande om den musikaliska processen och verksamheten. Reflektionen är den mest övergripande av de tre begreppen och yttras sällan helt ensam, reflektionen innefattar ofta även värdering och strategiförslag. Reflektion innefattar dels intryck, i aktiviteter av olika slag registrerar vi vad som pågår, vi tolkar kommentarer och handlingar, dels uttryck, vi agerar och kommunicerar utifrån given diskurs. Reflektion är således både en inåtgående och en utåtgående process. Detta sker automatiskt hos oss och vi använder den hela tiden utan närmare eftertanke i vardagliga val och beslut av olika slag. En metakognitiv reflektion däremot är en medveten tolkning av upplevda händelser och kommentarer. Den innefattar aktiva registreringar av egna och andras handlingar, av egna och andras verbala yttranden. Dessa registreringar utsätts för våra bedömningar som i sin tur leder till någon form av aktivitet från vår sida. Denna fysiska eller verbala aktivitet bygger i sin tur på vår diskursiva tolkning av vad som hänt. Dessa processer är till skillnad från de automatiserade uttänkta, vi tolkar och tänker till vad som är bäst att svara eller göra i den givna situationen. Denna medvetenhet resulterar i att tanken och tolkningen går vidare i den metakognitiva processen, ofta till värdering. Att vara metakognitivt reflekterande i musikundervisningssammanhang betyder att medvetet bemöta och behandla musik, både den man själv frambringar och den som andra bidrar med. Det gäller både praktiska förhållanden som plats i rummet, notställ eller inte, vilka ingår i ensemblen idag och mer känslomässiga förhållanden som ”När du spelar så kommer jag att tänka på...”. Benton (2013) lyfter även fram förberedande handlingar som en del av musikalisk metakognitiv reflektion. Hon beskriver en musiker som kommer in i musiksalen, tar fram en stol för att sitta på, ordnar ett notställ, tar fram en penna som ska användas i repetitionsarbetet, placerar sig på ett för tillfället bra sätt, m.m. Dessa handlingar sker som ett resultat av ett aktivt tänkande på musicerandet och i musicerandet viktiga fysiska och mentala aktiviteter. Viktiga frågor i den reflekterande processen är: Vad kan jag? Hur har jag lärt mig det? Var i processen är jag? Vart ska jag? Vad kan vi lära av misstagen? Vad hände nu? Varför låter det såhär? Hur kändes det när du spelade det här?

3.3.2 Värderande lärandeprocess

Self-evaluation, självvärderande, innefattar en bedömning både av det musikaliska resultatet som sådant, enskilt och kollektivt men också en bedömning av hur detta resultat har erhållits. Benton igen: ”/.../teachers might encourage students to self-evaluate not only whether they 'got it right' but also how they went about completing a learning task” (2014, s. 74). Ett metakognitivt lärande innefattar alltså också en tanke på hur, med vilken metod eller sätt, lärandet har skett och en bedömning av det.

Detta värderande är självklart inte möjligt utan föregående reflektion. Tolkningarna som utförs som ett resultat av reflektionen relativiseras utifrån den diskurs som råder. Musik och musikaliska förmågor bedöms olika i olika sammanhang. I musikundervisning ligger inte betoning på att bedöma olika musiksmak utan på hur olika musikalisk aktivitet leder till önskat resultat. I ett elevperspektiv är detta något som går lätt. De flesta har en åsikt om hur det lät och hur det egentligen borde låta. Viktiga frågor i det själv-värderande perspektivet blir: Vad kan jag? Hur gick det? Är det så här vi vill att det ska låta? Är detta en bra metod?

3.3.3 Strategiska lärandeprocesser

Self-regulation översätter jag här till självreglerande och enligt Benton (2014) innefattar självreglerande metakognition ”personal, behavioral, and environmental processes” (s. 35). Självreglerande metakognitiva elever ”observe their own learning processes, adjust their learning behaviors, and assess environmental conditions or outcomes” (s. 35-36). I detta självreglerande begrepp ingår planering, anpassning och utvärdering av ens lärande och agerande som viktiga delar. Som nämnts ovan väljer jag, efter Bentons definitioner, att kalla de reglerande processerna för strategiska. Strategibegreppet betecknar i större grad en framtidsytande utveckling, något som blir viktigt när jag i nästa kapitel resonerar kring några teoretiska utgångspunkter för min studie. Benton (2014) ger ett exempel på hur dessa strategiska processer kan se ut i musikundervisningssammanhang. Hon tar ett exempel med en sångerska som har valt ut att framföra en Schubert-lied. I sitt val av musikaliskt material använder hon metakognition i det att hon väljer ut en sång efter sin förmåga och efter att ha tänkt kring egna styrkor och svagheter. Andra faktorer som spelar in i valet av sång är omfång i toner och hur mycket tid hon har på sig att öva in stycket. I alla dessa val använder sångerskan metakognitiva strategiska processer. I nästa steg lyssnar hon på olika inspelningar och tänker kring sitt eget kommande framförande, hur ska jag

gestalta stycket i mitt framförande? Under arbetet med repetitionerna sätter hon upp mål för repetitioner, hon anpassar och reglerar sin sång efter hur hon klarar och värderar sin insats. Hon applicerar olika metoder för att komma till rätta med fel eller för att komma åt särskilda musikaliska ideal. I detta arbete pendlar de metakognitiva processerna mellan planering, anpassning och utvärdering. Viktiga frågor i detta strategiska perspektiv blir således: Hur kan vi komma närmare vårt mål? Vad kan göras för att utvecklas mot målet? Vilka konkreta verktyg passar att användas? Vilka råd kan jag ge för att möjliggöra för en utveckling?

Ovan har jag, efter Benton, visat på reflekterande, värderande och strategiska processer som metakognitiva lärandeprocesser. Nedan ger jag exempel på hur dessa processer kan ta sig uttryck i en lärandepraktik.

3.3.4 Metakognitiva lärandeprocesser i praktiken

Utifrån definitioner på musikalisk metakognition som reflekterande, värderande och strategiska processer kan det vara belysande att sätta in de i ett praktiskt lärandesammanhang. Jag presenterar nedan en modell utifrån Benton (2014) där dessa processer ges mer konkret form. Exemplet är allmänt hållet men har en för musikundervisning vanlig struktur och kan sägas utgöra ett metakognitivt lärandeflöde.

1. Aktiviteten startar i en uppgift mot ett mål (REFLEKTERANDE PROCESS)
den här låten kan vi göra, jag vill att ni testat på den här stilen, den här låten har 12 takter, jag har svårt att förstå vad som är refrängen, jag behöver ha den här texten för att kunna sjunga den här sången!
2. En kritisk punkt uppstår (VÄRDERANDE PROCESS)
jag klarar inte att spela detta, vi kör fast i takt 4, Stopp, det låter för illa nu!
3. Val av strategi för att lösa problemet i den kritiska punkten (STRATEGISK PROCESS)
jag testar att ta ner tempot, vilket ackord är det i takt 4, kan alla det?
4. Lägeskoll (REFLEKTERANDE PROCESS)
nu kan jag det, alla vet hur man tar ackordet i takt 4, alla förstår formen, nu ska det låta såhär!

Samtalet börjar i den här kedjan reflekterande. Mål och aktivitet presenteras och diskuteras, det samtalas kring material (låtar, instrument) och organisation för aktiviteten. När aktiviteten så är igång blandas detta reflekterande med värderande

kommentarer från aktörerna, saker och ting händer, eller inte händer, som blir utsatta för en värdering och bedömning av hur resultatet blev i förhållande till mål. Dessa mål kan vara formella, dvs på förhand bestämda utifrån styrdokument eller lärares val av undervisningsinnehåll. Mål är också informella på det viset att aktörerna har preferenser för hur det ska låta. Dessa bygger på erfarenheter av att lyssnat på den här musiken innan och på åsikter och smak av hur musiken ska låta. När musiken stannar på grund av tekniska svårigheter eller när erfarenhet och åsikter krockar med det faktiska utförandet uppstår en kritisk punkt. Värderingar och bedömningar kring den utförda musiken yttras på olika sätt. Värderingarna kan vara både individuella, riktade mot en själv genom ett själv-värderande, eller kollektiva, riktade mot gruppen eller individer i gruppen och deras insats. Värderingen går sen snabbt över i tankar och yttringar om strategier för att komma vidare, att övervinna problem. Dessa kan också vara individuella eller kollektiva. Är det möjligt så testas sen olika strategier för att försöka komma förbi den kritiska punkten och komma vidare. Är strategin lyckosam inträder på nytt ett reflekterande tillstånd där förståelsen av det nya utvärderas och man intar en ny position varifrån man försöker vidare. På så sätt startar flödet om igen. En viktig del i det metakognitiva blir således att tänka om dessa lärandeprocesser. Elever och lärare gör detta på olika sätt. Genom att ställa frågor av typen som jag skissat ovan blir man metakognitiv i sitt tänkande. Både elever och lärare har nytta av att använda frågorna både mot sig själv och mot övriga i olika grupper man ingår i.

4 Teoretiska utgångspunkter

För att kunna förstå och tolka de kommunikativa mönster som deltagarna i min undersökning använder sig av kommer jag att presentera några olika infallsvinklar som bakgrund till tolkning och förståelse av mina resultat. Jag gör detta genom att ta avstamp i två delar, språk och sen interaktion och kommunikation. Begrepp inom dessa delar som är viktiga för förståelsen av mina resultat kommer att belysas. Men först några ord om socialkonstruktionism som här presenteras som ett övergripande teoretiskt perspektiv.

4.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionismen är som teoribildning mer av lösa idéer än en hel teoriapparat (Burr 2003, s. 2). I sin beskrivning hänvisar Burr (2003) till olika psykologiska och sociologiska teorier och riktningar när hon ska definiera socialkonstruktionism. Riktningen hittar sina rötter i postmodernismens olika sidor av motstånd mot fixerade förhållanden rörande begrepp som sanning och subjektivitet. Socialkonstruktionismen menar att allt som vi människor identifierar oss med och i, våra upplevelser, känslor, minnen, erfarenheter är ett resultat av vår mänskliga interaktion med språket som verktyg. Språket ses inte som deskriptivt utan som konstituerande. Vi använder inte språket bara för att uttrycka tankar, våra tankar skapas också av språket (Burr 2003, s. 8).

Enligt socialkonstruktionismen bygger vi gemensamt vår verklighet utifrån det vi skapar i vår kommunikation (Burr 2003, s. 6). Gergen (2015) sammanfattar det hela sålunda ”/.../ we may say that as we communicate with each other we construct the world in which we live” (Gergen 2015, s. 6) och vidare ”For constructionists, our actions are not constrained by anything traditionally accepted as true, rational or right./.../ It is only because we socially construct that there are meaningful realities, and valued actions.” (s. 6).

Gergen (2015) diskuterar socialkonstruktionism bland annat utifrån ett utbildningsperspektiv där han ställer upp en traditionell syn på undervisning och lärande mot en mer konstruktivistisk syn där eleven ses mer som medskapare av kunskap i det att eleven är aktiv och deltar i urval av innehåll och i val av lämpliga undervisningsmetoder. Ingen kunskap ses som mer sann än någon annan och det är i

samtalet och i gemensamma handlingar som kunskap skapas. Klassrummet ska ses som ett rum för ömsesidighet och utbyte av erfarenheter och kunskap. Dialog där aktiva lärare möter aktiva elever ska ersätta monolog där en allvetande lärare fyller på eleverna med kunskap. Även världen utanför skolan ses som medskapare i det att den gör kunskapen tillämpbar, kunskapen blir användbar i ett sammanhang.

Gergen ser en konstruktivistisk lärare som *förenklare* som underlättar elevens kunskapsprocess, som *coach* som bistår eleven inte bara med kunskap utan även med beröm, råd och anpassning så eleven kan nå så långt som möjligt och som *vän* som har en god och nära relation med eleverna och tänker på att inte bara vara en kunskapsförmedlare utan också en förebild för livskunskap (s. 150-151). Gergen beskriver också en konstruktivistisk syn på bedömning. Den formativa bedömningen, där eleven visas på aktuellt läge och tänkbara vägar framåt, nämner Gergen som en väg som framåttänkande skolor har anammat. Han nämner *empowerment evaluation* som ett nytt sätt att tänka kring bedömning. Här samarbetar alla aktörer kring att ta fram gemensamma riktlinjer för vad som ska bedömas och hur. Viktiga ord är självstyrande och självbedömning, metakognitiva begrepp som vi tidigare har mött även hos Benton.

4.2 Språk

Språket som socialt verktyg och social handling kommer till uttryck i flera socialkonstruktionistiska texter (Burr 2003, Mercer 2004, Johansson 2009, Gergen 2015). Språket ses som meningsbärande och aktivt såtillvida att det framkallar handling på olika sätt. Språket är således viktigt inte bara för en interaktiv kommunikation utan även i själva interaktionen genom att det triggar olika sorters aktivitet och handlingsmönster. Detta ser socialkonstruktionismen som något avgörande för hur vi lever våra liv och det tillskrivs en central mening i vår existens. Gergen (2015) tar exemplet med inuiter och ordet för snö. Hos inuiterna finns det många fler ord för fenomenet snö än hos folk som lever under andra klimatförhållanden. Detta beror helt enkelt på att livet, företeelser, situationer, handlingar, relationer, med mera blir enklare och mer praktiska om det kan förklaras på många sätt.

