



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp
Vårterminen 2017
Läroarbilden i musik
Andrea Hatanmaa

Sångares handlingsutrymme i ensembleundervisningen

- en kartläggning av hur instrumentspecifika instruktioner och samtalstid fördelar sig i ensembleundervisning på det estetiska programmet

Handledare: Lia Lonnert

Sammanfattning

Titel: Sångares handlingsutrymme i ensembleundervisningen - en kartläggning av hur instrumentspecifika instruktioner och samtalstid fördelar sig i ensembleundervisning på det estetiska programmet

Författare: Andrea Hatanmaa

Utgångspunkten till denna studie var att undersöka sångares handlingsutrymme i ensembleundervisningen. Frågeställningarna som ramar in arbetet berör fördelningen av instrumentspecifika instruktioner mellan instrumentgrupperna, hur detta ter sig och vilka förutsättningar som står till grund för dem. Studien utforskar även fördelningen av taltid mellan tjejer och killar i ensembleundervisningen samt förutsättningar för platstagande och handlingsutrymme.

Studien utfördes på tre olika estetiska program där fyra ensemblelärare intervjuades och fyra ensemblelektioner observerades under februari och mars månad 2017.

De huvudsakliga resultaten för föreliggande studie påvisar tendenser om att fördelningen av instrumentspecifika instruktioner i en ensemblesituation på det estetiska programmet grundar sig delvis i lärarens individuella ämneskunskaper och huvudinstrument samt elevernas förkunskaper. Utöver detta visade det sig att en stark förutsättning för själva undervisningssituationen är en reproduktion av rådande genusförhållanden som visar sig i att såväl lärarnas och elevernas val av instrument är könskodade. Däremot i relation till taltid påvisar resultatet inga synbara skillnader i tjejer och killars platstagande genom att yttra sig under lektionstid.

Nyckelord: ensembleundervisning, genus, handlingsutrymme, instrumentspecifika instruktioner, sång

Abstract

English title: Singers capacity for action in classroom ensemble – a survey of how instrument specific instructions and speaking turns are divided in classroom ensemble in upper secondary school

Author: Andrea Hatanmaa

The premise for the study was to research singers' capacity for action in the context of contemporary classroom ensemble. The research questions that frame the present study concern the division of instrument specific instructions between the different groups of instruments in the contemporary classroom ensemble, and further what this looks like and which premises that ground the division. In addition the study also researches the division of speaking turns between girls and boys in the classroom ensemble and premises for spatiality and capacity for action.

Data was collected by observation and interviews where four music teachers teaching classroom ensemble participated, at three different upper secondary schools, during February and March 2017.

The results of the present study indicate that the division of instrument specific instructions are highly based on the music teachers' individual subject knowledge and main instrument in addition to the students' prior knowledge. Beyond this the study shows that a strong premise for the contemporary classroom ensemble is a reproduction of current gender norms in relation to that both teachers and students choice of instruments are highly gendered. However in relation to claiming space through speaking turns the present study does not show any apparent differences between girls and boys' use of speaking turns in the classroom.

Keywords: classroom ensemble, capacity for action, gender, instrument specific instructions, singing

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning	3
3. Tidigare forskning	4
3.1 Ensembleundervisning på det estetiska programmet	4
3.1.1 Förkunskaper och anpassning av undervisningens innehåll.....	4
3.1.2 Det sociala samspelet	5
3.1.3 Spelskicklighet, självständighet och autonomi.....	6
3.1.4 Kvalitetsuppfattningar och estetiska värdeomdömen	7
3.2 Genus i ensembleundervisning	7
3.2.1 Sång som funktion i ensembleundervisningen ur ett genusperspektiv	9
3.2.2 Platstagande och handlingsutrymme	10
3.3 Ungdomar och identitetsskapande	12
3.3.1 Identitetsskapande och musik.....	12
3.3.2 Identitetsskapande och kön.....	14
3.4 Feedback och återkoppling	16
3.5 Styrdokument	16
4. Metod	18
4.1 Metodologiska överväganden – kvantitativ och kvalitativ metod	18
4.2 Tre metoder för datainsamling: deltagande observation, strukturerad observation genom kartläggning av samtalstid samt kvalitativ intervju	20
4.2.1 Deltagande observation.....	20
4.2.2 Strukturerad observation - Kartläggning av samtalstid genom GenderTimer och videospelningar	21
4.2.3 Kvalitativ intervju	22
4.3 Design av studien	23
4.3.1 Urval	23
4.3.2 Informanter	23
4.3.3 Datainsamling.....	24
4.4 Analys	26
4.5 Resultatens kvalitet	28
4.6 Etiska frågor	29
5. Resultat	31
5.1 Intervjuer	31
5.1.1 Förhållningssätt till feedback och återkoppling i ensembleundervisningen	31
5.1.2 Kollegial samverkan.....	32
5.1.3 Sång som inomkroppsligt instrument.....	33
5.1.4 Feedback till sångare – ämneskunskaper, representation och förebilder	33
5.1.5 Handlingsutrymme och platstagande.....	36
5.2 Observationer	39
5.2.1 Könsfördelning mellan instrumenten	39
5.2.2 GenderTimer	40
5.2.3 Instrumentspecifika instruktioner	42
5.2.4 Identifiering av faktorer för handlingsutrymme och platstagande i relation till genuskonstruktioner	45
6. Diskussion	48
6.1 Könskodade instrumentval samt ämnesprofiler en grundläggande förutsättning för ensembleundervisningen	48

6.2 Instrumentspecifika instruktioner i relation till ämneskunskaper och elevers förkunskaper	49
6.2.1 Sångens roll i ensembleundervisningen.....	51
6.3 Handlingsutrymme och platstagande.....	54
6.3.1 Platstagande i form av taltid och ljud	55
6.3.2 Handlingsutrymme och platstagande i relation till instrumentgrupper ur ett lärarperspektiv.....	57
6.4 Slutsatser och sammanfattning.....	59
7. Vidare forskning.....	62
8. Referenser.....	63
Bilagor	65

1. Inledning

Min musikaliska utbildning består av studier på fyra olika institutioner, allt ifrån finskt musikinstitut, gymnasium och yrkesinstitut för att slutligen avslutas med universitetsstudier i Sverige. Detta innebär att jag sammanlagt ägnat tio år av mitt liv till att studera mitt huvudinstrument, sång. I dessa studier har ämnet ensemble utgjort en avgörande del av kursutbudet. Under dessa tio år, och i de otaliga ensemblekurser jag deltagit i, har jag aldrig haft en sångare som ensemblelärare. Detta konstaterande är något jag reflekterat över och problematiserat under många år, framför allt mot slutet av min utbildning. Jag har i relation till detta upplevt att positionen som sångare ofta inneburit en säregen roll i ensemblesituationer. Denna upplevelse grundar sig i många olika aspekter. Å ena sidan på till synes självklara orsaker som att sång som instrument är något som existerar inom ens kropp medan samtliga andra instrument brukas utanför kroppen. Å andra sidan att sången ofta är text- och melodibärande och därför tenderat att få en mer individuell roll i relation till de övriga musikerna, trots att målet alltid varit kollektivt och gemensamt arbete. Slutligen har det spelat in att samtliga av mina lärare haft ett annat huvudinstrument än sång och därför, inte uteslutande men till stor del, inte haft tillräckliga ämneskunskaper. Detta har bland annat inneburit att jag har fått sjunga i dåliga tonarter och med utebliven återkoppling. Min upplevelse har varit att sångens roll varit avvikande från det gemensamma syftet med ensembleundervisning och därmed resulterat i en känsla av marginalisering. Detta fenomen tror jag är återkommande i många ensemblesituationer och jag upplever att det, som en av många konsekvenser, försvårar kommunikationen och förståelsen mellan medmusiker.

När jag pratat med kollegor och skolkamrater innan och inför mitt arbete upplever jag att de flesta delar min åsikt kring att sången oftast tenderar att få en marginaliserad roll vad gäller återkoppling och feedback i ensembleundervisning. Dessutom har jag pratat med många musklärare som upplever att det kan vara svårt att förhålla sig till instrumentet sång i sin undervisning i form av återkoppling.

Under en pilotobservation jag genomförde på Musikhögskolan för att försöka komma fram till hur jag ville vinkla min studie och vad jag egentligen var ute efter bestämde jag mig för att klocka antalet instruktioner läraren gav till studenterna under en ensemblelektion. Under detta tillfälle var mitt intresse att urskilja ifall det fanns

olikheter mellan instruktionerna till de olika instrumenten. Det som förvånade mig under denna lektion var att sångaren under hela lektionens gång inte fick en enda individuell instruktion. Det faktum att sångaren under min pilotobservation inte fick en enda instruktion, trots att samtliga andra instrumentalister i rummet fick minst två, blev en katalysator till varför jag ville utforska detta ämne mer. Utgångspunkten blev då att utforska ifall det finns strukturella mönster som marginaliserar sångare i ensembleundervisningen och vad detta i så fall kan bero på.

I relation till mitt yrkesområde och det ämnesområde jag ämnar undersöka i föreliggande studie har jag i rådande forskning kring ensembleundervisning hittat många anknytningspunkter. Borgström Källén (2014) menar att sångare åsidosätts i ensembleundervisning utifrån aspekterna av att de anses mer självgående och förväntas göra instudering på egen hand. På liknande vis menar Asp (2015) att han upptäckt en tydlig tendens av differentiering mellan sångundervisning och övriga instrument som ingår i ensembleundervisningen. Zimmerman Nilsson (2009) menar att lärarens personliga erfarenheter styr det musikaliska innehållet och på liknande vis menar Asp (2015) att musiklektörens individuella musikaliska estetiska norm styr vilka kvaliteter som premieras i undervisningssammanhanget.

I relation till denna bakgrund ser jag det som relevant och intressant att vidare utforska vilken roll sångare har i ensembleundervisningen och ifall det finns uppenbara mönster kring hur fördelningen mellan instruktioner till de olika instrumentgrupperna sker. Min förhoppning är att kunna belysa såväl förutsättningarna för instrumentet i sig men även i en vidare bemärkelse av instrumentets funktion och position ur ett samhällsligt perspektiv. Med dessa argument ligger mitt intresse även i att utforska förutsättningar för handlingsutrymme och platstagande i ensembleundervisningen.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att synliggöra feedbackkulturer i ensembleundervisningen på estetiskt gymnasium med betoning på att framhäva vilka spelregler som gäller för sångare. I föreliggande studie innebär detta en kartläggning över samtalstider samt instrumentspecifika instruktioner under ensemblelektionerna. Kartläggningen kommer vara statistiskt inriktad med ambitionen att uppnå en grad av objektivitet. Genom mätningen vill jag utreda ifall min teori kring marginalisering av sångare stämmer. Den andra delen av studien är tolkande och kommer innefatta en analys av intervjuerna med de deltagande lärarna, där de getts möjlighet att reflektera kring feedback, handlingsutrymme, platstagande och instrumentspecifika instruktioner. Detta sker i kombination med en övergripande analys av lektionerna och den feedbackkultur som uppstår i ensemblesituationerna. Jag vill i denna studie kartlägga samtalstiden samt instrumentspecifika instruktioner under ensemblelektionerna och i kombination med analys av intervjuerna/feedbackkulturen kunna utläsa ifall det finns generaliserbara mönster som påverkar sångares handlingsutrymme i ensembleundervisningen. Min överordnade forskningsfråga lyder:

- Hur understödjer respektive motverkar fördelningen av instrumentspecifika instruktioner och taltid, lärarens huvudinstrument och ämneskunskaper samt genus sångares handlingsutrymme i ensembleundervisningen på det estetiska programmet?

Underfrågor:

1. Hur sker fördelningen av instrumentspecifika instruktioner i ensembleundervisning på estetiska programmet mellan instrumentet sång och övriga instrument?
2. Vilka förutsättningar kan stå till grund för fördelningen av instrumentspecifika instruktioner på de olika instrumenten i ensembleundervisning?
3. Skiljer sig platstagandet i form av taltid (såväl antal som mängd) mellan killar och tjejer under ensemblelektionerna på det estetiska programmet?
4. Vilka förutsättningar för platstagande och handlingsutrymme går att utläsa i relation till instrumentgrupper i ensembleundervisningen på det estetiska programmet såväl i den iscensatta undervisningen som utifrån fyra ensemblelärares reflektioner?

3. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag redovisa tidigare forskning och kontextualisera föreliggande studie. Begrepp som handlingsutrymme, platstagande, identitetsskapande och att konstruera musik genom kön kommer redovisas. Jag kommer vidare även beskriva förutsättningar för ensembleundervisning utifrån aktuell forskning.

3.1 Ensembleundervisning på det estetiska programmet

I följande avsnitt redogörs följande förutsättningar för ensembleundervisningen på det estetiska programmet: förkunskaper och anpassning av undervisningens innehåll, det sociala samspelet, spelskicklighet, självständighet och autonomi samt kvalitetsuppfattningar och estetiska värdeomdömen.

3.1.1 Förkunskaper och anpassning av undervisningens innehåll

Asp (2015) lyfter i resultatet för sin avhandling fram olika lärandeobjekt som utgör ramverket för ensembleundervisningen på det estetiska programmet. Han menar att undervisningens innehåll i stor utsträckning styrs av några specifika parametrar som han kategoriserar under rubriken ”det flexibla undervisningsinnehållet som lärandeobjekt” (Asp, 2015, s. 85). Inom det flexibla undervisningsinnehållet ingår anpassningar utifrån elevernas musikaliska förmåga, anpassningar utifrån ett specifikt syfte eller anpassningar utifrån en viss musikalisk norm. Anpassningarna utifrån en viss musikalisk norm kan då hänföras till att läraren vägleder eleverna så att de utifrån förmåga kan uppnå ett så kvalitativt fullödigt musikaliskt resultat som möjligt, oavsett ifall detta innebär en särskiljning från förlagan eller ej. Kvaliteten i denna bemärkelse styrs då av musiklärarens enskilda normativa musikaliska uppfattning. Att undervisningens innehåll även anpassas efter elevernas förmåga hellre än de musikaliska förutsättningarna i originalinspelningen är något som påverkar undervisningens innehåll. Asp (2015) beskriver vidare att han upptäckt att möjligheten till samspel i ensembleundervisningen påverkar hur läraren väljer att styra undervisningens innehåll eftersom visst material behöver anpassas så att varje enskild elev kan delta i det gemensamma musikaliska resultatet, oavsett olika förkunskaper. Asp (2015) sammanfattar aspekterna för anpassning av undervisningens innehåll som

konsekvenser för att elevernas kunskapsutveckling inte nödvändigtvis står i fokus vid utformning av ensembleundervisningen och därmed får en sekundär betydelse. Han menar att vissa elevers kunskapsutveckling tas till vara för att möjliggöra ett musikskapande utifrån omgivningens krav och för att möjliggöra själva musikframförandet i först hand. Asp (2015) framhäver även musiklärarens individuella musikaliska estetiska norm som ett utgångsläge för uppfattning om kvalitet i undervisningen. Även Zimmerman Nilsson (2009) framhäver elevernas förkunskaper som avgörande för undervisningens innehåll såväl som att elevernas färdighetsnivåer utgör element för anpassning av undervisningen.

3.1.2 Det sociala samspelet

Det sociala samspelet är något som Asp (2015) framhäver som ett lärandeobjekt i ensembleundervisningen. Förmågan att fungera socialt i en ensemblesituation där målet är att musicera tillsammans i grupp ställer vissa krav på eleverna som sträcker sig utöver de musikaliska handlingarna i undervisningen. Eleverna är således beroende av varandra i undervisningssituationen och gruppdynamiken påverkar hur de kan åstadkomma ett kollektivt musikaliskt resultat. Asp (2015) menar även att denna sociala situation innebär att enskilda individers uppfattning kring musikalisk kvalitet, såväl lärarens som elevernas, behöver kombineras för ett gemensamt resultat och att lyhörddhet och acceptans därmed blir en del av det sociala lärandeobjektet i ensembleundervisningen.