4.2.1 Språk och interaktion

Språket ses som både som verktyg och mål i den symboliska interaktionismen med Mead (1995) som främsta företrädare. I språket kan ”kompetenta aktörer genom

språkligt förmedlad interaktion på ett kreativt och reflekterande sätt skapa/r/ eller 'konstruera/r/' en meningsfull och ordnad social verklighet" (Aakvaag 2011, s. 70). I dessa interaktiva reflexiva processer framhävs språket som det överlägset bästa verktyget för att koordinera interaktionen. Språket, sett som ett symbolverktyg bland andra, används jämkande på så sätt att en ömsesidig förståelse skapas kring handlingar. Detta görs på många språkliga sätt, frågor, kommentarer, invändningar, uttalanden, med mera och genom att interagera genom språket skapas social ordning och kontextuell överenskommelse. Hela medvetandet har sin grund i språkliga förhållanden. Det är först när jaget, kroppen, har utsatts för ett socialt sammanhang med konversation med gester av olika slag som man kan tala om att medvetandet uppkommer (Mead, 1995).

Mead (1995) beskriver med en praktisk syn språket som vokala gester. Det är ett språkligt stimuli som skapar någon form av respons hos mig själv och hos de som hör det. Tanken att jag själv reagerar på mitt eget stimuli, likaväl som andra som hör mig, är central hos Mead. Min egen uppfattning om det jag hört mig själv säga påverkar mitt sätt att reagera och handla på samma sätt som hos den som lyssnar på mig. I detta ligger en meningsskapande funktion. Mening skapas i den gemensamma upplevelsen. När jag ser att den andre reagerar på samma sätt som jag på stimulit uppstår mening med den vokala gesten (Mead 1995; Berg 2010). Den vokala gestens inverkan på en själv beskrivs som den viktigaste egenskapen hos begreppet mening. Mead tar exemplet att man behärskar sig när man hör sig själv prata med en irriterad ton. I praktisk kommunikation får det betydelse i det att vi hela tiden måste reagera på det vi själva säger för att en konversation ska bli meningsfull. Mead (1995) säger det såhär: "innebörden i det vi säger utgörs av tendensen att reagera på det" (s. 67).

4.2.2 Språk och handlande

Habermas (1996) identifierar tre områden, tre världar, som vi använder när vi språkligt interagerar. Dessa världar är den objektiva, den sociala och den subjektiva där den objektiva syftar till saker och händelser, en faktavärld. Den sociala syftar på normativa sociala relationer och den subjektiva på inre föreställningar av känslor och förhoppningar. Varje gång vi talar inom respektive område reser vi det Habermas kallar kritiserbara giltighetskrav. Vi hävdar att det vi säger är sant (objektivt), att det är rätt (socialt, normativt) och att det motsvarar vår inre (subjektiva) övertygelse. Det kritiserbara ligger i att det vi säger kan bekräftas av de vi talar med eller så kan det stöta på motstånd och motbelegg. Då möter vi det med argument och skäl som ska verka

övertygande på den andre. Habermas idé är att ”språklig enighet etableras först i det ögonblick då alla interaktionsparter *accepterar* (förf. kursivering), implicit eller explicit, de skäl som kan anföras för att belägga talhandlingens tre giltighetskrav” (Aakvaag 2011, s. 191). Habermas (1996) använder begreppet livsvärld för att beteckna det som skulle kunna kallas för kontext. Han menar att mycket av det som vi kommer överens om i de tre världarna inte sker hela tiden. Vissa ramar finns redan sedan innan bestämt och underförstått. Vi börjar till exempel inte ifrågasätta varandras uppfattning om tid om vi har bestämt möte med någon vid en viss tidpunkt. Mycket av det vi gör och talar om finns i vårt sätt att vara och uppträda i olika situationer, inbyggt i kontexten. I praktiken görs många av dessa överenskommelser omedvetet och det är bara när det uppstår konflikter eller motsättningar som de olika världarna görs synliga och används av aktörerna i språkinteraktionen.

Habermas (1996) redovisar en praktisk språksyn i det han kallar kommunikativ vardagspraxis. Han talar här om språk i tre olika funktioner: förståelsefunktion, handlingskoordinerad funktion och socialiseringsfunktion (s. 136). Funktionen av förståelse innefattar en syn på språket som betydelsebärare. Vi förmedlar olika slags mening i språket, genom att begreppsliggöra förstår vi fysiska och mentala objekt. Den handlingskoordinerande funktionen innefattar ett beteende av normuppfyllande. Vi försöker komma överens och jämka våra uppfattningar om hur rätt beteende kan se ut i olika kontexter. En socialiseringsfunktion hos språket innebär att handha sig själv, att bygga personligheter i förhållande till andra och socialisera sig in i olika grupper med hjälp av språket.

4.2.3 Språk och tänkande

Vygotskij (2010) tankar om språk och tänkande får här också bidra till den teoretiska bakgrunden för denna studie. Ord är för Vygotskij generaliseringar av det som pågår i vårt medvetande. Dessa generaliseringar är allmänna och utvecklas hela tiden. Vi leker med språket på olika sätt och det utvecklas och betyder olika saker i olika sammanhang och för olika personer. Denna idé om språkets utveckling var grundläggande och väsentligt för Vygotskij och i denna idé menade han sig ha hittat det som skiljde honom från tidigare forskning. På detta följer också att det inte finns någon åtskillnad mellan ord och tanke, dessa utgör en stabil enhet och måste förstås som varandras förutsättningar. Vygotskij ser det som en funktionell process, en ”funktionsprocess i det språkliga tänkandets levande förlopp” (s. 403). Denna process innefattar ett växelspel

mellan tanke och ord som går fram och tillbaka, från tanke till ord och från ord till tanke, som inte kan beskrivas strukturellt eller statistiskt. Centralt här är att inget av begreppen sägs bygga på det andra, en tanke uttrycks i ord men orden i sig ger också upphov till tankar. Det uttryckta språket, orden, är bara en bild av mentala aktioner och bildandet av själva orden anses lika grundläggande som tankebildningen. Ord skapar tanke och tanke skapar ord eller med Vygotskijs egna berömda ord: ”Tanken uttrycks inte i ordet, utan fullbordas i ordet” (s. 404). Här ger Vygotskij uttryck för en konstruktionistisk tanke långt innan det begreppet myntades.

Förhållandet mellan tanke och ord ligger till grund för Vygotskijs (2010) tudelning av språket. Han talar om en inre, semantisk del och en yttre faktisk del. Dessa båda har sina egna processer eller rörelser och de kompletterar varandra i hur tanken blir till ord. Vygotskij visar detta genom att visa på barnets användande av språket. Ett litet barn går från del till helhet i det yttre språket när det sammanfogar ord till fraser som blir till hela satser. I det inre semantiska språket, den betydelsebärande delen, är rörelsen på andra hållet. Där förstår barnet först helheter, längre fraser för att senare förstå innebörden i varje enskilt ord. Vygotskijs tanke är att tanke och ord inte kan förstås utan varandra även om man kan säga att de följer olika mönster och regler. Detta ses som att språk inte är uttryck för en färdig tanke utan att ”tanke som förvandlas till språk omkonstrueras och ändrar form” (s. 406). En tanke kan i förstone ses som rimlig och riktig men när den kommer ut och kläs i ord framstår den i en annan skepnad vilket i sin tur ger upphov till nya tankar och så vidare.

En annan viktig tanke hos Vygotskij (2010) är hans teorier om det muntliga språkets förkortade natur. Med detta menar han att till skillnad från det skrivna språket, där betydelse och mening i detalj måste beskrivas för att förstås, så har det muntliga språket en fördel i att kunna förstås genom att kompletteras med en given plats med speciella regler och förhållanden och med en kroppslig gestik som ger eller förstärker det sagdas betydelse. Med hjälp av dessa faktorer kan det muntliga språket bli kraftigt förkortat och underförstått då kontexten både ger mening och kan sägas bidra med kommunikation även om det inte muntligt sägs. Förutom kontexten och gestiken så menar Vygotskij att också intonationen i det sagda bidrar till den specifika förståelsen: ”Dialogen förutsätter alltid att dess deltagare känner till vad det hela handlar om, vilket också -som vi såg- möjliggör en hel rad förkortningar i det muntliga språket,/.../.” (s. 444).

4.3 Interaktion och kommunikation

Förutom språket som symbolverktyg är det också viktigt att här ta fram teorier kring hur och i vilka betydelser kommunikation framträder som ett resultat av aktörernas interaktion med sig själva och med andra och om interaktiva mekanismer och hur de medverkar i och skapar kommunikativa mönster. Meads teorier i den symboliska interaktionismen om det sociala jaget och rollövertagande och Habermas begrepp kommunikativt handlande lyfts här fram.

4.3.1 Det sociala jaget

Interaktionismen enligt Mead lyfter fram jaget som ett resultat av en socialiseringsprocess. Mead kallar detta jag det sociala jaget och begreppet blir en viktig beståndsdel i ljuset av de metakognitiva processerna där själv-begreppet finns med och när det sätts i relation till kommunikativa mönster. Enligt Mead är det först genom våra sociala relationer och aktiviteter i vårt deltagande i det omgivande samhället som vårt jag blir till (Mead 1995, s. 109, 114-115). Samhällsmedlemmens ”råmaterial som den här särskilda individen är född ur, skulle inte vara ett jag, om det inte vore för hans förhållande till andra i det samhälle som han är en del av” (1995, s. 149). Vår identitet formas genom att vi speglar våra egna uppfattningar, ställningstaganden och beteenden i andras reaktioner och bemötande. Förutom att vara en viktig del i att förstå kommunikativa processer kan det sociala jaget också hjälpa till att förstå de metakognitiva processerna. Begreppen självreflektion, självvärdering och självreglering som jag beskrev i kapitel tre innehåller en tudelning där det först handlar om att metakognitivt tänka kring sig själv och sina egna insatser. Dessa tankar måste dock in i ett socialt sammanhang för att kunna bli fruktsamma och begripliga. När vi sätter vår självreflektion, självvärdering och självreglering i förhållande till andra (och deras liknande processer) får processerna mening och kontextuell betydelse.

4.3.2 Rollövertagande

Tänkande, språk och socialt samspel kombineras hos Mead (1995) med begreppet rollövertagande eller med Meads egna ord ”handla i en annans perspektiv” (i von Wright 2000, s. 90). För att visa på teorin och dess användning bakom detta perspektiv citerar jag Mead:

Vi väcker ständigt hos oss själva, särskilt genom användandet av vokala gester, de reaktioner som vi framkallar hos andra personer, så att vi tar in de andra personernas attityder i vårt eget handlande. (Mead 1995, s. 68)

Rollövertagande innefattar tanken om att vi kan ta någon annans perspektiv i synen på situationen och på oss själva och därmed förstå den på ett annat sätt. Rollövertagandet blir ett viktigt begrepp i det att aktörerna därigenom samspelar och ”samskapar” i situationen. Engdahl (2005) beskriver det så här:

What is typical of the human social organism, (or the human biological organism within the act,) is that it has the ability to communicate in ways that involve participation in the other, the appearance of the other in the self, or functional identification with the other. (s. 59)

Rollövertagande sker oftast automatiskt när vi interagerar med varandra och då såväl verbalt som rörelse- och gestikmässigt. Vi skrattar med när någon annan skrattar eller vi härmar rörelser som den andre gör. Men jag tolkar rollövertagandet som att det skapar en medvetenhet hos oss för andra perspektiv. Eller som Berg (2010) skriver ”rollövertagande ger mening som i sin tur ger medvetande (och i kommande utveckling jagmedvetande, personlighet och många andra av psykologins basala begrepp)” (s. 11). Samtidigt som vi i mötet med andra människor agerar med vår inre tolkning bestående av erfarenheter och känslor så delar vi aktionen med andras erfarenheter och känslor som ger oss perspektiv på oss själva och andra i interaktionen (Umerkajeff, 2014). I denna tanke ligger också att vi reagerar på våra egna stimuli på det sätt som andra skulle ha reagerat på samma stimuli. Mead (1995) ger ett exempel: när vi ber någon annan att utföra något kanske det av någon inte sker eller sker för långsamt. Vi utför då själva handlingen på det sätt som vi menade. Vår uppmaning satte igång samma respons som hos den andre och vi har, hos oss själva, uppväckt samma respons som vi ville skulle uppväckas hos den andre. I denna självrespons ligger grunden för rollövertagandet. Kommunikationen blir inte bara givande och tagande av information utan erbjuder ett sätt att få syn på mig själv genom att applicera de attityder och den respons som skapas hos den andre, genom mina stimuli, på mig själv. Mead kallar detta för ”att intaga den andres roll, en tendens att handla som den andra personen handlar” (s. 70).

En del i rollövertagandet sker också i det som vi tidigare såg som vokala gester. I vardagligt språkligt interagerande är en vanlig funktion att vi fyller i repliker åt den andre när vi tror oss veta vad som ska sägas och när vi till exempel upplever att den andre dröjer med svaret. Detta fyller en meningsskapande funktion i det att vårt övertagande av en replik som den andre skulle sagt också blir till en kontrollerande

funktion där vi försöker förstå mening och sammanhang och kontrollera om vi förstått rätt genom att själva säga och på så sätt gissa den andres svar.