Precis som Asp (2015) lyfter Zimmerman Nilsson (2009) fram den sociala gemenskapen som en avgörande aspekt i ensembleundervisningen, på samma sätt som anpassningsbarheten utifrån elevernas färdighetsnivå. Hon menar att aktivitet är ett premierat innehåll för ensembleundervisningen med konsekvensen att det musikaliska stoffet i sig får en mer marginaliserad roll till skillnad från det sociala samspelet och möjligheten till att musicera tillsammans för ett kollektivt resultat. Det som Zimmerman Nilsson (2015) främst problematiserar är vad eleverna egentligen lär sig under ensemblelektionerna samt vad musiklärarna egentligen vill lära eleverna. Hon menar att lärarnas handlingar och förmedling av undervisningens innehåll till eleverna kan ses som ett resultat av lärarens egna erfarenheter och därmed kan lärarens förmåga antas påverka hur innehållet används. Zimmerman Nilsson (2009) anknyter till Clandinin och Connelly (1995 i Zimmerman Nilsson, 2009) när hon menar att musiklärarens svar på frågor tenderar att relatera mer till deras individuella identitetsuppfattning än till

särskilda kunskapsramar, och att detta i sig kan påverka musiklärarens intentioner i deras undervisning. Att undervisningen är aktivitetsstyrd och anpassas för att varje enskild elev skall kunna delta i samspelet är i sig inte negativt, menar Zimmerman Nilsson (2009). Det som hon däremot menar har konsekvenser för lärandet är att anpassningen ofta innebär att eleverna enbart ska använda de färdigheter de redan besitter.

3.1.3 Spelskicklighet, självständighet och autonomi

Asp (2015) menar att det instrumentspecifika som lärandeobjekt i ensembleundervisningen är något som tycks placeras inom ramen för kursen *Instrument eller sång*. Därmed är det instrumentspecifika inte en avgörande beståndsdel inom ramen för ensembleundervisning. Han nämner även att han i den iscensatta ensembleundervisningen upptäckt en tydlig tendens av differentiering mellan sångundervisning och övriga instrument. Sångligt uttryck eller tolkning får sällan utrymme i den gemensamma ensembleundervisningen utan placeras hellre utanför ramen av den. Asp (2015) beskriver återkommande situationer där sångarna i ensemble under lärarledd undervisning får gå ut ur klassrummet till ett annat rum för att på egen hand instudera det material som sedan ska framföras. I sina slutsatser diskuterar Asp (2015) även kvinnornas roll i ensembleundervisningen och kopplar detta till sångare/sångerskor. Han menar att kvinnor eller musikaliska roller som kan förknippas med en kvinnlig artistroll får mindre uppmärksamhet i ensemblesituationerna. Han menar därmed att ensembleundervisningen tenderar att ha svårt att erbjuda undervisning för alla, oavsett kön eller instrument, i relation till artistrollen. Denna roll anknyter till lärandeobjektet att framföra det musikaliska resultatet som en färdig produkt i till exempel en konsert.

Såväl Zandén (2010) som Asp (2015) lyfter fram självständighet och autonomi hos eleverna som uttryck för ett idealt lärande i en ensemblesituation. Men både Zandén (2010) och Asp (2015) problematiserar också denna aspekt. Asp (2015) menar att ett stort elevinflytande, trots många positiva effekter som bland annat förhöjd motivation hos elever, även kan resultera i en begränsning av kunskapsutvecklingen. Detta eftersom eleverna i flertal fall saknar likvärdig erfarenhet och musikalisk kunskap som musikläraren. Zandén (2010) påpekar hur problematiken kring en *avdidaktiserad lärarroll* där idealiseringen av självständighet och självbestämmande i ensembleundervisningen resulterar i föga möjligheter för läraren att vägleda eleverna i exempelvis spelskicklighet. Spelskickligheten förlorar därmed sin roll som

lärandeobjekt och förpassas till situationer som sker utanför ensembleundervisningen, exempelvis instrumentalundervisning.

3.1.4 Kvalitetsuppfattningar och estetiska värdeomdömen

Zandén (2010) lyfter i sin avhandling fram vilka kvalitetsuppfattningar musiklärare i ensemble har vid samtal kring observationer av ensemblelektioner. Han menar att *uttryck* i de analyserade samtalen ofta grundar sig i elevernas personliga spelglädje och engagemang i förhållande till vad som skall uttryckas och sällan har med det musikaliska innehållet eller formen att göra. Uttrycket i ensembleundervisningen baseras således på elevernas individuella känsloliv till skillnad från det musikaliska uttrycket som förlaga. Han framhäver även att fysiskt uttryck värderas högt och att lärarna är överens om detta.

Dahlhaus (1992) diskuterar estetiska omdömen och kontrasterna mellan värdeomdömen och sakomdömen. För det första menar Dahlhaus (1992) att den individuella smaken i de flesta fall är ett resultat av gruppnormer. För det andra konstaterar han att känslomdömen om musik alltid påverkas av tidigare musikaliska erfarenheter utan att de nödvändigtvis medvetandegörs. Vidare diskuterar han objektivitet och menar att den aldrig föds genom att personen som ger sitt omdöme ska behöva tömma sig själv utan däremot kunna urskilja och beskåda relationen mellan det estetiska föremålet och personens egna tidigare erfarenheter. Dahlhaus (1992) menar att ett heltäckande omdöme är beroende av såväl sakinnehåll som känslomdöme.

Zandén (2010) förespråkar en mer dialogisk ensembleundervisning där reflektion och samtal kan vara en del av bearbetningen av musikaliska objekt. Dessutom påpekar han skillnaden mellan att kunna särskilja en elevs musikaliska prestation från en elevs personlighet. Han menar att lärande handlar om förändring och att för stort fokus på elevens personliga identitet i form av återkoppling på person kan vara kontraproduktivt i ett lärandesammanhang.

3.2 Genus i ensembleundervisning

Björck (2011) säger att orsaken till varför pop och rock idag dominerar det musikaliska innehållet i musiklektionerna är att musikundervisningen i Sverige under flera decennier försökt förena ungdomars vardagliga musikaliska erfarenheter utanför skolan med den institutionaliserade musikundervisningen i skolan. Även Zandén (2010) menar att han i

samtal med lärare identifierat ideal kring att undervisning i populärmusik så mycket som möjligt skall efterlikna mer informellt musikaliskt lärande. Björck (2011) ifrågasätter vilka genuskonsekvenser som blir följden av att musikundervisning i skolan försöker efterlikna musikaliska praktiker som råder utanför skolan. Bergman (2011) menar att förkunskaper verkar ha stor betydelse i relation till hur elever uppträder och tar plats under musiklektionerna. För att kontextualisera detta vidare menar hon att rockbandets informella läroprocesser fortfarande står som grund för undervisningen, ur en normativ aspekt, och att dessa kan skapa negativa begränsningar för lärandesituationen. Bergman (2011) påpekar att problematiken ligger i att elevernas förkunskaper inom rockbandssammanhang premieras i undervisningen och att de elever som har ett försprång vad gäller kunskaper tillåts dominera under lektionerna. Utöver detta menar Bergman (2011) att genusnormer som påverkar elevernas agerande i undervisningen även har begränsande och negativa effekter på undervisningssituationen. Lilliestam (2009) framhäver att det fortfarande finns stereotypa uppfattningar som att tjejer som spelar trummor, bas eller gitarr är ovanliga och att tjejer i rockband hellre sjunger än spelar ett instrument. Lilliestam (2009) nämner i relation till detta att kvinnliga förebilder inom musiken kan spela stor roll. Han menar vidare att uppfattningarna kring typiskt manliga och kvinnliga instrument fortfarande är vanligt förekommande och även realiserats i val av instrument i musikskolan. Som typiska instrument som framförallt tjejer väljer nämner han han sång, piano, flöjt och fiol medan killar hellre väljer elgitarr, bas, trummor och saxofon. Lilliestam (2009) menar att dessa instrumentgrupper är könskodade. Borgström Källén (2014) beskriver på liknande vis att även musiklärares utbildnings- och kompetensprofiler är könskodade. Hon preciserar vidare att kvinnor i högre grad arbetar inom vokalområden och att majoriteten av instrumentallärare inom musikutbildningen på olika nivåer är män. Green (1997) menar att några av de mest framstående karaktärsdragen i populärmusik är en rebellisk anda, motstånd mot auktoriteter och sexuella antydningar. Framför allt motståndet till auktoriteter gör att relationen till institutionaliserad utbildning blir komplex. Björck (2011) diskuterar riskerna med att kvinnor positionerar sig inom mer mansdominerade områden utifrån stereotypa könsroller. Hon ifrågasätter huruvida kvinnor genom sitt platstagande i populärmusiken ska vara tvungna att förkroppsliga en aggressiv kaxig rockattityd för att tas på allvar. Björck (2011) menar att komplexiteten ligger i det faktum att en tjej, trots att hon skulle vilja förkroppsliga den maskulina populärmusikaliska rocknormen, inte nödvändigtvis

skulle upplevas som tillräckligt autentisk. Hon menar att tjejer snarare skulle tolkas inom ramen för den normativa femininiteten eller feminina ideal. Själva begreppet *att ta plats* kan därför enligt Björck (2011) kritiseras eftersom det ofta går hand i hand med en maskulin norm och därmed, i ett musikaliskt sammanhang, kan överföras till den stereotype rockmusikern. Green (1997) hävdar mot grunden av sina resultat att sång innebär ett sorts förkroppsligande vilket till relativt hög grad bekräftar många av de normativa definitionerna av femininitet. Detta kunde enligt Green (1997) vara en orsak till att kvinnor i en omfattande grad varit involverade som sångare i musikaliska sammanhang men även som lärare i hemmet och skolan.

3.2.1 Sång som funktion i ensembleundervisningen ur ett genusperspektiv

Borgström Källén (2014) har identifierat konstruerade maktrelationer som skapas mellan personer som har sång som huvudinstrument i relation till andra instrumentalister. Hon menar att sången i många situationer upplevs som självgående och därmed inte behöver lika mycket lärarledda instruktioner. Detta exemplifieras genom situationer där sångarna själva ska skriva ut texter för att sedan sköta instuderingen av låten i avgränsande rum, medan resten av instrumentalisterna repeterar låten under lärarens uppsyn. Borgström Källén (2014) menar att denna upplevelse av att sången är självgående i själva verket kan innebära att instrumentet och personerna som har sång som huvudinstrument främmandegörs i ensemblesituationerna. En annan maktrelation som Borgström Källén (2014) beskriver är valet av tonarter. Här menar hon att hon observerat situationer där sångarna i val av tonarter varit obekväma med att hamna i fokus för gruppens uppmärksamhet och därför valt tonart utan att först pröva låten i olika tonarter. Hon menar vidare att tonarterna valts genom att sångarna kort nynnade på låten i en ny tonart och därefter snabbt gett besked om vilken tonart som ska väljas utan att nödvändigtvis ha en helhetsbild av melodins omfång och uppbyggnad och utan lärarens vägledning. Hon beskriver även hur sångarna ofta får instruktioner som att ”ta i mer” och ”sjunga ut” (Borgström Källén, 2014, s. 130) trots att detta oftast sker utan att läraren uppmärksammar att valet av tonart sätter ett hinder för detta. I valet av tonarter menar Borgström Källén (2014) att sångarna är väl medvetna om att ett raskt beslut är en förutsättning för att ensemblen ska kunna gå vidare med att ta sig an låten. Hon menar att sångarna, för att undvika att förhindra detta arbete eller att verka okunniga, föredrar att snabbt ta sig ur situationen. Utifrån att samtliga sångare i

grupperna hon observerat var tjejer så utläser Borgström Källén (2014) sångarnas ovilja att ta plats och utrymme i tonartsvalssituationen som ”ett uttryck för hur normativ femininitet konstrueras i sång i termer av följsamhet och anpassning” (s. 131) där hon hänvisar till Greens (1997) tankar kring förutsättningar för normativ femininitet. Hon beskriver vidare att sången även främmandegörs genom att läraren beskriver instrumentet som känsligt, särskilt och vid behov av ett annorlunda och specifikt bemötande. Borgström Källén (2014) menar i sin studie att tanken av att sången skulle behöva särskilt bemötande upprätthålls av såväl lärare som elever. Detta scenario beskriver hon genom att referera till en lärare som beskriver sina ämneskunskaper inom sång som ofullständiga samtidigt som personen i fråga beskriver sången i form av ett instrument som är mer *personligt* i jämförelse med övriga instrument. Läraren menar att detta resulterar i att det är känsligare att ge konstruktiv feedback till en sångare som därmed även försvårar själva lärandesituationen där de musikaliska kvaliteterna som är önskvärda är svåra att nå. Något som Borgström Källén (2014) även menar särskiljer sångarens roll i ensemble till skillnad från övriga instrumentalister är den rumsliga placeringen av sångarna. Hon beskriver sångarens positionering i mitten av ensemblesalen och mitt på och längst fram på scenen. Detta innebär enligt Borgström Källén (2014) att sångarens kropp får ett helt annat visuellt fokus i jämförelse med övriga instrumentpositioner och det sociala förkroppsligandet blir än mer märkbart.

Borgström Källén (2014) lyfter även problematiken kring att flickor i lärandesituationer ofta tar på sig positionen av ansvars- och omsorgstagande i relation till sina lärare och klasskamrater. Detta kan ha konsekvenser vid deras egen instudering av materialet och musikaliska handlingar under lektionstid eftersom de axlar ansvaret av att kunna reda ut andra saker så som vilka som är närvarande, vilka scenkläder som ska användas och så vidare.

3.2.2 Platstagande och handlingsutrymme

Björck (2011) observerar att ett begrepp som ofta förekommer i relation till genus och social förändring är *att ta plats*. Hon menar vidare att detta begrepp ofta används i sammanhang som beskriver tjejers tillträde på yrkes- och intresseområden som vanligtvis är mansdominerade. Hon beskriver att förutsättningar som rum, utrymme och plats kan föras samman i begreppet *spatialitet*. Vidare resonerar Björck (2011) kring hur *spatialitet* på engelska relaterar till orden *space/place*. *Place* innebär då plats, position och identitet medan *space* innefattar utrymme, relationer och rörlighet. På

svenska har detta kombinerats till att *ta plats*. Björck (2011) har definierat platstagande utifrån fyra olika aspekter; *ljud, kropp, fält* och (eget) *rum*.

Precis som Scheid (2009) och Lilliestam (2009) påtalar kopplingen mellan identitetsskapande och musik gör Björck (2011) det i relation till ljud. Hon menar att ljud har en förmåga att påkalla observans och åstadkomma stämningar vilket ligger som grund för att musik fungerar som ett forum för identitetsskapande. Ambjörnsson (2004) beskriver en normativ femininitet, alltså det som enligt majoriteten faller inom ramen för vad som anses vara kvinnligt, med orden måttfullhet, kontroll, inlevelseförmåga och tolerans. I koppling till dessa förutsättningar för normativ femininitet diskuterar Björck (2011) platstagande genom ljud genom exempelvis Taggs (2006) teorier kring olika handlingsutrymme i ljudlandskapet. Tagg (2006) menar att människors socialisering in i ett visst ljudlandskap spelar en stor roll i förhållande till deras identitetsskapande. Enligt denna tanke påverkas individers handlingsutrymme i form av att producera ljud genom olika sociala, ekonomiska och politiska ställningar så som exempelvis kön. Björck (2011) menar vidare att det uppstår en kontrast mellan den normativa femininiteten som motsvarar måttfullhet och kontroll och förstärkt musik, vilken snarare innebär en protest mot vuxenvärldens krav på reglerande volymer. Tjejer som ska ta plats i ett mer högljutt elektrifierat ljudlandskap måste således utmana de normativa föreställningarna kring sitt kön i högre grad än vad killar gör. Björck (2011) menar därmed att tjejer behöver utmana en socio-akustisk ordning utifrån andra omständigheter än killar vad gäller platstagande genom ljud. Hon säger även att ljud kan utgöra en form av maktmedel i exempelvis ett klassrum där en genom ljud kan överrösta eller tysta någon annans spel eller röst. Björck (2011) menar att personer med elektroniskt förstärkta instrument på så vis ges möjligheten till att dominera ett ljudlandskap bara genom att höja volymen eller genom att spela trummor som lätt producerar höga ljud.