4.3.3 Kommunikativ handling

Månsson (2015) beskriver Habermas sätt att se på interaktion utifrån olika handlingsmodeller. Habermas talar om en ändamålsstyrd (teleologisk) handling, en normativt reglerad handling och en dramaturgisk handling. Den teleologiska handlingen handlar om viljan att nå målet för sina handlingar. Det kan dels utföras instrumentellt, dvs för att uppnå mina personliga mål dels strategiskt i relation till andra människor och deras mål. I det sistnämnda måste individen anpassa sig till övriga och deras mål och agera för att kunna få igenom sitt mål. Den teleologiska rör således ”den enskilde individen och dennes kalkyler” (s. 331ff) och relaterar till den objektiva världen ovan. Den normativt reglerade handlingen rör handlingar riktade mot att göra sådant som anses passande och som harmonierar med samhällets normer. Denna syn är starkt social och syftar till att passa in och kunna ingå i spelet och aktiviteter med människorna omkring. Denna handlingssyn relaterar till den sociala, normativa världen ovan. Den dramaturgiska handlingen är den handling som utförs för att visa på och uttrycka egna uppfattningar, känslor och identiteter. Denna handling relaterar till det subjektiva ovan och är varken objektsinriktad eller socialt inriktad. I stället betonar den själva interaktionen där objekt skapar sina subjekt i samspel med varandra (Månsson 2015, s. 331ff). Habermas (1996) säger själv: ”Interaktionsmönster bildas bara om de handlingssekvenser, till vilka olika aktörer bidrar, inte avbryts kontingent, utan koordineras i enlighet med vissa regler.” (s. 111). Han pratar om två beteenden, det strategiska och det kooperativa eller det kommunikativa. Det strategiska kan kopplas samman med det teleologiska ovan. Man är styrd av sina mål med sitt handlande och kan inte se andra i processen. Man kan ändå försöka nå samförstånd men Habermas menar att ett samförstånd som sker genom utifrån kommande påtryckningar aldrig av den det riktas mot uppfattas som ärligt och äkta och därmed inte kan få det önskade resultatet. ”Ur deltagarnas perspektiv kan ett samförstånd inte påtvingas/.../” (s.114). Habermas tanke är istället, för att ett samförstånd ska kunna komma till stånd, att alla aktörerna inklusive den som drivs av en målinriktad handling, måste kompromissa och bli medveten om konsekvenser av sitt handlande. Deltagarna måste ta ett steg tillbaka i sina handlingsmål och kunna tänka sig att genomföra dem endast då ett inbördes samförstånd har uppnåtts. Detta kan endast ske efter att de har fått ”förståelse om den

givna situationen och hur den ska hanteras” (s. 114). Sammanfattningsvis: ”Den framgångsorienterade inställningen isolerar den handlande från andra aktörer/.../. Den förståelseorienterade inställningen gör däremot interaktionsdeltagarna beroende av varandra” (s. 114-115).

Habermas (1996) teorier får praktisk betydelse i ljuset av att aktörer i en interaktion måste vandra in och ut ur de olika inställningarna under tiden som interaktionen pågår. En aktör växlar mellan att driva sitt eget i form av olika strategier och mål, att inta en mer observerande roll för att kunna förstå, tolka och agera rätt i den givna situationen och att ha och vårda relationer med de andra i gruppen samtidigt som man också, som Habermas uttrycker det, ”iscensätter sig själv” (s. 115). I detta ingår de kooperativa delarna av gemensam tolkning och förståelse.

5 Metod

För att kunna ta reda på mer om hur metakognitiva lärandeprocesser kan gå till och hur de förstås av lärare och elever har jag valt att dela upp mina efterforskningar i två delar. Dessa delar har bestått av observationer av ensemblelektioner på ett estetiskt program och en lärarintervju. Utifrån det insamlade materialet har sedan en analys vidtagit i några olika steg, först en översiktlig analys utifrån utvalda fenomen sedan en mer djupare diskurspsykologisk analys. Analysen avslutades med att anlägga ett bredare perspektiv igen, delvis genom användande av och återkoppling till studiens teoretiska utgångspunkter och litteraturgenomgång, för att kunna identifiera diskurser genom kommunikationsmönster inom de metakognitiva lärandeprocesserna. Hela denna process presenteras närmare nedan.

5.1 Metodologiska överväganden

De frågor som är aktuella för mig här och som jag initialt ställde har frågeord som Hur, Vad och På vilket sätt. Frågeord av typen Hur mycket och Hur ofta var inte intressanta på grund av de båda huvudordens natur i arbetets syfte, metakognitiva lärandeprocesser och kommunikation. Ett kvantitativt perspektiv på lärandeprocesser skulle innebära ett fokus på att mäta och kvantifiera själva lärandet och ett likadant perspektiv på kommunikation hade inneburit en mer lingvistisk forskningsmetod där fokus mer hade varit på språket i sig. Eftersom mina forskningsfrågor har ett skapande perspektiv och i det ett fokus på själva konstruktionen, processen i sig anlade jag en kvalitativ forskningsansats. Det viktiga var inte själva lärandeprocesserna och kommunikationen i sig utan vad de gjorde, vad de skapade för språk- och beteendemönster i den aktiva interaktionen. Den kvalitativa ansatsen, i intervjusammanhang, beskrivs av Kvale och Brinkmann (2014) som att ”förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (s. 41). Kvale och Brinkmann framhåller att det kvalitativa ligger i att kunna få beskrivningar av valda delar av livsvärlden, det kvalitativa ”arbetar med ord, inte med siffror” (s. 47). Ely (1993) lyfter fram sex kännetecken på kvalitativ forskning, den undersöker fenomen i sitt sammanhang, dessa sammanhang är naturliga, undersökningen är en samspelsprocess mellan forskaren och forskarobjektet, målet med undersökningen är att se helheter och inte skilda delar, det anses inte finnas någon allmängiltig metod utan valet av metod hänger samman med påståendena ovan och

slutligen menar Ely att det är vanligt med avslutande utvärdering av undersökningen. En annan viktig del i det kvalitativa arbetet är att analysen löper på vid sidan av insamlingen av empiriskt material, vanligt i till exempel forskning med grundad teori som metod (Silverman 2015). Sammantaget detta i relation till mina forskningsfrågor, hur metakognitiva lärandeprocesser kan se ut i musikundervisning på gymnasiet och vilka kommunikationsdiskurser som skapas i dessa processer, blev en kvalitativ studie naturlig för mig.

De kvalitativa metoder som användes presenterar jag nedan.

5.2 Metoder för datainsamling: observation och intervju

Nedan följer en presentation av de olika insamlingsmetoder som varit aktuella för denna studie, det vill säga observation och intervju.

5.2.1 Observationer

Observationen som utförts har varit av en typ som Hammar Chiriac och Einarsson (2013) kallar teorigenererande observation med hög grad av struktur. Typiskt för den typen av observation är att den syftar till att ”generera ny kunskap om det okända och/eller lyfta fram nya aspekter ur den empiriska verkligheten som inte uppmärksammats tidigare” (s. 135). Hög grad av struktur innebär att man har designat observationen i fråga om vad man vill observera och att detta ofta förs in i ett på förhand utarbetat observationsschema. Tanken är att ett bestämt fenomen är i förgrunden och att det blir föremål för själva observationen. Detta fenomen sätts i förhållande till kontexten där den förekommer och observeras. Observationsschemat kan utformas med hjälp av forskarens tidigare erfarenheter, tidigare forskning och aktuella frågeställningar. I schemat finns sådant som forskaren är intresserad av att undersöka och följa under observationens gång. Med hjälp av schemat underlättas för forskaren att fokusera på väsentliga kategorier eller situationer (Hammar Chiriac & Einarsson 2013). Detta passar väl in på min undersökning där jag från börjat velat analysera och förstå kommunikationsmönster utifrån fördefinierade kategorier.

5.2.2 Intervju

Kvale och Brinkmann (2014) presenterar den halvstrukturerade livsvärldsintervjun som en typ av forskningsintervju. De definierar den som ”en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen” (s. 19). Denna intervju är inget fritt samtal mellan två likställda parter. Intervjuaren är den som bestämmer ämne och initierar samtalet utifrån förutbestämda frågor. Intervjuaren har initiativet i samtalet men bör genom sitt sätt att vara och samtala bjuda in och erbjuda en fri arena för intervjupersonen att agera på. I detta ingår att följa upp svar och ställa följdfrågor, att vara kritisk och vara intresserad av förtydliganden. Författarna betonar att detta är ett hantverk och behöver tränas för att kunna åstadkommas. Vidare betonas intervjuens konstruktionistiska sida där både intervjuaren och den intervjuade deltar i den sociala interaktion som intervjun bör vara. I samtalet där frågor ställs och svar ges bör en gemensamhetsinställning förekomma där båda parter är intresserade av vad som framkommer under intervjun och ser intervjun som ett tillfälle där ämnet och kunskapen kring det kan få fördjupas och förnyas. Intervjun som jag genomförde hämtade inspiration från en teknik som på engelska kallas CIT, Critical Incident Technique (Flanagan 1954). CIT har funnits som ett kvalitativt forskningsverktyg länge och går kortfattat ut på att erbjuda ”a practical step-by-step approach to collecting and analysing information about human activities and their significance to the people involved” (Hughes, Williamson & Lloyd 2007, s. 49). Skillnaden från en vanlig intervju är att så kallade kritiska incidenter definieras och respondenten får frågor om vad i incidenterna som var speciellt på något sätt och hur och varför aktörer i dem agerar som de gör. Ett sätt att göra detta på har varit att spela in det empiriska materialet på film och att låta aktörerna se sig själva och i anslutning till det få resonera kring skeenden och kommentarer på filmen. Det var på detta sätt som jag använde CIT i denna undersökning.

5.3 Design av studien

Den empiriska delen av detta arbete har genomförts på ett estetiskt program på en kommunal gymnasieskola i södra Sverige. Den har bestått av observationer och en efterföljande intervju med en av de musiklärare som deltagit i observationerna. Nedan beskriver jag mer i detalj platsen, aktörerna och de aktuella lektionerna som bakgrund för observationerna.

5.3.1 Urval

Jag hade tidigt beslutat mig för att inte observera lektioner på min egen arbetsplats, även det ett estetiskt program. Detta beslut grundades i att jag trodde det skulle vara svårt att förhålla mig neutral gentemot kollegor och elever som jag känner bra. Eftersom det har varit mitt syfte att se hur kommunikativa mönster framträder har det varit bra och effektivt för studien att slippa ta hänsyn till gruppdynamiska processer som makt och rollspel som jag redan kände till och hade en relation till och i stället kunna se med relativt färsk ögon på hur dessa processer framträdde i en, för mig, okänd grupp.

Jag började med att försöka få kontakt med två ES-program i min närhet. Bara en av de svarade och visade sig villiga att ta emot mig. Efterhand som studien tog form valde jag att inte utöka platserna för observationerna utan koncentrera mig till en plats och följa den lite djupare. Motivet till detta var att jag ville försöka identifiera och analysera kommunikationsmönster i metakognitiva lärandeprocesser och då blev mitt fokus flera lektioner i stället för flera lärare. Det empiriska materialet är begränsat av olika anledningar men det är konsekvent i sitt utförande i det att det följer samma lärare under en längre period. Endast vid en observation har en annan lärare deltagit. Upprepandet av ungefär samma undervisning vid ett flertal tillfällen har hjälpt till att mejsla ut kommunikationsmönstren.

Det estetiska programmet som jag har observerat för denna studie består av två inriktningar, musik och bild. På musikinriktningen går 16 elever i tre årskurser. Övervägande delen av dessa är tjejer. Skolan som programmet bedrivs i har både högskole- och yrkesförberedande program. Musikutbildningen har flera rum men hjärtat för ensembleundervisningen utgörs av två stora salar. Salen där mina observationer ägde rum var en större sal med upphöjd scen. Alla instrument inklusive PA-anläggning och mixerbord stod uppe på scenen. Scenen delades av på mitten genom ett svart backdrop, svart tygstycke, som hängde från taket. I taket satt också scenljus av olika slag. Golvytan framför scenen var tom förutom högar av uppstaplade stolar som placerats på ena sidan. På andra sidan kläddes väggarna av speglar. Placeringen uppe på scen gav en känsla av autencitet, av att vara en musikgrupp som förbereder sig för ett uppträdande även om just scenträning inte aktualiserades just vid dessa tillfällen. Aktörerna i denna miljö, informanterna, bestod av sammanlagt 11 elever och 2 lärare och kursen som undervisningen bedrevs inom var Ensemble med körsång.

5.3.2 Informanterna

De elva olika eleverna som deltagit har varit uppdelade i två grupper där vissa elever återkom i båda grupperna. I observation 1, 2, 3 och 5 deltog sju elever och i observation 4 deltog sex elever. Två lärare har varit aktiva i lektionerna, jag kallar de i materialet lärare 1 och lärare 2. Lärare 1 fanns med under observation 1 och 5 och lärare 2 under observation 2, 3 och 4. I en av observationerna spelade lärare 2 med på trummor. Eleverna hade delat upp sig på piano, synth/el piano, elgitarr, elbas, trummor och sång. I och med att eleverna kom från olika årskurser skiftade graden av erfarenhet av ensemblespel och graden av musikaliskt kunnande. Detta verkade dock vara till större hjälp än hinder för gruppen då någon äldre elev ofta intog en lärarroll och hjälpte och visade de yngre. Detta skedde både när läraren var närvarande i rummet och när hen gick ut för att se till en annan grupp. Lektionernas innehåll kretsade kring ett tema med David Bowie-låtar. Lärarnas intentioner var att låtarna skulle erbjuda lite större utmaning än vad som var brukligt: ”det blir ju mycket tre-ackordslåtar” (muntligt från lärare). Temat aktualiserades ytterligare av att David Bowie precis hade gått bort. Låten som spelades av gruppen som jag följde var Life on mars. Under den sista observationen handlade lektionen om blues och gruppen som var en ny konstellation jämfört med de tre första lektionerna spelade blueslåten Sweet Chicago Home. I den efterföljande intervjun var det lärare 2 intervjuades.

5.3.3 Datainsamling

Observationerna i denna studie har ägt rum genom lektionsbesök inom ramen för den ordinarie ensembleundervisningen. Sammanlagt utfördes fem observationer under tiden januari till april 2016. Observationerna filmades genom en kamera på stativ som placerats på golvet nedanför scenkanten. En extern mikrofon, kopplad till kameran, placerades på ett stativ närmare gruppen, precis nedanför scenen. Under tiden som lektionen och inspelningen pågick satt jag och följde undervisningen och antecknade i ett observationsschema (se bilaga 1). Detta schema var uppdelat i fyra kolumner, en för tidsangivelse, jag antecknade där tiden för de olika händelserna så jag kunde gå tillbaka och hitta specifika händelser på filmen. I kolumn 2 antecknade jag kort om någon aktion av reflekterande karaktär förekom, i kolumn 3 aktioner av värderande karaktär och i kolumn 4 aktioner av strategisk karaktär. I anteckningarna angav jag vem som sa eller gjorde något, riktat till vem och ibland hur aktionen utfördes.