I förhållande till platstagande används i föreliggande studie begreppet handlingsutrymme för att uttrycka vilka begränsningar och möjligheter eleverna har i relation till sitt instrument i ensembleundervisningen. Houmann (2010) menar i sin avhandling kring musiklärares handlingsutrymme att de personliga aspekter såsom normer, personlighet och moral färgar hur lärarrollen formas. Hon menar vidare att musiklärares personliga erfarenheter påverkar hur en lärare möter en elev. Detta kan enligt Houmann (2010) innebära såväl möjligheter, ifall eleven delar lärarens erfarenhet men även begränsningar då läraren riskerar att missförstå situationen genom att inte vara medveten om sina egna föreställningar när de handlar i förhållande till eleven. I

anknytning till platstagande genom ljud beskriver Einarsson och Hultman (2001) fördelningen av taltiden och samtalsid i sin undersökning av klassrummet. De kom fram till att ordet fördelas på följande vis: Läraren styr, såväl ordet och pratar själv den större delen av tiden. Einarsson och Hultman (2001) menar att taltiden fördelas enligt *två tredjedelsregeln*. Detta innebär att läraren står för ungefär två tredjedelar av det som sägs under lektionen, i form av offentlig nivå, vilket Einarsson och Hultman (2001) beskriver som språkhandlingar som är ämnade för hela klassen. Utöver dessa två tredjedelar fördelas den resterande taltiden, en tredjedel, mellan könen genom att killarna pratar två tredjedelar och tjejerna en tredjedel. Fördelningen av taltiden är uträknad proportionellt i förhållande till antalet elever men tendenser påvisar att tjejer sällan kommer upp till mer än 40 % av killarnas talaktivitet. Dock anser Einarsson och Hultman (2001) att taltiden även skiljer sig inom de två olika könsgrupperna. De menar att det i varje klass finns ett antal elever som pratar mycket och att fördelningen enligt kön av dessa elever tyder på att majoriteten som pratar mest är killar, trots att majoriteten av elever säger ganska lite på offentlig nivå.

3.3 Ungdomar och identitetsskapande

I följande avsnitt redogörs relationen mellan identitet och musik och identitet och kön, bland ungdomar.

3.3.1 Identitetsskapande och musik

Scheid (2011) menar att musik är ett (*rå*)material som utgör en grundsten i ungdomars skapande av identitet samt hur de identifierar tillhörighet. Han menar att ungdomar kopplar musik med att uttrycka känslor, attityder och åsikter och att musiken blir som ett medium för att utveckla och marknadsföra sig själva. Scheid (2009) påvisar i resultatet för hans studie att ungdomar på gymnasienivå i nästintill uteslutande grad kopplar ihop musik och identitet. Vidare beskriver han att ungdomar i största grad ser musik som något som är ekvivalent med jaget, alltså att musiken står i relation till ungdomars självuppfattning och som en grundingrediens som korrelerar med identiteten. Scheid (2009) menar att musik är något som ungdomar använder för att presentera såväl inre som yttre attribut och att det således blir personligt. Musiken fungerar som en spegling av ungdomarnas identitet och påverkar hur de avläser såväl sin egen som andras personligheter genom musiken. Scheid (2009) menar att detta

innebär att musik kan ses som en social kommunikationsform. I relation till instrument menar Scheid (2009) att resultatet implicerar att sång uppfattas som det instrument som uttrycker identiteten mest personligt.

Även Lilliestam (2009) påtalar kopplingen mellan identitet och musik och lyfter på liknande vis som Scheid (2009) fram identitetens kulturella karaktär i form av en konstruktion som skapas genom process. Lilliestam (2009) menar att en individs identitet förändras utefter personens upplevelse av olika händelser och erfarenheter. I relation till musik påtalar Lilliestam (2009) identitetens många dimensioner och att dessa olika aspekter av ens identitet byggs upp på basen av saker en gör och intresserar sig för.

I relation till musikinstrument och kön framstår följande aspekter utifrån Scheids (2009) resultat vid samtal med musikelever. Framför allt de aspekter som berör vikten av förebilder är relevant i föreliggande studie. Eleverna beskriver generellt att de upplever att det typiskt manliga och det typiskt kvinnliga inom musiken är mer vanligt förekommande under högstadietiden och att det förändras i och med gymnasiet. Denna förändring antas ske eftersom det då är valbart att gå i skolan och att premisser som musikalitet och konstnärlighet då får stå i centrum. Utöver detta beskriver eleverna i Scheid (2009) att det däremot finns könskodade instrument och beteendemönster även på gymnasiet. Fler killar spelar elförstärkta instrument som elgitarr, bas och trummor medan fler tjejer sjunger. Vad gäller könsstereotypiskt beteende uppmärksammas exempelvis det faktum att pojkar tenderar att vara bättre på att ta plats och även är mer vana vid att göra det. I resultatet framgår även kommentarer som att det egentligen inte finns könskodade instrument utan att dessa skapas genom fördomar. Dessa fördomar kan motverkas ifall musikläraren uppmuntrar exempelvis flickor som spelar elgitarr eller om det fanns fler förebilder att referera till. Vikten av förebilder omnämns även senare i resultatet (Scheid, 2009) där följande kommentar lyfts fram: "...att pojkar föredrar gitarr för att det finns fler gitarrister som är pojkar och att de därmed har fler förebilder att relatera till?" (Scheid, 2009, s. 103). Scheid (2009) utvecklar vidare vilka omständigheter som upprätthåller de genusnormer som existerar i undervisningen och menar att hans resultat landar i tre källor: föräldrar, lärare och medier. Scheid (2009) beskriver hur läraren trots medvetenhet kring traditionella könsnormer och försök att motverka dem trots allt traderar dessa normer. Hans resultat visar på att många av de gymnasieelever han mötte menar att de rådande genusnormerna upprätthålls på grund av de musikaliska förebilder som finns tillgängliga för tjejer och för killar. Han

implicerar vidare att alternativa musikaliska förebilder därmed kunde vara en del av att förändra normen och att instrument istället kunde vara genretypiska än genusnormerande.

3.3.2 Identitetsskapande och kön

Smedler och Drake (2006) beskriver identitet på följande vis: "Identiteten kan alltså beskrivas som något som uppstår i mötet mellan yttre och inre faktorer, mellan individen och omvärlden, både i snäv och vid bemärkelse" (s. 42). Smedler och Drake (2006) beskriver socialt konstruerat kön genom att kön, så som det formas i en vardaglig bemärkelse, inte är ett biologiskt faktum utan framför allt en representation av sociala överenskommelser och innebörder. Ambjörnsson (2004) menar på liknande vis att begreppet genus grundar sig på uppfattningen om en kulturellt skapad maktordning i förhållande till manligt och kvinnligt. Hon menar vidare att manligt och kvinnligt i en helhetsuppfattning är kulturellt och socialt konstruerade föreställningar. Biologisk tillhörighet utgör därmed inte grunden för normativa föreställningar kring manligt och kvinnligt. Ambjörnsson (2004) menar även att genus är något som för att upprätthållas, ständigt behöver repeteras och återskapas. I relation till detta menar Ambjörnsson (2004) att genus således inte kan ses som något statiskt utan snarare som ett verb, en process. Elwin-Novak och Thomsson (2003) menar att denna socialkonstruktivistiska syn på kön inte innebär att det biologiska faktumet förnekas utan snarare att det finns ett behov av att ifrågasätta uppdelningen av könen och att detta skulle företräda en objektiv sanning, fri från värderingar. Denna uppdelade syn på kön och uppdelningen av människor i två kategorier styrs mycket av förutfattade meningar kring vad som är passande för vardera kön i form av beteende och handlingar. Där innefattas även förväntningar som åläggs olika individer utefter deras kön, fördelning av makt i relation till mäns normativa överordnad samt aspekter av individers olika handlingsutrymme.

Svaleryd (2002) menar att vuxna förebilder spelar en av de mest avgörande rollerna i barns socialisationsprocesser. Hur vuxna agerar är barnets första projektion av det offentliga samhället. Beroende på hur vuxna i mötet med barnet återspeglar detta spelar roll i relation till barnets uppfattning av sig själv. Svaleryd (2002) säger att innebörden av att vara en förebild som pedagog betyder att en behöver identifiera sina egna omedvetna handlingsmönster och uppfattningar för att kunna göra upp med dem. Elwin – Novak och Thomsson (2003) beskriver förebilder som något som har med likhet och identifikation att göra. De särskiljer även begreppet förebild från mentorskap, där de

använder mentorskap när en ämnar konkretisera förebildskapet. Elwin-Novak och Thomsson (2003) menar att förebilder inte nödvändigtvis behöver finnas i den materiella världen men att mentorer behöver det. De säger vidare att förebilders värde och funktion är kopplade till att uppmuntra kvinnor och män att inte välja utifrån traditionella könsnormer. Detta är dock mer komplicerat än en kan tro. Elwin-Novak och Thomsson (2003) diskuterar vad det då kan innebära med en könslik identifikation och könslik relation i form av mentorskap. En aspekt som de lyfter är problematiken kring könsmässig hierarki. De menar att:

Relationen mellan en manlig mentor och en kvinnlig adept ser emellertid något annorlunda ut eftersom denna även baserar sig på en könsmässig hierarki. Vi tycks ju fortfarande leva i ett samhälle där det som kvinnor gör och symboliserar värderas lägre än det som män gör och symboliserar. Den kvinnliga adepten står således under den manlige mentorn både med avseende på kompetens (detta ska med tiden upphävas) och med avseende på kön (detta ska inte upphävas). (Elwin-Novak och Thomsson, 2003, s. 232-233)

Elwin-Novak och Thomsson (2003) menar att mentorsrelationen bygger på en likhet och identifikation i förhållande till kön och könsmässiga aspekter. Därmed ifrågasätter de ifall enbart kvinnliga förebilder är lösningen och framhäver vikten av kvinnliga mentorer. De menar vidare att detta beror på vad mentorsrelationen ska stå för. Ifall relationen ska stå för identifikation och att uppleva likhet i form av att bli lik någon kan det underlätta med en könslik relation. Däremot menar Elwin-Novak och Thomsson (2003) att detta inte behöver vara uteslutande premisser för en mentorsrelation. En mentor behöver inte nödvändigtvis vara en förebild i relation till kön ifall den här personen har förmåga att genom kompetens och handledningen leda adepten på rätt väg.

Green (1997) diskuterar historiska grupperingar i relation till individers tillhörighet utifrån förutsättningar för kön, klass och etnicitet. Hon menar att dessa grupperingar befäster individens tillhörighet och att det finns en cirkulär interaktion i reproduktionen av dessa historiska grupperingar såväl på samhällelig som på individnivå. Green (1997) säger att skolan som institution spelar en avvägande roll i reproduktionen och produktionen av dessa historiska grupperingar genom praktik och meningsframställning som konstrueras genom interaktionen mellan lärare och elever i formandet av den personliga identiteten. Green (1997) menar vidare att skolan är som en miniatyr

reproduktion av samhället i stort, och att den musikaliska genusordningen således utspelar sig även inom skolans väggar.

3.4 Feedback och återkoppling

Feedback, eller återkoppling, beskrivs enligt NE som: "reglertekniskt begrepp som innebär att information om det styrda systemets beteende återförs till den styrande mekanismen" (NE, 2017). Dessa begrepp har inom det pedagogiska ämnesområdet åtskilliga definitioner och kan särskiljas på många vis. Skolverket definierar återkoppling bland annat som något som stödjer lärandet genom att vara framåtblickande, fokuserar på att eleven ska komma vidare samt sker i dialog mellan lärare och elev (Skolverket, 2011). I föreliggande studie används feedback och återkoppling för att beskriva förhållanden och situationer där läraren kommunicerar med eleverna i form av instrumentspecifikt eller musikaliskt innehåll som ämnar stödja, utveckla eller identifiera olika aspekter av elevernas musicerande under ensemblelektionerna.

3.5 Styrdokument

Vid jämförelse av de tre ensemblekurserna inom ämnet musik (Skolverket, 2011) i gymnasieskolan (Ensemble med körsång, Ensemble 1 och Ensemble 2) beskrivs kursinnehållet i relation till instrumentspecifika kunskaper i form av "Spel eller sång i ensemble på en grundläggande nivå", "grundläggande ensemblemusicerande" och "Instrumentalt eller vokalt ensemblemusicerande" (Skolverket, 2011). Vidare kopplat till kunskapskraven är bedömningsgrunderna i relation till spelskicklighet och hantverk i kurserna ensemble med körsång och ensemble 1 utformade genom beskrivningar så som "musicerande med viss säkerhet", "musicerar nyanserat och med viss säkerhet", "musicerar nyanserat och med säkerhet", "musicerar med viss säkerhet", "musicerar med säkerhet" (Skolverket, 2011). Först i kursen *Ensemble 2* omnämns tekniskt spelskicklighet i relation till elevens musicerande som ett specifikt kunskapskrav. Däremot är konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck återkommande i kunskapskraven, även i relation till genrekännedom och i enlighet med den *valda genrens krav*. Centrala innehåll och kunskapskrav som även kan tolkas innefatta hantverksmässiga krav som ställs på eleverna är kunskaper kring röstvärd, stil, - och genrekännedom, instrument och deras karaktär och grundläggande egenskaper.

Samtliga av dessa centrala innehåll och kunskapskrav som förevisats i föreliggande avsnitt har direkta kopplingar till instrumentspecifika krav på elevens musicerande och även lärarens förmåga att instruera instrumentspecifikt i ensemble trots att den tekniska spelskickligheten inte omnämns förutom i kunskapskraven för *Ensemble 2*.

4. Metod

Detta kapitel redogör för uppsatsens metod och genomförande. Inledningsvis beskrivs de metodologiska överväganden som gjorts och motivering till valet av en flermetodsstudie. Vidare beskrivs tre metoder för datainsamling: deltagande observation, strukturerad observation genom kartläggning av samtalsstid samt kvalitativ intervju. Metodkapitlet fortsätter sedan med studiens design i form av en beskrivning av urvalsprocess, informanter och datainsamling. Detta följs av ett avsnitt som redogör för analys samt val av analysmetod. Avslutningsvis lyfts resultatens kvalitet samt etiska frågor.

4.1 Metodologiska överväganden – kvantitativ och kvalitativ metod

Den mest uppenbara skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ forskningsstrategi är att den kvalitativa metoden betonar ord och dess innebörd samtidigt som den kvantitativa betonar siffror och mätbarhet (Bryman, 2011). Kombinationen av dessa strategier var utgångspunkten för föreliggande studie. Jag ville genom kvantitativ metod kunna kartlägga samtalsstiden samt instrumentspecifika instruktioner för att på ett konstruktivt sätt kunna ta fasta på och beskriva strukturella mönster som kan uppstå i ensembleundervisningen. Bryman (2011) lyfter kortfattat följande grundaspekter som utgångspunkt för kvantitativ metod; det handlar om insamling av numeriska data samt förhållandet mellan teori och forskning är av det deduktiva slaget. Dessutom poängterar han att synen på verkligheten är objektivistisk ur forskarens ståndpunkt. Kartläggningen av samtalsstiden i ensembleundervisningen faller väl under kategorierna för numerisk data och deduktivt förhållningssätt eftersom jag baserade denna del av datainsamlingen på Einarsson och Hultmans (2001) teorier om att tjejer generellt sätt tar mindre plats och pratar mindre i skolsammanhang. Även kartläggningen av instrumentspecifika instruktioner faller under numeriska data. Strävan var att ha ett objektiva inslag i forskningen som inte var av kvalitativt tolkande slag men vars resultat i kombination med den kvalitativa delen av arbetet kunde komplettera varandra. Bryman (2011) påpekar också vikten av mätbarhet genom indikator i en kvantitativ forskning vilket jag upplevde överensstämde med min ambition att mäta samtalsstid samt instrumentspecifika instruktioner under ensemblelektionerna samt jämföra skillnaden

mellan instrumentgrupperna. Under de förutsättningar som jag gjorde observationerna och samtidigt utförde de kvantitativa mätningarna av samtalstid genom mätverktyget *Gender Timer* (se 4.3.3) är generaliserbarhet och replikation fullt möjliga.