I intervjun visade jag avsnitt från de filmade observationerna för läraren och bad denne reflektera över det hen såg och lade märke till. Som kritiska incidenter valde jag att visa delar av de fenomenexempel som jag valt ut som reflekterande, värderande och strategiska lärandeprocesser. Läraren och jag pratade utifrån det som läraren såg och valde att lyfta fram. I vissa fall gav läraren själv spontant uttryck för saker som hen reagerade på i filmen, i andra fall ställde jag öppna frågor av typen Vad lägger du märke till här? och läraren fick fritt reflektera kring vad hen ansåg framträdande. Intervjun hade mer en karaktär av samtal än svar som följde på frågor.

Transkriberingen av observationerna gjordes löpande under insamlingens gång. I utskriften av materialet har jag valt att inte skriva ut alla språkljud som harklingar och hummanden exakt som det låter på inspelningen. I vissa fall har jag tagit med dem då de har ingått i en längre kommentar och det har varit av betydelse för hela interaktionen. Gester, kropps rörelser och skratt har jag på liknande sätt beskrivit i texten i ord inom parentes när de förekommit.

5.4 Diskursbegreppet

Diskursbegreppet utgör en central del i denna studie. Det används både som ett analysverktyg och som ett sätt att presentera och diskutera mina resultat av studien. I den här undersökningen förstås diskurs i ett socialt sammanhang där aktörerna agerar och talar utifrån normer och regler som anses givna och naturliga i sammanhanget. Lindgren (2006) beskriver det som en ram där vissa uppfattningar och handlingar lyfts fram (s. 43). I enlighet med Ericsson och Lindgren (2010) förstår jag diskurser också ”som något som sätter gränser” (s. 28). Diskursen begränsar aktörerna genom att göra vissa beteenden och visst tal tabubelagt eller mindre accepterat. Hur och vad till exempel musklärare talar och agerar respektive inte talar och gör måste ses i förhållande till rådande musikpedagogisk diskurs både lokalt och globalt. I detta synsätt blir det viktigt för denna undersökning att låta diskursbegreppet få utgöra en grund. Kommunikativa mönster det vill säga sociala handlingar manifesterat som tal eller aktion utförs inte i ett ideologiskt vakuum. De styrs av olika faktorer i rum och över tid som bestäms av rådande klimat vad gäller innehåll och metoder. Dessutom medför varje aktör sin egen verktygslåda med erfarenheter, känslor och idéer om lärande och hur det ska gå till som i sig kan sägas utgöra en diskurs. Dessa möts inom ramen för det institutionella, skolan och dess aktörer och roller, som i sig medför och konstituerar

diskurs. Till detta kommer också det socialkonstruktionistiska perspektivet att mening och kunskap skapas i interaktionen aktörerna emellan (Burr 2003). Man kan alltså tala om diskurs som både konstituerande och konstituerad. Interaktionen skapar diskurs och diskursen skapar förhållanden och beteenden i interaktionen. Ericsson och Lindgren (2010) belyser denna dubbelhet genom att fråga om diskurs ”kan betraktas som hönan eller ägget” (s. 18-19). Deras slutsats blir att det råder en ”dialektik mellan diskurs som konstituerande och diskurs som konstituerad”. Jag återkommer till denna dialektik nedan.

Diskursbegreppet är således viktigt men behöver smalnias ner och konkretiseras för att bli användbart. Ett sätt att se på det är ur ett mikro-makroperspektiv. Diskurs kan ses som mönster (Winther Jørgensen & Phillips 2002) och i min studie vill jag försöka förstå vilka kommunikativa mönster som lärare och elever skapar när de använder de metakognitiva processerna som meningsskapande aktioner. Jag vill också undersöka hur detta går till ”in action”, alltså under lektionstid. Detta blir mitt mikroperspektiv, det lilla, nära, omedelbara sammanhanget där lärare och elever interagerar med varandra för att skapa mening. Detta mikroperspektiv vill jag sätta in i ett diskursteoretiskt filter och jag har valt att anlägga ett diskurspsykologiskt synsätt. Diskurspsykologin betonar att diskurser kommer till uttryck i olika handlingar genom en retorisk praktik. Holmberg (2010) uttrycker det bland annat så här: ”Denna inställning fokuserar på aktörsskapet, där individen genom den sociala praktiken också ses som producent av diskurser.” (s. 34). Diskurspsykologin bidrar med den viktiga betoningen på retoriken, användningen av språket. Detta blir viktigt då de metakognitiva processerna många gånger synliggörs verbalt i till exempel frågor.

Makroperspektivet blir i detta sammanhang representerat av diskursteori som till exempel Foucault (1993) använder det. Här är det de stora dragen som beskrivs, hur till exempel makt och identitet styr över tal och handling. Detta perspektiv är naturligtvis svårt att komma undan, särskilt som fältet utgörs av den samhällsinstitution som skolan är. Skolan och dess aktörer är aktiva medskapare av den diskurs som de handlar i samtidigt som de styrs in i diskursiva handlingar, verbala och fysiska, genom att vara en del av diskursen.

Diskurs i både ett makro- och ett mikroperspektiv kan sägas vara legitima som underliggande utgångspunkter. Både Lindgren (2006) och Holmberg (2010) presenterar en syntes mellan diskursteorin som makroperspektiv och diskurspsykologin som mikroperspektiv. Denna syntes syns även för mig nödvändig då jag är intresserad av att

dels förstå mina aktörer och sammanhanget ur ett närmare, mer intimt aktörsperspektiv, dels låta interaktionen förstås i ett större sammanhang som gör inte bara själva interaktionen utan även dess konsekvenser meningsfulla. För det fortsatta arbetet med denna studie blir dock det diskurspsykologiska perspektivet det viktigaste och nedan redogör jag kort för det.

5.5 Diskurspsykologi

Diskurspsykologin har växt fram ur diskursanalys (DA) och konversationsanalys (conversation analysis, CA) och skiljer ut sig framför allt genom att kombinera psykologiska begrepp som jaget (self) och medvetande (mind) med mer sociologiska begrepp. Tre kärnområden beskriver hur begreppet diskurs ses på i just diskurspsykologi (Wiggins & Potter 2008). Jag återger det här översiktligt. Det första är, som berörts ovan, att diskurs är både konstruerat och konstruerar. Det är uppbyggt av beteenden, sätt att handla och tala och på olika sätt skapa versioner av världen. Samtidigt ses diskurs skapa versioner av världar genom dessa aktioner. För det andra är diskurs inom diskurspsykologin handlingsorienterat. Text och tal ses som handlingar men språket ses också som medium för sociala handlingar. Språket i sig är upphov till handling. Så ses till exempel attityder (språk) inte som separerat från beteende (handling), språkets handlingar är till exempel skuldbeläggande, inbjudan, komplimanger och rättfärdiggörande. Det tredje området är att diskurs ses som situerat. Platsen och dess kontext är viktig för att förstå vad som händer. Ord och kommunikation förstås genom vad som föregår dem och vad som kommer efter.

Så hur skiljer sig då diskurspsykologi från andra diskursanalyser? Wiggins och Potter (2008) tar fram tre punkter som visar på detta. För det första så bygger diskurspsykologi sin analys på det som i kvalitativa forskningsmetoder kallas för naturligt förekommande prat. Silverman (2015) definierar naturligt förekommande prat som situationer som "exist independently of the researcher's intervention" (s. 316). Forskaren försöker komma så nära sina forskningsobjekt som möjligt utan att störa eller påverka dem. Film har i detta sammanhang varit en vanligt förekommande metod just för att verksamheten kan pågå som vanligt och forskaren kan i efterhand applicera sin metod på det insamlade materialet. I andra insamlingsmetoder som till exempel intervjuer anses forskaren vara alltför styrande för att man ska få tillförlitligt empirimaterial. Potter (2011) säger att ett bra sätt att ta reda på om det är naturligt prat

som observeras är att ställa frågan vad som skulle hänt om forskaren blivit sjuk på dagen för forskningstillfället. Skulle verksamheten ändå kunna pågå som vanligt är det ett naturligt sammanhang medan en intervju eller ett fokusgruppsamtal hade fått ställas in. Det andra som Wiggins och Potter (2008) nämner är diskurspsykologins syn på det kognitiva. Diskurspsykologi har ett icke-kognitivt synsätt på det sättet att kognitiva processer och fenomen, som intentioner och tankar, betraktas inte som uttryck för diskursen utan analysen ligger på hur dessa kognitiva processer konstrueras och används i interaktionen. Den tredje punkten är hur man ser på den fysiska handlingen eller en förkroppsligande interaktion. Även här ses inte gester och blickar bara som enskilda företeelser utan som uttryck för aktörernas egen person och konstituerande för diskursen.

Diskurspsykologi har mycket gemensamt med socialkonstruktionism och mycket av det som jag har tagit upp i det avsnittet gäller också här. Winther Jørgensen och Phillips (2002) skriver om denna gemensamhet och får här sammanfatta denna del om diskurspsykologin:

In contrast to cognitivism, social constructionism – including discursive psychology – argues for the social construction of attitudes, social groups and identities. Social construction rejects the cognitivist attempt to explain attitudes and behaviour in terms of underlying mental states or processes. Instead of understanding psychological processes/.../as private, mental activities/.../social constructionists understand them as social activities. (s. 102)

Författarna inkluderar här diskurspsykologin som en del av socialkonstruktionism och betonar synen på vårt identitetsskapande, våra attityder och beteenden som resultat av sociala aktiviteter snarare än inre mentala processer.

5.6 Analysdesign

I mitt analysarbete följer jag i stort Wiggins och Potter (2008) beskrivning av hur en diskurspsykologisk analys kan gå till. Holmberg (2007) och Ericsson (2006) använder diskurspsykologiska begrepp och metoder för analys som jag applicerar på mitt material. Analysen har i stora drag gått till enligt följande.

5.6.1 Övergripande analys

Wiggins och Potter (2008) pratar om *phenomenon* som ett övergripande grepp: "A typical study will build a collection of some phenomenon that will be the topic of more intensive analysis." (s. 17). Till en början sökte jag upp samlingar av fenomen som var intressanta i hänseende till de metakognitiva processerna, det vill säga jag letade efter interaktion och kommunikationshändelser som var dels reflekterande dels värderande och dels strategiska till sin natur.

5.6.2 Tematisering

Dessa händelser transkriberades sen och utsattes för en tematiserande analys, fortsatt enligt Wiggins och Potter: "Analysis will work with this collection. It will focus on both standard patterns and exceptional cases. These will be used to develop and test ideas about what is going on in the material." (2008, s. 17). Denna sista fråga, vad händer här? ledde mig i detta arbete. Transkriberingar av de för analysen viktiga delar av materialet har gjorts kontinuerligt. Dessa utskrifter har inte följt en strikt lingvistisk forskningsmetod för transkriberingar med exakta tidsangivelser för pauser, speciella tecken för ljud och så vidare. I stället har en anpassning gjorts utifrån målet med analysen. Jag har valt att inte tidsange pauser utan bara skriva "tystnad", jag har heller inte på ett exakt sätt angett när kommentarer har gått in i varandra utan bara skrivit ut kommentarerna som de kom i sammanhanget. Jag har heller inte angett speciella tecken för olika ljud som hummanden eller skratt. Jag har däremot angett i utskriften om personen i fråga skrattar eller sjunger eller pekar på någon när den sagt något. Detta val har gjorts utifrån en diskurspsykologisk övertygelse att det talade i första hand får betydelse i vad det gör, verbalt eller fysiskt, med aktörerna och vilka kommunikationsmönster det skapar. Utifrån denna analys utkristalliserade sig några specifika teman i de olika lärandeprocesserna.

5.6.3 Diskurspsykologisk analys

Temana från den tematiserande analysen utsattes för ytterligare analys med hjälp av diskurspsykologiska verktyg.

Av de olika analysverktygen som finns beskrivna i texter som behandlar diskurspsykologin (Winther Jørgensen & Phillips 2002; Holmberg 2007; Holmberg 2010; Ericsson 2002; Ericsson 2006; Lindgren 2006) har jag valt ut några som jag vill

lyfta fram som viktiga. Det är *variation, funktion och effekt*. Eftersom jag utifrån min frågeställning valt ut delar ur materialet som speciellt viktiga eftersom jag är intresserad av att ta reda på hur dessa delar påverkar kommunikationen och vilka kommunikationsmönster som skapas runt dessa så blir dessa analysverktyg rimliga. Dessa tre verktyg försöker se på resultatet av interaktionen snarare än på själva interaktionen i sig.

5.6.3.1 Variation

Variation utgör och kan användas som en grund i diskurspsykologisk analys. Variation bygger på att ett uttalande kan ses som rimligt och relevant trots att det motsägs eller varierar vid ett senare tillfälle. Språket ses som aktiv handling i analysen med hjälp av variation (Holmberg 2007).

5.6.3.2 Funktion

Med funktion menas vilka bakomliggande skäl som aktörerna kan ha för att anföra vissa argument eller för yttra sig på olika sätt (Lindgren 2006; Holmberg 2010). Vad är intentionen och meningen bakom kommentarer och yttranden från aktörerna? De metakognitiva lärandeprocesserna anger en meningsriktning i sig själva genom att ha klara mål och betydelser inneboende. Så blir det ju till exempel klart att strategiska processer har som mål att ange på vilket sätt som kan vara effektivt att göra för att ta sig igenom ett problem eller komma vidare i utvecklingen. Det är dock inte så mycket den innehållsliga intentionen som jag är ute efter här utan snarare intentionen som finns bakom själva kommunikationen för att därigenom kunna se hur olika kommunikativa processer kan ta sig uttryck. Legitimering är ett sätt att förstå och använda funktionsbegreppet. Hur legitimerar en aktör ett visst uttalande eller ett synsätt och hur pratar den om ett visst beteende som naturligt eller tvärtom icke-önskvärt?