Samtidigt såg jag vikten av att utifrån de kvalitativa aspekterna fokusera vid vilken tematik som kunde utläsas ur framför allt intervjuerna men även observationstillfällena. Vilka sociala kontexter framgick och vilket handlingsutrymme skapades för sångarna i en ensemblesituation? Eliasson (2006) menar att kvalitativa metoder är fördelaktiga när en vill komma åt sammanhang som kräver förståelse och inte nödvändigtvis uppenbarar sig direkt utan blir tydliga efter hand. Dessutom menar hon att kvalitativa metoder är flexibla på många olika plan, t.ex. genom att de går att anpassa efter situationen och hur undersökningen utvecklar sig men även är flexibla när det gäller att kombinera med andra metodval, även kvantitativa. Utöver observationerna valde jag även att komplettera min datainsamling med en kort kvalitativ intervju för att möjliggöra reflektion i samband med observationerna. Bryman (2011) beskriver en ontologisk ståndpunkt som en av tre faktorer för kvalitativ forskning. Det ontologiska förhållningssättet beskrivs som konstruktivistiskt, vilket innebär att sociala egenskaper är resultatet av ett samspel mellan individer och även beroende av den sociala kontexten som skapas bland individerna (Bryman, 2011). Med detta som utgångspunkt förhöll jag mig till ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där jag genom såväl intervjuerna med lärarna som genom observation av ensemblelektioner ämnade utforska samverkan mellan fördelning av instruktioner, platstagande och handlingsutrymme.

Utgångspunkten i studien var att arbeta deduktivt men empiriskt nära, där en såväl kvantitativ som kvalitativ metod utmynnade i en kvalitativ analys. På basen av mina metodologiska överväganden har jag i denna studie valt att använda mig av tre olika metoder för datainsamling nämligen kvalitativa deltagande observationer samt en kvalitativ intervju i kombination med en mer kvantitativ strukturerad observation i form av kartläggning av samtalstid genom gendertimer och kartläggning av instrumentspecifika instruktioner genom videoinspelningarna.

4.2 Tre metoder för datainsamling: deltagande observation, strukturerad observation genom kartläggning av samtalstid samt kvalitativ intervju

Under denna rubrik redovisas metoderna för föreliggande studies datainsamling. Dessa metoder är deltagande observation, strukturerad observation genom kartläggning av samtalstid samt kvalitativ intervju.

4.2.1 Deltagande observation

Jag valde att använda mig av metoden deltagande observation och att filma den undervisning jag observerade. Deltagande observation är en vanligt förekommande samhällsvetenskaplig metod och har under senare år förknippats mer och mer med etnografi. Etnografiska undersökningar innefattar oftast att forskaren gör långa fältstudier där hen engagerar sig i ett socialt sammanhang under lång tid för att undersöka människors beteende (Bryman, 2011). Däremot menar Bryman (2011) att det skiljer sig avsevärt hur mycket en forskare själv deltar i den sociala miljön. Vad gäller föreliggande studie lät jag mig inspireras av den etnografiska forskningsmetoden samtidigt som jag på grund av tidsbegränsning och arbetets omfattning enbart hade möjlighet till en mindre fältstudie.

Bryman (2011) beskriver olika sätt att klassificera forskarens deltagande under observationerna och jag kom fram till att den klassifikation som passade denna studie bäst var fullständig observatör (Gold, 1958, i Bryman, 2011) eller fullständig forskare (Gans, 1968, i Bryman, 2011). Bägge dessa innebär att forskaren har en iakttagande roll som inte innebär social interaktion i de sociala sammanhang som observeras. Detta innebär även att informanterna kommer vara medvetna om forskarens roll och att forskaren enbart engagerar sig i den sociala situationen i form av forskare. Inför mina observationer var jag däremot medveten om behovet av flexibilitet i min roll som observatör och att detta kunde innebära olika grader av deltagande beroende på situationen. Trots att min närvaro till viss del kom att påverka de informanter jag observerade är jag övertygad om att en mer inaktiv roll som observatör var bättre i förhållande till denna studie eftersom jag var mest intresserad av olika förutsättningar för handlingsutrymme och platstaggande utifrån instrumentgrupper och därmed kunde ha påverkat detta i och med en mer deltagande observatörsroll.

Bjørndal (2005) diskuterar problematiken kring observationer i och med att människans informationsbearbetning på många plan är bristfällig. Delvis påverkar våra tidigare erfarenheter hur vi organiserar saker vi förnimmer i stunden och delvis tenderar vi att följa vissa standardiserade uppfattningar när vi möter nya situationer. Detta innebär att vi fyller i med information som vi tror hör hemma på ett visst ställe utan att egentligen se hela bilden. Detta kan i stor grad påverka hur en situation uppfattas och även datainsamlingen ifall observatören inte är väl medveten om vissa felkällor som är vanliga. En annan sak som oftast kan fungera som felkälla vid datainsamling genom observation är minnet. För att undvika att gå miste om information och samtidigt ge mig en större möjlighet att kritiskt och opartiskt granska situationer i efterhand valde jag att använda mig av en videokamera för att samla in material. På detta sätt kunde jag även få mer datainsamling på kort tid eftersom jag inte behövde förlita mig enbart på mina fältanteckningar. En nackdel med videokameran är naturligtvis hur den kan påverka informanterna men med tanke på studiens omfattning och tidsbegränsning så såg jag det ändå som övervägande positivt i föreliggande studie.

Vad gäller öppenhet och etiska överväganden vid observation nämner Bjørndal (2005) att en låg grad av öppenhet påverkar informanternas beteende minst, vilket kan ses som en stor fördel. Samtidigt kan undanhållande av information kring vad som skall observeras skapa etiska överväganden. Bjørndal (2005) menar att en i viss utsträckning får förvänta sig att observatören inte delger all information kring vad som skall observeras för att försäkra sig om en så god datainsamling som möjligt. Däremot var jag tydlig med att klargöra den övergripande avsikten med observationerna och försäkrade mig om att samtliga informanter förstod och accepterade villkoren för dem.

4.2.2 Strukturerad observation - Kartläggning av samtalstid genom GenderTimer och videoinspelningar

Datainsamlingen till den kvantitativa strukturerade observationen utfördes under samma observationstillfällen. Denna del av datainsamlingen faller under den kvantitativa strukturerade observationen. Bryman (2011) beskriver strukturerade observationer som systematiska iakttagelser av mänskligt beteende utifrån specificerade ändamål. Fördelen med denna metod är att den person som utför undersökningen inte är tvungen att dra egna slutsatser kring personers beteende från svarsalternativ utan kan göra en direkt iakttagelse av beteendet. Dessutom eliminerar metoden risken att informanterna inte är fullständigt sanningsenliga eller minns fel när de ska beskriva sitt eller andras beteende.

En strukturerad observation innebär att det på förhand görs upp tydliga regler kring vad som skall observeras och registrering av beteende. Vanligtvis används ett observationsschema för att förenkla själva observationsproceduren och för att kunna försäkra sig om att nya observationstillfällen kan utföras på lika villkor (Bryman, 2011). I föreliggande studie använde jag mig av ett verktyg i form av en app som heter *GenderTimer* som kan liknas vid ett observationsschema. Appen hjälpte mig att hålla koll på hur samtalstiden fördelades mellan könen under lektionstid. Denna kartläggning av samtalstid fungerade som ett komplement till analysen av själva interaktionen mellan lärare och elever samt identifiering och kartläggning av instrumentspecifika instruktioner under lektionstid och gav mig en inblick i vilka strukturer som skapades i ensembleundervisningen. Däremot resulterade kartläggningen inte nödvändigtvis som utslutande bevis för marginalisering. Jag valde att använda appen *GenderTimer* som ett analysverktyg vid bearbetning av videoinspelningarna, inte under tiden videoinspelningarna gjordes.