5.6.3.3 Effekt

Effekt som diskurspsykologisk analysverktyg handlar om att försöka se på vad för effekt olika uttalanden eller betydelsekonstruktioner av uttalanden kan ha på olika aspekter av, i mitt fall, kommunikationen (Holmberg 2010). Effekten eller konsekvensen kan visa sig i praktiken på något sätt och därigenom konstituera en diskurs. Effekt förstås alltså som att aktioner inom diskursen förändras och blir styrande

för hur aktörerna kan handla och uttrycka sig.

5.6.4 Diskurskonstruktion

Variation, funktion och effekt som diskurspsykologiska analysverktyg hjälpte mig att pussla ihop, tolka och konstruera diskurser kring de olika lärandeprocesserna. De diskurser som då framträdde har jag kallat elevnära aktivitetsdiskurs, elevcentrerad försiktighetsdiskurs och elevberoende aktivitetsdiskurs. Dessa tre diskurser presenteras närmare i kapitel sex. Nu först några ord om resultatens giltighet och trovärdighet.

5.7 Resultatens kvalitet – en fråga om giltighet och trovärdighet

Ett forskningsresultat är alltid resultatet av forskarens djupare analys och förståelse av det insamlade materialet. Forskaren har under en längre tid suttit med en begränsad mängd material och försökt tolka och förstå. Detta ställer validitetsfrågor i fokus kring objektivitet och hur och om forskarens egna personliga tyckanden återspeglas i materialet och på det sättet hur sanna och tillförlitliga resultaten är. Även jag har självklart funderat på detta under arbetets gång. Jag har hela tiden försökt förhålla mig objektiv till mitt material och i min analys och inte didaktiskt värdera handlingar och kommunikation.

Kvale och Brinkmann (2014) talar om validitetsbegreppet och dess förhållande till diskursanalyser. Begreppet innefattar traditionellt ett synsätt om forskningen verkligen undersöker och svarar på forskningsfrågan. Informanter och andra källor i fråga förväntas vara autentiska i sina utlåtanden och svar. Hur vet man att en person menar det hon säger? Diskurspsykologiskt förlorar denna fråga sitt värde i det att just variationer är viktiga för analysen. Variationer ses som resultat i sig och som resultat av sociala interaktioner och relationella konstruktioner och som sådana är de en naturlig del i att handla diskursivt. Kvalet och Brinkmanns validitetsprocess beskriver en skicklighet i att ifrågasätta, kontrollera och teoretisera forskningsresultat (s. 298ff). Hur skicklig har jag lyckats vara i detta forskarhantverk? I min undersökning blir validiteten en fråga om urval från det insamlade materialet. För att kunna göra en djupare analys valde jag, från mitt empiriska material, ut det som i teorierna kallas för fenomen vilka sen blev utsatta för en tematisering och en djupare analys. Detta urval går naturligtvis

att ifrågasätta och det är naturligt att detta urval blev helt avgörande för hur resultaten av analysen blev. Urvalet byggde dock på vad Kvale och Brinkmann kallar *tematisering* (s. 297). Jag knöt ihop Bentons (2014) teorier om metakognitiva processer i musikundervisning med observationerna och byggde analysen utifrån exempel på dessa processer. Urvalet av dessa exempel byggde på en symbios av mina egna definitioner av reflekterande, värderande och strategiska lärandeprocesser parat med Bentons och vad som i materialet framstod som tydliga exempel på processerna. Kontrollfunktionen i mitt arbete har bestått i den lärarintervju som jag använt efter observationstillfällena. Här har jag kunnat få verifikationer på det som jag sett som viktigt för analysen i det läraren på olika sätt betonade och lyfte fram samma saker. Detta gjordes dock innan det större avslutande analysarbetet tog vid och resultatet hade nog fått större validitetskraft om jag hade fortsatt den kontakten med läraren under analysprocessen.

I fråga om teoretiseringen som validering handlar det enligt Kvale och Brinkmann (2014) inte om metoderna i första hand utan om hur olika företeelser och sammanhang som undersöks tas upp som faktorer i analysen. I mitt fall kan jag självkritiskt konstatera att jag för sent i processen tog hänsyn till undervisningens intentioner och hur dessa bidrog till aktörernas kommunikation. Den sociala konstruktionen kring processerna hade eventuellt sett något annorlunda ut om jag tidigare, helst under observationernas gång, hade tagit reda på mer ingående om mål och intentioner med den aktuella undervisningen. Å andra sidan kunde jag när jag blev medveten om det ta det med i beräkningen.

En fråga som ofta förekommer i samband med forskningens giltighet och trovärdighet är hur stort antalet informanter har varit. Denna studie bygger på information från två elevgrupper och två lärare, sammanlagt femton personer på en skola. Vissa av personerna har förekommit i båda grupperna. I ett positivistiskt, kvantitativt sammanhang kan detta tyckas ovetenskapligt där forskning i det enskilda fallet sedan länge har setts som oförmöget att bidra till ny kunskap. I mitt mer kvalitativa perspektiv kan det enskilda fallet bidra med viktiga fakta i förståelsen av en så komplex verksamhet som undervisning. För det första bygger all ensembleundervisning inom gymnasieskolans estetiska program på samma styrdokument. Undervisningen är naturligtvis olika utförd på olika ställen beroende på olika elever, lärare och förutsättningar men i och med de gemensamma dokumenten kring innehåll och bedömning kan man i viss mån förutsätta en likhet i hur undervisningen går till. För det andra så är mitt fokus med föreliggande arbete inte hur

ofta metakognitiva lärandeprocesser förekommer eller vem som utför vissa processer flest antal gånger. Mitt fokus ligger på hur dessa processer kan ta sig uttryck och hur kommunikationen i processerna kan manifesteras sig i mönster. För detta ansåg jag att en djupare ”vertikal” studie passade bättre än en bredare ”horisontell” undersökning med många olika informanter på många olika platser. Kvale och Brinkmann (2014) tar upp denna fallstudieproblematik i en del om generalisering (s. 310ff). De nämner olika former av generalisering och min studie faller delvis inom den del som de kallar för analytisk generalisering. Denna form av generalisering grundar sig på en jämförelse mellan den undersökta situationen och en annan tänkt situation. Man jämför likheter och skillnader de emellan för att kunna säga något om hur resultaten kan tänkas gälla även i andra förhållanden. Även om jag inte gjort en större jämförelse enligt detta sätt i det här arbetet kan ändå de argument och resultat som jag kommer fram till och presenterar göra det möjligt för läsaren att själv bedöma hur generella de kan tänkas vara.

5.8 Etiska frågor

Etiska riktlinjer för forskning av detta slag innehåller krav på information, konfidentialitet, nyttjande och samtycke (Vetenskapsrådet, 2002). I detta arbete har observationerna föregåtts av information till de deltagande informanterna via mail där de informerades om observationernas syfte och tillvägagångssätt. Mina informanter fick också information om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan och hur och var studien skulle publiceras och att de hade möjligheten att ta del av material kring observationerna. I de fall där informanterna har varit omyndiga har informationen tagits med till vårdnadshavare. I informationen framgick också att alla informanter är anonyma genom hela studien. Under arbetets gång har inga namn angetts på informanterna och som personligt pronomen i transkriberingar har genomgående använts *hen*.

Vad gäller transkriberingarna har jag valt att, i enlighet med konfidentialitetskravet, låta mina elevinformanter vara anonyma och i utskriftena namngett de genom att hänvisa till deras aktuella instrument, till exempel Gitarrist. Likadant är lärarna anonymiserade, jag kallar de lärare1 (L1) och lärare2 (L2).

6 Resultat

I detta kapitel visar jag på det som framkommit som resultat av analysen av mitt insamlade datamaterial, observationer och intervjun. Resultaten presenterar jag som tre diskurser, elevnära aktivitetsdiskurs, elevcentrerad försiktighetsdiskurs och elevberoende relativitetsdiskurs. Dessa diskurser har framkommit genom tematisering och diskurspsykologisk analys av kommunikation inom de tre metakognitiva lärandeprocesserna.

6.1 Elevnära aktivitetsdiskurs

Den diskurs som bildas av kommunikationen i de reflekterande processerna har jag kallat för elevnära aktivitetsdiskurs. Denna diskurs handlar om hur lärarna på olika sätt försöker få eleverna aktiva i en reflekterande atmosfär. Lärarna arbetar i detta nära eleverna i en anda av att få eleven till större förståelse för musiken och dess olika delar. Två teman från de reflekterande processerna framkommer i materialet och ligger till grund för denna diskurskonstruktion. Nedan visar jag på dessa teman och hur de visar sig i mitt material.

6.1.1 Reflekterande teman i den elevnära aktivitetsdiskursen

Det första temat som ligger till grund för denna diskurs är:

- metod- och innehållsfrågor till eleverna som reflekterande verktyg

L2: (om sångstämmor) Hör ni var de är någonstans?

L2: När kommer du in då?

Trummis: Eh...efter...ja in på refrängen

L2: På refrängen...och det händer några fina grejer precis innan där va?

(Observation 1, 27/1 2016)

Hela frågediskursen som kommer till uttryck här visar mer på lärarnas elevsyn än att de vill ha rätta svar på frågor. Svaren som ges på frågorna är ofta diffusa och lite otydliga. Något rätt svar tillhandahålls inte heller av läraren. Frågorna blir istället till ett reflekterande verktyg som lärarna tar till för att få eleverna medvetna om musiken. Även kring övningsmetodiken reflekteras det på liknande sätt:

L1: ehm...ja, hur tänker ni jobba vidare nu...vad blir...? (Observation 1, 27/1 2016)

Läraren förväntar sig här svar även kring hur arbetet med låten ska gå tillväga. Elevernas svar blir lite svävande och det är läraren som sen ändå ger första instruktionen om att ta låten från början.

Det andra temat är:

- konflikt mellan att följa låtens original och att förenkla så alla kan vara med

L1: sen behöver man ju inte göra det som originalet, va utan vi gör ju vår tolkning, vår cover men om man gör såna låtar så är det kul ändå att få det ganska likt ändå, så folk som har lyssnat på musik mycket de saknar kanske, jamen var är det gitarrsolot, och gitarrsolot är ju nästan så att, det är såna standardsolo så kör man nåt annat, hittar man på nåt annat solo så känns det (Observation 1, 27/1 2016)

Intentionen och målet med lektionen var att få eleverna att spela lite mer utmanande och lite svårare musik än den vanliga repertoaren. Låten som valts ut var Life on mars av David Bowie och låten har fler och lite mer komplicerade ackord och lite mer krävande melodi än andra. Vi kan se hur läraren pendlar, varierar, mellan viljan att hålla sig till låten och att göra så att alla, oavsett musikalisk nivå, kan känna sig delaktiga i låten. Att ”få det ganska likt ändå” får här ses som uttryck för viljan att hålla sig till originalet så mycket som möjligt. Samtidigt uttrycker ”sen behöver man ju inte göra det som originalet, va utan vi gör ju vår tolkning” en tanke om att det trots allt är okej att frångå originalet och göra förenklingar.

Vad har dessa uttalanden för funktion? Dels försöker ju läraren att följa sina intentioner med lektionen. Hen vill att eleverna ska utsättas för lite större utmaningar än annars och tycker därför att det är viktigt att låten och dess beståndsdelar följs så som det står i noterna och så som inspelningen är. Genom att vilja följa detta tror sig läraren kunna tvinga in eleverna i svårare musikaliska utmaningar än tidigare. När sen läraren, vid olika tillfällen, ses vända ståndpunkt legitimeras detta i ett behov av att få med alla i musikalisk aktivitet direkt. Eleverna i gruppen agerar utifrån olika musikalisk nivå och för att det ska kunna gå att göra det som lektionen går ut på, att spela tillsammans, känner läraren behov av att förenkla och prata om att frångå originalet för att även de

elever som inte klarar den ökade nivån ändå ska kunna vara med i spelet. Den sociala aspekten blir starkare än att följa lektionens intention. I ljuset av detta får också en senare kommentar sitt legitimerande:

L1: det är ofta så när man arrangerar musik, som NN och jag vi arrangerar för er till exempel i kören så börjar man med att lyssna in goda idéer men det är roligare att ha lite egna idéer (Observation 1, 27/1 2016)

Skälet till att man som arrangör skulle gå utanför originalet är i denna kommentar en social aspekt, att det blir roligare. Här hänvisar läraren till originalet som man kan lyssna in men för att det ska bli ”roligare” är det bättre att hitta på egna idéer. Det är dock svårt att veta om det blir roligare att arrangera eller om det blir roligare att spela det arrangerade och om det roliga får konsekvenser för den musikaliska nivån på det arrangerade. Läraren hänvisar till roligheten även i ett annat uttalande:

L1: ...så det är lite kul utmaning för alla känns det som va, vi har på oss till den nittonde maj då kan man ju säg (Observation 1, 27/1 2016)

Här sägs det roliga ligga i utmaningen, det vill säga utmaningen med en svårare musikalisk nivå, alltså det är roligt med det fria men också med den svårare utmaningen. Denna variation kan sägas ha som funktion att motivera eleverna för det svårare materialet genom att se det hela som en utmaning, ett äventyr att ta sig igenom mer än som en skoluppgift.

Vad får detta förhållande för effekt för diskursen? De interaktioner som jag visat ovan förekommer i tydliga kontexter, de yttras till specifika personer. De uttalanden som handlar mer om att följa originalet yttras till de som är mer säkra på det instrument som de för tillfället trakterar. Yttranden av mer fri karaktär där fokus ligger på det sociala, att förenkla och få alla med direkt fällt mer till de som är osäkra, som inte spelat lika länge och som framstår som lite mer ängsliga. Denna konstruktion ger diskursen en ambivalent struktur som pendlar mellan fokus, dels på elevens möjlighet att vara med i spelet och dels intentionen med lektionen. Lärarna betonar dock aktiviteten före intentionen och effekten av interaktionen blir att låten förenklas för att alla ska kunna vara med. Den sociala betoningen väger över till aktivitetens fördel.

6.2 Elevcentrerad försiktighetsdiskurs

Diskursen som kommer till uttryck i kommunikationen i de värderande processerna kallar jag elevcentrerad försiktighetsdiskurs. Här handlar det om hur aktörerna väljer att inte stanna upp, identifiera och reflektera kring problemområde utan snabbt ta sig till en mer värdeneutral kommunikation kring hur problemen ska lösas. Ett elevfokus anläggs men det handlar mer om att gå eleven till mötes på dess villkor och komma till enighet än att framföra kritik.

6.2.1 Värderande teman i den elevcentrerade försiktighetsdiskursen

Första temat i denna diskurs är:

- vilja att snabbt komma till lösning på oidentifierade problem

I detta tema kombineras värderande lärandeprocesser med strategiska men fokus ligger på ett förhållande där värderande kommentarer snabbt övergår i strategi. Problem eller svårigheter som dyker upp under processens gång tas inte upp till närmare analys och eftertanke av vad problemet eller svårigheten består i, vad som gick fel, hur det gick till eller i detalj försöka stanna i problemet. I detta förfarande verkar det finnas en outtalad överenskommelse mellan aktörerna om vad som är ett rätt eller fel utförande. När det av någon anledning inte går som det är tänkt och musiken stannar eller man gör ett uppehåll på något sätt verkar alla veta vad problemet bestod i utan närmare reflektion. Detta verkar inte bero på uppgiftens struktur och att intentionen är känd och aktuell för alla eftersom jag även har observerat lektioner som inte har haft så tydliga mål. Nedan följer några interaktioner som visar på detta tema:

L2: Kan du nånting på det?

Gitarrist: Alltså jag kan början på det sen improviserar jag...

L2: ja...Hur långt in på solot kan du? (eleven börjar spela för att visa, kommer av sig)

Gitarrist:/.../från början...

L2: Ja, just det, men kan vi testa lite så du får testa, det gör ju ingenting nu om det blir fel...så att det är ändå två samma perioder/.../ även om du slappnar av så fortsätter vi (Observation 2, 3/2 2016)

L2: Hur gick det?

Gitarrist: nej...

L2: Nej

Gitarrist: Vi var tysta där...

L2: Eh, om man säger så här (sjunger) babadaba

(gruppen testar igen och läraren slår av)

L2: Bättre?

Gitarrist: Mm...

L2: Ok, en gång till! (Observation 4, 16/3 2016)

I båda exemplen är det tydligt att eleverna inte klarar av att spela som det är tänkt. Läraren ger snabbt råd för hur problemen ska lösas men tillvägagångssättet varierar. I det första exemplet försöker läraren skapa en öppnare atmosfär genom att ge eleven möjlighet att spela partiet en gång till och låta eleven testa tills det blir rätt. I det andra exemplet exemplifierar läraren genom att sjunga på ett sätt som visar på en möjlig strategi framåt. Den öppna atmosfären av att pröva igen finns inte här. I båda fallen uteblir dock en reflektion kring vad det var som gjorde att det blev problem.

I det första exemplet legitimerar läraren sitt agerande i diskursen genom ”det gör ingenting om det blir fel”. Detta tar bort fokus från själva problemet och möjliggör den praktiska diskursen som sen kommer till uttryck. Genom att spela flera gånger och testa sig fram så övas det svåra partiet som först blev fel. I den andra interaktionen exemplifierar läraren en lösning på problemet genom att förevisa vokalt. Läraren legitimerar sin kommentar musikaliskt genom att visa på ett rätt sätt, diskursen kan sägas fortsätta i det att problemet förblir odefinierat genom att läraren väljer att fokusera på själva lösningen i stället för på problemet.

Diskursen skapar ett praktiskt tillvägagångssätt i instuderingen. Genom att snabbt komma till praktiskt musicerande anses eleverna kunna komma närmare ett önskvärt resultat. Detta blir ett naturligt sätt också eftersom problemet inte närmare identifieras, aktörerna vet och förstår vad som förväntas av dem utan närmare prat om det.

Det andra temat i denna diskurs är:

- negativ kritik ges individuellt, positiv kritik ges kollektivt

I vissa av exemplen utgörs återkopplingen av negativ kritik och i vissa av positiv kritik. Ett mönster som blir tydligt är att den negativa kritiken uttalas på individnivå medan den positiva ges mer till kollektivet. Först några exempel på negativ individuell kritik:

(gruppen har spelat igenom en gång)

L2: (till synthspelaren) Ska vi se...du missade lite därvid, andra versen, kan vi ta bara från andra versen...(till sångarna) ni löste ju den (pekar i noterna) helt okej (Observation 2, 3/2 2016)

L2: Hur gick det för gitarren?

Gitarrist: Eh...så där...

L2: Var det/.../?

Gitarrist: Ja, jag har inte spelat nåt denna veckan, jag måste ta hem den...

L2: Tänk att man hör det, tänk att man hör det! (Observation 3, 10/2 2016)

Och så positiv kollektiv kritik:

L2: Jag tycker ni har fått ihop det jättebra annars alltså det är ju lite kvar så att säga och jobba med men det är inte lika mycket som när man börjar från scratch, ni har kommit en god väg (Observation 2, 3/2 2016)

L2: Det känns ändå som helheten sitter (Observation 2, 3/2 2016)

Trots att det förekommer negativ kritik så framskyntar allmänt ett mönster av försiktighet i den värderande kommunikationen. Vi kan se det på olika plan. I exemplen ovan sker det ett utpekande av personen som på något sätt brast i utförandet men det finns hela tiden förmildrande kommentarer och handlingar som slätar över kritiken. I fallet med synthspelaren säger läraren att eleven ”missade lite” vid andra versen trots att eleven inte alls var med och spelade på den delen. En handling som ytterligare stärker detta mönster är när läraren i samma citat är på väg fram till synthspelaren för att prata om detta. Hen väljer då att i samma sväng vända sig till sångarna och, helt plötsligt, ge positiv kritik till dem som för att släta över sin negativa kommentar som hen ska framföra. Läraren väljer sen att vänta med att gå fram till synthspelaren först efter att ha instruerat några andra elever. Detta kan ses som ett sätt att förmildra det första abrupta uttalandet i exemplet.

Det tredje temat här är:

- försiktighet vid bedömning, kritiska kommentarer slätas över

L2: (till synthspelaren) Ska vi se...du missade lite därvid, andra versen, kan vi ta bara från andra versen...(till sångarna) ni löste ju den (pekar i noterna) helt okej (Observation 2, 3/2 2016)

L2: En sista gång. En två tre fyr (de spelar) Ja men det kommer! Det är bättre! Bra! Jättebra! (Observation 4, 16/3 2016)

De oidentifierade problemen kan sägas bidra till en diskurs av försiktighet i de värderande kommentarerna. Diskursen gör att kommentarer och aktioner av negativ kritik slätas över med mer positiv kritik. Citaten ovan visar på denna diskurs.

Läraren legitimerar detta handlande i det första exemplet med att först efter att gruppen slutat spelat vända sig till en elev och påpeka ett problem. När hen så ska gå till denne för att hjälpa vänder hon plötsligt av och ger sångarna positiv kritik. Läraren pratar med sångarna och väljer sen att gå vidare till ytterligare två elever innan hen tar sig an den första eleven med det första problemet. Vid det laget har det första ”utpekandet” och dess möjliga obekväma känsla hunnit lägga sig. I den efterföljande intervjun med läraren spelades denna sekvens upp och utan min kommentar anmärkte läraren själv på detta faktum och problematiserade över anledningar till sitt agerande. I det andra exemplet går läraren från att ge en värderande kommentar av mindre positiv karaktär, ”Ja men det kommer!”, till en starkt positiv karaktär, ”Jättebra!” inom loppet av några sekunder utan andra kommentarer. Det är tydligt att läraren inte är helt nöjd med resultatet men väljer ändå att vända det till något bra. I sammanhanget verkar detta agerande överslätande och då främst i en motiveringshöjande funktion då gruppen hållit på en längre tid med samma parti och nu ska gå vidare till annan aktivitet.

Effekten av dessa försiktiga interaktioner syns i det som inte kommer till uttryck, nämligen själva utgångspunkterna för utvecklingen, problemområdena. Viljan att låta eleverna vara i centrum med sina åsikter, preferenser och utgångspunkter gör att lärarens utrymme för att kunna lyfta och stanna i problemet förminskas.

6.3 Elevberoende relativitetsdiskurs

Den sista diskursen som jag presenterar bygger på teman i de strategiska lärandeprocesserna. Jag har valt att kalla denna diskurs elevberoende relativitetsdiskurs. Här handlar det om hur olika strategier och metoder för utveckling relativiseras och görs

beroende av elevens medverkan och vilja. Istället för att visa på ett rätt eller fel sätt skapas en frågande diskurs där det fortsatta arbetet blir beroende på elevens svar. Även elevens vilja och motivation görs till grund för fortsatt arbete. Elevfokus fortsätter alltså även här men eleven ses som en medhjälpare i det pedagogiska arbetet.

6.3.1 Strategiska teman i den elevberoende relativitetsdiskursen

Det första temat i denna diskurs är:

- musikaliskt baserade strategier prövas för att komma vidare

Med musikaliska baserade strategier menas här att läraren förevisar genom musikexempel, oftast genom att själv sjunga och så visa på det önskvärda resultatet.

Aktiviteten i diskursen legitimeras genom att läraren själv förevisar praktiskt.

Läraren utgår ofta från klingande musik för att visa. För det mesta används rösten och sången:

L2: Så att ni inte markerar första slaget, ni kör ju En två tre fyr, Bam två tre fyr En två tre sen tyst en två badadada så kommer ni in i slutet av takten i stället (Observation 4, 16/3 2016)

L2: Att man nästan får gå ner (sjunger) dadadada när det kommer att man nästan får gå ner och sen tillbaka igen...eh... så det så svänger lite fram och tillbaka så dra nytta av de (Observation 2, 3/2 2016)

Läraren förebildar och visar på hur hen tänker att utförandet ska vara. På det hela taget används framför allt musikaliska termer som inräkningar och musikbegrepp för att beskriva och förklara det önskvärda resultatet.

Det andra temat är:

- frågor för att låta eleverna komma med strategiska förslag och för att fastslå utgångspunkt för åtgärder

Frågediskursen från de reflekterande processerna fortsätter här. Frågorna handlar dels om metod där eleverna förväntas bidra med ett sätt att komma vidare, sätt att ta steg förbi problemen eller svårigheterna:

L2: Vänta lite, vi tar den, ta det igen, hur ska vi göra ritardandot där, så att det blir tydligt? (Observation 3, 10/2 2016)

Frågorna är också en form av lägesmarkörer där läraren försöker avgränsa och förstå vad som händer för att kunna ge rimliga och avvägda förslag på åtgärder.

L2: Hur spelar gitarrerna där? (Observation 4, 16/3 2016)

Pianist: Ja men jag vet inte, ska jag också spela...?

2L: Hur kör du? Hur har du kört innan? (Observation 4, 16/3 2016)

L2: Ja, breaket. Hur kör ni den? Hur spelar ni då? (Observation 4, 16/3 2016)

Här prövar läraren en metod som utgår från det redan befintliga. Genom att fråga eleven hur den gör eller hur den gjort innan befästs den redan inlärd kunskapen och utifrån den kan läraren sen lotsa vidare. Alltså den klassiska utgå-från-eleven-perspektivet i praktiken. Detta synsätt kommer tillbaka flera gånger och verkar vara ett sätt att få något att utgå från och något att kunna hänga upp en utveckling på. Frågorna används för att fastslå utgångspunkter för vidare aktivitet och som diagnoser för att fastställa vad eleverna redan kan och gjort och för att därifrån kunna hitta åtgärder för vidare utveckling. På detta sätt legitimeras frågor av typen ”Hur spelar gitarrerna där?”

Det sista temat här är:

- utifrånperspektiv

. Ett delvis nytt perspektiv i denna diskurs blir utanförperspektivet. Följande delar i materialet visar på detta:

L2: Kanske det som du sa, dom här långsamma (slår med armarna upp och ner), ritardandona helt enkelt...var någonstans saktar vi in? På vilka ställen?/.../

2L: Kan ni testa och köra eh...jag skulle vilja att ni kör igenom så att ni får med alla de här tre ritardandon...kan ni ta första refrängen?

Trummis: Mm

L2: och så kör det liksom så att ni får...ska se, tänker jag rätt här nu?... Då har ni ju ett ritardando precis innan ni går på andra versen... (Observation 3, 10/2 2016)

I citatet ovan blir en retorisk användning tydlig. När läraren pratar om själva problemet, själva objektet för interaktionen, i detta fall ritardando och hur det ska utföras, pratar hen om "oss", t ex "var saktar **vi** in?" Detta upprepas även andra gången som problemet kommer upp. När sen läraren leder interaktionen och arbetet så använder hen i stället "ni", t ex "så att **ni** får med första refrängen". Läraren väljer att ställa sig utanför gruppen i arbetet och anslå en syn där eleverna blir ansvariga för olika val och tillvägagångssätt i arbetet, detta sker även då läraren själv är med och spelar i gruppen. Den tydliga variationen här visar på hur läraren både finns i och ställer sig utanför den aktuella diskursen. Men det handlar inte om hen är med i musicerandet eller inte, snarare visar det på ett sätt att förhålla sig till gruppen, till elevernas vilja och motivation och lärarens vilja att göra eleverna självständiga i arbetet. Denna vilja understryks i min efterföljande intervju med läraren i fråga. Ytterligare ett uttryck för detta förekommer i följande citat:

L2: Man kan ju göra så om ni vill att ni lämnar fjärde takten tom så får dom (pekar på sångarna) utrymme, ska vi testa och höra hur det låter? (Observation 4, 16/3 2016)

och

L2: Nä, ni kör hur ni vill... Vill ni ha det så? (Observation 4, 16/3 2016)

Här kommer ett övergripande elevcentrerat förhållningssätt upp till ytan. Även frågediskursen fortsätter. Läraren fortsätter här i "ni"-formen och väljer att låta eleverna själva ta ansvaret för metod och önskat resultat. Denna interaktion legitimeras genom att hänvisa till elevernas vilja och motivation. Det är elevernas vilja som står i centrum och deras åsikter om metod och hur det ska låta är det viktiga. På samma sätt som tidigare förutsätts att eleverna har en åsikt om hur resultatet ska bli och att den kommuniceras.

Effekten av detta blir att det musikaliska resultatet relativiseras genom att inget rätt eller fel anges av läraren. Hade det funnits borde läraren förmedlat den. Läraren skapar en öppen diskurs där elevens egen vilja är viktig och där den får styra både hur resultatet ska bli och hur man ska ta sig dit. Vilja och motivation blir viktiga beståndsdelar i arbetet. Läraren blir i denna diskurs beroende av eleven och dess vilja och motivation att delta i interaktionen.

7 Diskussion

Undervisningen som observerats i denna studie utgörs av ensemblespel på gymnasiet. Kommunikationen i undervisningen har jag placerat in i metakognitivt reflekterande, värderande och strategiska lärandeprocesser. Vilka diskursiva kommunikationsmönster konstrueras i de olika metakognitiva lärandeprocesserna? Det är frågan som har ställts till det insamlade materialet. Svaren på denna fråga har jag försökt vaska fram genom en diskurspsykologisk analysprocess och resultaten presenteras i föregående kapitel som tre diskurser som konstrueras inom tre olika lärandeprocesser. I diskussionen nedan använder jag mig av de teoretiska utgångspunkter som beskrivits i kapitel fyra och den tidigare forskning som jag valt ut och presenterar i kapitel två för att diskutera och tolka mina resultat.

7.1 Relativitet

Det som lyser igenom allra starkast i det beskrivna resultatet och det som jag vill lyfta fram som en övergripande tolkning är den relativa inställning som lärarna intar i kommunikationen i undervisningen. Den syns starkast i den diskurs som jag valt att kalla elevberoende relativitetsdiskurs men den återfinns även bland de olika temana i de andra två diskurserna. Relativiteten kommer till uttryck genom att lärarna i studien undviker att visa på ideala tillvägagångssätt eller önskvärda resultat och mål genom att komma med ett rätt svar eller presentera en lösning som svar på ett problem. I stället relativiseras mål och resultat genom att elevernas åsikter och tankar om hur musiken ska låta eller hur arbetet ska gå tillväga efterfrågas i stor utsträckning. Detta syns i mitt empiriska material till exempel genom att lärarna ställer många frågor till eleverna. Innehållsligt kan dessa frågor handla om hur och på vilket sätt ett musikaliskt fenomen ska utföras. Vid ett tillfälle frågar en av lärarna hur eleverna vill att ett ritardando ska utföras: ”Hur ska vi göra ritardandot där, så att det blir tydligt?” (Observation 3, 10/2 2016). Här hade läraren kunnat ge en tänkbar lösning men väljer att relativisera problemet och låta eleverna komma med förslag på hur ett tydligt utfört ritardando kan åstadkommas. Metodiskt blir relativiseringen också tydlig vid ett flertal tillfällen under observationernas gång. Ett exempel är när läraren frågar gruppen ”Hur tänker ni jobba vidare nu?” (Observation 1, 27/1 2016). Precis som exemplet ovan överlämnar läraren här till eleverna att komma med förslag. I diskursen som kallas Elevcentrerad

försiktighetsdiskurs ser vi hur också hur synen på musikalisk kvalité relativiseras. Uttryck som ”Men det här kompet sitter väl bra?” (Observation 4, 16/3 2016) och ”Nä, ni kör hur ni vill... Vill ni ha det så?” (Observation 4, 16/3 2016) visar på detta.

Vi ser här hur lärarna väljer ett socialkonstruktionistiskt arbetssätt. Relativiseringen används som ett verktyg för medskapande och fungerar som meningsskapare. I det öppna förhållningssättet till både innehåll och metod och kvalitén i dessa konstrueras kunskap genom samtal och gemensam handling. Meningen är så att säga inneboende i kontexten, utifrån det som händer och sägs skapas ett sammanhang för kunskapen där den också förstås. Genom kommunikation konstrueras världen vi lever i hävdar Gergen (2015, s. 6) och i min studie blir lärarnas användning av relativiseringen till ett verktyg för att konstruera kunskap ur sammanhanget genom eleverna.

I den ovan beskrivna relativiseringen av undervisningen finns ett kommunikativt, interaktionistiskt perspektiv som också innefattar en syn av samskapande av den sociala världen. Meads (1995) begrepp rollövertagande handlar dels om att interagera med andra men också med sig själv. Det jag gör och säger kan i första hand ge ett resultat i andras handlande och språk men i retur påverkar det även mig själv i mitt handlande och i det jag säger. Denna rundgång återfinns i mitt material bland annat när läraren vid ett tillfälle stannar eleverna i deras spel för att påpeka ett fel i spelet hos en elev. Efter att läraren spontant utropat om felet blir hen osäker på hur ropet uppfattats och väljer att inte konfrontera eleven förrän efter en liten stund. Denna episod belyser också Vygotskijs (2010) tankar om tudelningen av språket i tanke och ord. När en tanke kommer ut som ord omformas tanken. Tanken vi tänkte blev något annat när tanken kläddes i ord. Men tillbaka till rollövertagandet. Rollövertagandets funktion är enligt Mead att: ”ta in de andra personernas attityder i vårt eget handlande” (1995, s. 68) och denna funktion kan vi tydligt se i detta exempel. Olika typer av interaktion där språk och handlande triggat deltagarna i interaktionen till nytt handlande och nya kommentarer baserat både på andras och egen respons kan beskrivas som ett komplicerat kommunikativt samspel som också ges exempel på i mitt material. Resultatet av detta samspel kan i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv bli till ny kunskap i den meningen att olika synvinklar på ett problem kan komma i dagen och att man kan få nya insikter genom dessa olika synvinklar. Utifrån denna syn bidrar relativiseringen till rollövertagandet som i sin tur skulle kunna sägas bidra till kunskapsutveckling. Huruvida lärarna medvetet har använt relativisering på detta sätt i

min studie har dock inte varit föremål för min undersökning men den frågekultur som lärarna använder sig av kan sägas vara en del i samspelet kring rollövertagande.

Frågorna och därmed relativiseringen kastar också ljus över en annan teoretisk bakgrund för denna studie, det sociala jaget. Mead betecknar det som en väsentlig del i processen kring formandet av oss själva. I relativiseringen kan det sociala jaget formas. Den öppna frågande atmosfären som inte presenterar någon ideal bild av kunskapens kvalitet eller bästa tillvägagångssätt kan ge möjlighet till att olika bilder kommer fram som spegelbilder som eleverna kan jämföra sig med. I mitt material kommer detta fram i det att lärarna prövar olika sätt att komma vidare i det musikaliska arbetet. De prövar olika musikaliska strategier som eleverna ställs inför och får reagera på. Relativiseringen kan samtidigt sägas försvåra processen kring jagutvecklingen. Det sociala jaget bygger på ett samspel mellan mitt eget tänkande om mig själv och ett tänkande och jämförande mellan mitt eget och andra. Är motbilden, alltså det jag ska jämföra mig mot, alltför diversifierad, och dessutom relativiserad, kan det vara svårt att veta mot vad jag ska rikta min jämförelse.

Man skulle kunna använda Zandéns (2010) begrepp avdidaktiserad musiklektörroll i detta sammanhang och säga att lärarna har tappat sin roll som lärare genom den relativisering som pågår. Alltför mycket ansvar läggs på eleverna som genom frågor och reflektion förväntas komma fram till viktiga insikter utan att lärarna ska säga hur eller visa på ett rätt sätt. Jag ser det dock bara delvis på det viset. Lärarna i min studie har stort intresse av att leda eleverna i en lärandeprocess och är genuint nyfikna på hur eleverna uppfattar olika delar i processerna. Zandéns begrepp bygger på förekomsten av det informella lärandet där elevernas eget självständiga arbete anses göra läraren överflödig i rummet. I min studie är arbetet lärarleddt och därmed inte informellt. Man kan dock säga att det ligger en form av avdidaktisering i min studie i och med att det inte presenteras ett klart mål med undervisningen. Det presenteras ingen ideal bild av vad arbetet ska sträva mot eller vad som är ett önskvärt resultat. Undervisningsmålen oklarhet som en följd av relativiseringen kan också sättas i relation till Asps studie (2015). Han visar hur lärandet kommer i bakgrunden och att undervisningen har mer produkt- än processorienterade mål. Den starka fokuseringen mot den musikaliska produkten finner jag dock inte i mitt material. Som sagts ovan visar mina resultat snarare på att en musiklektör process står i fokus men att målen med processen förblir oklara i den starka relativiseringen. Denna oklarhet med mål förklaras naturligtast genom att den inte lyfts fram i samtal och diskussioner lärare och elever emellan. I mina

observationer förekommer flera ställen där det önskvärda resultatet förutsätts av alla och aldrig blir föremål för öppen diskussion. Vygotskijs syn på språkets förkortande natur blir synlig i detta sammanhang. Kontextens betydelse för hur vi uppfattar språk och kommunikation kommer här till uttryck. Följande dialog kan visa på detta:

Lärare2: Hur gick det?

Elev, gitarrist: nej...

Lärare2: Nej

Elev, gitarrist: Vi var tysta där...

Lärare2: Eh, om man säger så här (sjunger) babadaba

(Observation 4, 16/3 2016)

Ur den korta information som läraren får på sin fråga kan hen ändå fånga upp saker och föreslå hur arbetet kan fortskrida. Musiken är inte bara föremålet för undervisningen, i Vygotskijs betydelse bidrar också musiken till kontexten. Musiken används som ett kontextuellt verktyg för att bidra till förståelse.

7.2 Förståelse

En annan del som framkommer som ett resultat är att det betonas ett förståelseorienterat beteende i kommunikationen mellan lärare och elever. Begreppet är taget från Habermas och hans teorier kring både språk och interaktion. Han talar om ett normativt handlande som är handlingskoordinerat (1996). Förståelse sätts i kontrast mot framgång och det är i denna betydelse som det får mening i anslutning till mina resultat. Det är tydligt att både lärare och elever söker ett samförstånd sinsemellan. Detta samförstånd bygger på ett normativt sätt att vara och tala i lektionssammanhanget. Hur man betar sig kring ensembleundervisning som lärare respektive elev blir en viktig del av kommunikationen. Det talas inte explicit om ett rätt sätt att agera på men frågan blir en del av lektionskulturen genom de handlingar och det språk som aktörerna, lärare och elever, använder. Att till exempel ta sitt instrument och gå ut ur rummet för att öva enskilt en stund framstår i materialet som ett icke önskvärt beteende, öva är något man gör mellan lektionerna och det som man förväntas bidra med i ensemblesammanhanget ska man ha tillägnat sig innan ensemblelektionen startar. Ett handlingskoordinerat, förståelseorienterat beteende handlar mer om det sociala spelet än om att komma till ett förutbestämt resultat. Detta kan delvis bero på relativiseringen där mål och resultat är odefinierade men också på den förståelseorienterade handlingens natur. Habermas talar

om den som att aktörerna blir beroende av varandra. Lärare och elever befinner sig i en stark beroendeställning till varandra, de kommer att fortsätta mötas i kommande lektioner och för att det ska kunna fortsätta på ett önskvärt sätt måste det finnas ett samförstånd för att undervisningen ska kunna fortgå utan större hinder och konflikter. Den sociala grund som Zimmerman (2009) beskriver och den öppenhet som Ferm (2004) tar upp tangerar denna syn. Ferm talar om vikten av ett förståelseorienterat beteende för att ett lärande ska kunna komma till stånd. Hennes ordval är dock just öppenhet. Öppenhet består i nyfikenhet på elevens lust och intresse, på hur och var eleven bäst lär sig och i vilken utsträckning läraren medvetet använder sin pedagogiska kunskap för att leda eleverna. Lärarna i min studie visar ett stort mått av att just vilja förstå eleverna. Detta visar sig i att de är nyfikna och väljer att öppna upp atmosfären i klassrummet mot ett öppet klimat där det är tillåtet att fråga och undra. De försöker utgå från elevernas utgångspunkter i fråga om tillvägagångssätt kring musikaliskt lärande för att få eleverna att förstå. De vill lyfta fram elevernas ståndpunkter och ställningstaganden. Lärarens kommentar: ”Vill ni ha det så?” (Observation 4, 16/3 2016) visar det. Ferm kallar detta för intersubjektivt meningsskapande. Det andra ordet som Ferm lyfter fram är medvetenhet som bland annat innebär en medvetenhet hos läraren för hur eleven kan guidas vidare i sin kunskapsutveckling. Denna medvetenhet är det lite svårare att hitta explicita uttryck för i mitt material. I stället blir förståelsesträvan större än strävan att visa på utvecklingsvägar eftersom risken för missförstånd och konflikt ökar i, vad Habermas kallar, en framgångsorienterad inställning (1996, s. 114-115).

7.3 En pedagogisk balansgång

Relativitet och förståelse kan ses som två sidor av samma mynt eller som ena sidan i en pedagogisk balansgång. Vi har redan sett Habermas exempel på dessa sidor i hans begrepp framgång och förståelse. När Nyberg (2015) talar om ”master/apprentice approach” och ”collaborative approach” är det ytterligare exempel på denna balansgång. Nyberg identifierar ett brett spektra i sin studie där lärarna finns på båda sidor. Mina resultat, som bygger på färre antal lärare än i Nybergs studie, pekar mot att lärarna hamnar mer på ena sidan, mot ett mer förståelseinriktat, kollaborativt sätt att undervisa.

På denna sidan i den pedagogiska balansgången kan ett alltför stort fokus på förståelse och samförstånd göra det svårt att betona delar i undervisningsmetoden som

skulle kunna skapa konflikt och splittring. En sådan metoddel skulle kunna vara att framhålla ett ideal framför ett annat. Frågor om bedömning, till exempel vad som är musikalisk kvalitet, och makt, vem som bestämmer vad som är kvalitet, är känsliga frågor som då blir aktuella. Relativiteten kan ses som en väg ut ur det känsliga där man som lärare och elev kan samlas kring ett musikaliskt lärande och där betoningen i undervisningen ligger dels på organisatoriska frågor, till exempel kring vem som spelar vad och i vilken ordning olika musikaliska delar kommer och dels på öppna, undersökande arbetssätt där elevens aktivitet och deltagande sätts i fokus. Resultaten i min studie visar på denna organisatoriska betoning.

Den andra sidan i denna pedagogiska balansgång utgörs av en inställning som betonar ett färdigt resultat, ett förutbestämt ideal som undervisningen försöker uppnå. I detta arbetssätt bestäms både innehåll, metod och kvalitet utifrån olika subjektiva inställningar. Det kan vara personliga åsikter men också faktorer som genre och traditionella tolkningar. Endast i enstaka fall visas detta i mitt material.

Det är lätt att se dessa båda sidor som att den ena är mer eftersträvansvärd än den andra. Nyberg (2015), vars olika lärare återfinns på olika sidor i denna balansgång, betonar ingen sida som bättre eller sämre utan visar istället att olika sidor behövs i olika sammanhang och att det är i kommunikationen mellan lärare och elev som en meningsfull undervisning kan komma till stånd där olika sätt att undervisa kan komplettera varandra. Frågan om vad som är musikalisk kunskap och frågan om vad som är undervisningens mål och mening blir således viktiga för både lärare och elever. Svaren på ovanstående frågor parat med medvetna, metakognitiva metod- och innehållsval kan då bli, anser jag, en framgångsrik metod för lärande i musik.

8 Avslutning

I detta avslutande kapitel diskuteras resultaten utifrån hur de skulle kunna användas i ett praktiskt undervisningssammanhang. Vidare presenteras olika möjliga uppslag för vidare forskning inom området.

8.1 Didaktiska implikationer

Genom att anlägga ett diskurspsykologiskt perspektiv på mitt insamlade material har jag försökt visa på kommunikationsmönster som skapas i mötet mellan aktörerna. Dessa mönster har jag definierat som diskurser som jag gett namn som anger hur och varför aktörerna agerar, i tal och handling, som de gör. När man läser och begrundar resultaten i detta arbete är det viktigt att komma ihåg att diskurspsykologin betonar det jag kallar det ”flytande” diskursbegreppet, alltså där diskurser ses som både konstituerande och konstruerande. Lärare och elever går hela tiden in och ut ur flera olika diskurser. Deras aktioner styrs av diskurserna men de är också med och skapar de olika diskurserna. Detta växelspel pågår och gör att man svårt kan ta ett forskningsresultat som detta som ett facit eller färdig undervisningsmetod. Det har heller inte varit min intention att skapa något av detta. Dock är det ett exempel på hur det *kan* gå till och som sådant kan det användas för att kunna bli medveten om och få syn på såväl didaktiska som relationella företeelser i undervisning. Även de lärandeprocesser som belyses i arbetet pågår inte isolerade från varandra. De värderande kommentarerna sker inte utan en föregående reflektion och värderande eller strategiska interaktioner kan vara reflekterande i sig. Det kan dock vara till nytta att dela på de på det sätt som jag gjort här för att kunna bli medveten om de olika lärandeprocesserna och på vilket sätt de förekommer och kan användas.

Som sagt ovan så är detta arbete att betrakta som ett nedslag och en inblick i praktisk musikundervisning på gymnasiet. Jag tror att alla musiklektörer som jobbat med den typ av undervisning som det här handlar om kan känna igen sig i de olika diskurserna som presenteras. Därmed kan de också bli föremål för en vidare diskussion kring hur undervisningskommunikation i stort går till men framför allt kring hur didaktiska och metakognitiva processer kan användas och utvecklas i musikundervisning. Jag vill hävda att man, trots att det här handlar om ensembleundervisning på gymnasiet, kan använda denna diskussion även på annan musikundervisning. De metakognitiva

lärandeprocesserna går att applicera även på musikundervisning på andra stadier och i andra former. Den praktiskt-musikaliska aktiviteten kan få ett medvetet reflekterat teoretiskt ramverk som rätt använt kan bidra till musikalisk utveckling. Detta teoretiska ramverk, de metakognitiva lärandeprocesserna, kan också bli ett pedagogiskt verktyg för musikleäraren att använda i den vardagliga undervisningskommunikationen. Läraren får en möjlighet att inte bara vara en handledare som räknar in till ytterligare en genomspelning utan att också kunna problematisera och konkretisera den musikaliska aktiviteten till medvetet musikaliskt lärande.

8.2 Fortsatt forskning och avslutning

Kommunikation i didaktiska sammanhang, som ju detta arbete handlar om, fortsätter att fascinera mig. Under arbetets gång har olika vägar och avstickare blivit tydliga och jag har under stark frestelse undvikit att vika av på dem. Sett ur ett konstruktionistiskt perspektiv blir språkanvändning och kommunikation ett väsentligt verktyg för både lärare och elever i lärandesituationer. Vad sägs egentligen? Hur sägs det? Vad menas egentligen? Hur tas det jag säger och gör emot av den andre? Vad händer i gruppen när jag säger eller gör på olika sätt? Här skulle det vara intressant att se hur olika kommunikation kan styra undervisningen på olika sätt och en studie som undersöker liknande undervisning fast med olika sätt att kommunicera på skulle vara av värde. Olika sätt att kommunicera på skulle då kunna sägas utgöras av de olika aktörernas förutsättningar, tolkning av styrdokument och olika diskursiva förhållningssätt. Fortsatt arbete kring kommunikationens och dialogens betydelse för undervisning kommer förhoppningsvis att sysselsätta mig framöver.

En annan aspekt av kommunikationen är betydelsen av relationella förhållanden. Det sociologiska begreppet rollövertagande som jag belyst i detta arbete förtjänar ett arbete med större fokus på hur det kan fungera i just musikundervisning. Hur mekanismer som rolltagande, maktspel och inflytande kan gå till och få för effekter för musikundervisning är också intressant att studera vidare kring.

I ljuset av maktfrågor skulle det också vara intressant att närmare studera hur urval av innehåll och metod går till. Vem bestämmer vad i ett musikklassrum när det gäller innehåll och metoder? Är det verkligen den som säger att den bestämmer som verkligen gör det? På vilken grund legitimeras olika val? Vilka val görs av aktörerna explicit respektive implicit? Även frågor om vad som är musikalisk kvalitet är intressant.

Ett uppsatsarbete som en resa är en vanlig bild som många forskare hänvisa till. Detta känner jag också igen. Även om man till en början försöker göra upp en rutt för arbetet blir det alltid utflykter åt olika håll innan man till sist kommer fram och då kanske inte ens till det stället som man trodde var målet. I en kvalitativ forskningstradition är detta som det ska vara även om det för forskarens del inte alltid känns helt tillfredsställande under arbetets gång. Detta har varit tydligt även för mig. Den största personliga behållningen har ändå varit att jag har fått en chans att se mitt arbete utifrån och kunna se sig själv i andra och därigenom få större förståelse för situationer och kanske också möjlighet att utveckla min egen undervisning.

9 Referenser

- Aakvaag, G. (2011). *Modern sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen En studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. (Doctoral thesis, Studies in music and music education, 19). Lund: Malmö Academy of Music Lund University. Tillgänglig: <http://www.lu.se/lup/publication/1ee493ec-e964-447e-a10c-da84e335f68e>
- Benton, C. (2013). Promoting metacognition in music classes. *Music educators journal*, 100(2), 52-59.
- Benton, C. (2014). *Thinking about thinking: metacognition for music learning*. Rowman & Littlefield Education.
- Berg, L.-E. (2010). Att inte spänna kärran framför hästen-precisering av Meads "rollövertagande". *Sociologisk forskning*, 47(2), 19.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2. ed.). London: Routledge.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Engdahl, E. (2005). *A theory of the emotional self: from the standpoint of a Neo-Meadian* (2. ed.). Örebro: Örebro universitet.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Lunds universitet.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad. Tillgänglig: http://hh.diva-portal.org/smash/resultList.jsf?query=Musikklassrummet+i+blickf%C3%A5nget&language=sv&searchType=SIMPLE&noOfRows=50&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&sf=all&aq=%5B%5B%5D%5D&aq=%5B%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B%5D
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet En fenomenologisk studie av musikkdidaktisk interaktion*. (Doctoral thesis). Luleå: Luleå tekniska universitet. Tillgänglig:

http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-3425&pid=diva2%3A998991&c=1&searchType=SIMPLE&language=sv&query=Cecilia+Ferm&af=%5B%22personName%3A%5C%22Ferm%2C+Cecilia%5C%22%22%2C%22dateIssued%3A2004%22%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&f=all

- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4).
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. I L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (s. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring A new era of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Gergen, K. J. (2015). *An invitation to social construction*. (3. ed.).
- Gärdenfors, P. (2000). *Hur Homo blev sapiens: om tänkandets evolution*. Nora: Nya Doxa.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande Texter om språk, rationalitet och samhälle* (2:a uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Hammar Chiriac, E., & Einarsson, C. (2013). *Gruppobservationer Teori och Praktik* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Higgins S, Baumfield V, Hall E (2007) Learning skills and the development of learning capabilities. I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Holmberg, K. (2007). Grund, uppbyggnad och verktyg - diskurspsykologi som analysredskap i musikpedagogisk forskning. I F. V. Nielsen, Holgersen, Sven-Erik & Nielsen, Siw Graabræk (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 10/2008*.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* , (Doctoral thesis, Studies in music and music education, 14). Lund: Malmö Academy of Music, Lund University. Tillgänglig: <http://www.lu.se/lup/publication/59e988cb-3252-45bd-a936-08f1e8b6b0c9>
- Hughes, H., Williamson, K., & Lloyd, A. (2007). Critical incident technique. I S. Lipu (Ed.), *Exploring methods in information literacy research* (Vol. 28, s. 49-66). Wagga Wagga: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.

- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, T. (2009). Språk och diskurser i pedagogisk forskning om lärande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(4), 277-292.
- Joseph, N. (2009). Metacognition Needed: Teaching Middle and High School Students to Develop Strategic Learning Skills. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(2), 99-103.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Doctoral thesis), Göteborg: ArtMonitor. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16773>
- Mead, G. H. (1995). *medvetandet, jaget och samhället*. Lund: Argos.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of applied linguistics*, 1(2), 137-168.
- Månsson, P. (Red.). (2015). *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. (9. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, J. (2011). *Man kan aldrig kunna allt om musik-det känns verkligen stort En pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik* (Licentiate thesis, Kungliga musikhögskolan). Stockholm: KMH Förlaget. Tillgänglig: http://kmh.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=7712&pid=diva2%3A448262&c=6&searchType=RESEARCH&language=sv&query=&af=%5B%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%7B%22publicationTypeCode%22%3A%5B%22comprehensiveLicentiateThesis%22%2C%22monographLicentiateThesis%22%5D%7D%5D%5D&aqe=%5B%5D&nOfRows=50&sortOrder=relevance_sort_desc&onlyFullText=false&sf=all
- Nyberg, J. (2015). *Music education as an adventure of knowledge—Student and teacher experience as conceptualizations of musical knowledge, learning and teaching* (Doctoral thesis, Faculty of art, Communication and learning, Luleå university of technology). Luleå: Luleå university of technology. Tillgänglig: [http://pure.ltu.se/portal/sv/publications/music-education-as-an-adventure-of-knowledge\(d1ef4618-4b56-40d1-855d-456c28393e61\).html](http://pure.ltu.se/portal/sv/publications/music-education-as-an-adventure-of-knowledge(d1ef4618-4b56-40d1-855d-456c28393e61).html)
- Potter, J. (2011). Discursive Psychology and the Study of Naturally Occurring Talk. I D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: issues of theory, method and practice* (s. 187-

- 207). London: Sage.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data* (5 ed.). London: Sage.
- Skolverket. (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplaner, ämnen och kurser Ämnesplaner för gymnasieskolan*. Hämtad 2016-09-30, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUS&lang=sv&tos=gy>
- Skolverket (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Svanlid, G. (2011, november). Lagg krutet på the big 5. *Pedagogiska magasinet, november*, 14-15.
- Umerkajeff, M. (2014). *Neva Boyd, en lekteoretiker för dramapedagogik: En historisk fallstudie*. Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-115792>
- Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Elektronisk resurs). Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Tänkande och språk* (4:e uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Wiggins, S., & Potter, J. (2008) Discursive Psychology. I Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 73-105). London: SAGE Publications Ltd.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: SAGE.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. (Doctoral thesis). Göteborg: ArtMonitor. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22119>
- Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehoärs- och musklära inom gymnasieskolan*. (Doctoral thesis). Göteborg: ArtMonitor. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/19585>

Bilaga 1 Observationsschema

Tid	Reflekerande aktion	Värderande aktion	Strategisk aktion