4.2.3 Kvalitativ intervju

I samband med de observationer jag gjorde i min empiriska datainsamling valde jag även att göra korta intervjuer med samtliga lärarinformanter. Orsaken till detta var att jag ville möjliggöra en stund av reflektion för lärarna efter observerad ensemblelektion och samtidigt kunna ställa några frågor. Eliasson (2006) beskriver skillnaden mellan olika kvalitativa intervjuformer genom variabler som struktur kontra icke struktur samt mängden frågor som är förberedda i en så kallad intervjuguide. Hon menar att en i stora drag kan dela upp kvalitativa intervjuer i tre olika grupperingar; ostrukturerade intervjuer, semi- eller halvstrukturerade intervjuer och strukturerade intervjuer. Vidare beskriver Eliasson (2006) att ju mer struktur desto aktivare brukar en intervjuare vanligtvis vara. Eftersom jag medvetet, med tanke på denna studies omfattning, valde att göra relativt kortfattade intervjuer passade den semi- eller halvstrukturerade intervjuformen föreliggande studie bäst. Den halvstrukturerade intervjun är mer styrd än den ostrukturerade och kan därmed innehålla fler frågor i intervjuguiden. Detta möjliggör att jag som intervjuare kunde täcka fler områden vid behov. Eliasson (2006) beskriver för- och nackdelar med strukturerad kontra ostrukturerad intervju på följande vis. I en ostrukturerad intervju har intervjuaren större möjligheter att ställa följdfrågor och föra ett mer djuplodat samtal medan den strukturerade intervjuformen tillåter större generaliseringar mellan informanterna. Hon påpekar ytterligare att den så kallade

intervjuareffekten är lägre vid strukturerade intervjuer, alltså risken att personen som intervjuar kan ha en inverkan på den intervjuades svar.

4.3 Design av studien

I följande avsnitt kommer själva genomförandet av datainsamlingen beskrivas och under vilka omständigheter studien genomförts. Avsnittet kommer innehålla en beskrivning av urvalsprocessen, informanterna och en mer detaljerad genomgång av genomförande av datainsamlingen.

4.3.1 Urval

Bryman (2011) beskriver *målstyrda urval* som vanligt förekommande i kvalitativa undersökningar. Detta innebär i stora drag att urvalet av vilka individer, organisation/er som skall delta i studien väljs i direkt koppling till de aktuella forskningsfrågorna. Vidare menar han att analysenheterna väljs ut genom att grundlägga vissa kriterier för att möjliggöra att forskningsfrågorna kan besvaras. I min empiriska undersökning har jag valt att göra fyra stycken enskilda observationer hos fyra olika informanter i form av ensemblelärare på det estetiska programmet. Målet var att utföra en observation under en ensemblelektion hos vardera informanten. Datainsamlingen för föreliggande studie utfördes på tre olika gymnasier med estetiska program. Urvalet av de specifika informanter som sist och slutligen blev objekt för studien är en kombination av lärare jag sedan innan kände till samt resultatet av informationssökande på skolornas hemsidor samt med hjälp av informanterna i studien. Informanterna i form av elever som deltog i studien är slumpmässiga eftersom det handlade om schemapositioner och vilka möjligheter lärar-informanterna hade att ta emot mig. Detta innebär även att jag inte på förhand kunde skapa mig en uppfattning om vilka elever som skulle delta i undervisningen och vilken könsfördelning de skulle ha.

4.3.2 Informanter

De informanter som deltog i föreliggande studie är samtliga högskoleutbildade musiklärare med anställning på ett estetgymnasium med många års erfarenhet av ensembleundervisning. Av de fyra informanterna är två kvinnor och två män. De två kvinnliga informanterna har båda sång som huvudinstrument och undervisar även som sångpedagoger på sina respektive skolor. De två manliga informanterna har båda gitarr

som huvudinstrument och även de undervisar enskilt som gitarrpedagoger på respektive skola. Två av informanterna är kollegor. Vilka huvudinstrument de olika informanterna har är i denna studie relevant eftersom den undersöker förhållandet mellan de olika instrumentgrupperna i ensembleundervisningen. Att någon av informanterna skulle ha sång som huvudinstrument var inget kriterium och inte heller ett medvetet val. Istället var det delvis slumpmässigt och delvis ett resultat av att de flesta kvinnliga ensemblelärarna på samtliga aktuella estetgymnasium är sångpedagoger. På de tre skolorna där datainsamlingen för denna studie utförts är majoriteten av musklärarna män.

Inför denna studie kontaktade jag sammanlagt 6 möjliga informanter. De första informanterna kontaktades i december 2016. Av dessa tre möjliga informanter var det två som svarade jakande och en som aldrig svarade. I januari 2017 kontaktade jag således två nya informanter varav en svarade jakande och en inte svarade. Det visade sig i efterhand att en av skolorna precis hade bytt email-adresser som inte uppdaterats på skolans hemsida vilket antagligen är orsaken till att jag inte fick svar av två av informanterna. En av de slutgiltiga informanterna kom jag i kontakt med genom en annan av mina informanter när jag bad om tips över kvinnliga ensemblelärare. Därför är två av informanterna kollegor. En av informanterna var jag även tvungen att byta ut väldigt sent i studien eftersom det visade sig att ensembleundervisningen som informanten undervisade i just då tematiskt inte fungerade i samband med min studie. Jag kunde däremot observera och intervjua en annan av ensemblelärarna på samma skola och med kort varsel.

4.3.3 Datainsamling

Samtliga observationer och intervjuer för föreliggande studie utfördes under februari och mars månad 2017. Jag har i den aktuella datainsamlingen gjort sammanlagt 5 observationer samt 5 intervjuer. Orsaken till att antalet observationer och intervjuer överstiger det planerade antalet för datainsamlingen är att jag var tvungen att göra om en av observationerna. Det visade sig att den första observationen jag gjorde bestod av ett ensembleledningsmoment vilket innebar att en av eleverna undervisade i samråd med läraren. För att försäkra mig om en så tillförlitlig datainsamling som möjligt och att alla lärare som observerades skulle vara med under samma förutsättningar valde jag därför att besöka den ifrågavarande informanten igen för en ny observation.

De första observationerna samt intervjuerna utfördes i vecka sju, den 13e samt 15e mars. Två observationer utfördes i vecka 11, den 16e samt 17e mars. Informanten jag var tvungen att göra en ny observation hos besöktes igen i vecka 10, den 9e mars.

Samtliga observationer och intervjuer har varit relativt smidiga. Med tanke på klassrummens skiftande storlek var det under vissa observationer svårt att hitta en bra placering för kameran och mig själv. Detta för att inte störa undervisningen men även för att få en så bra kameravinkel som möjligt. Eftersom undervisningen innehåller musikinslag var det också stundvis svårt med volymer för att försäkra sig om att dialogen skulle höras på videoinspelningarna. Insamling av samtyckesblanketter innan lektionen utgjorde även ett moment som tog tid av starten på lektionen och kunde utförts smidigare, trots god planering. Vid ett av tillfällena för datainsamling fick jag problem med videokameran när minneskortet på kameran plötsligt hade mindre utrymme än under de tidigare observationerna där jag använt samma kamera. Detta resulterade tyvärr i att runt 10 min av den sista observationen jag gjorde gick förlorad på videoband. Däremot kunde jag filma en del av slutet av lektionen på min telefon och gjorde även minnesanteckningar.

Vid samtliga intervjuer med lärarinformanterna gavs de möjlighet att till en början summera lektionen jag precis hade observerat, beskriva syftet och tanken bakom lektionsupplägget. Vid intervjuerna följde jag en intervjuguide som var den samma för varje intervju med undantag av följdfrågor som uppstod vid de enskilda intervjuerna och därmed kunde skilja sig från varandra (se bilaga 1).

Observationerna till föreliggande studie har utförts under en ensemblelektion hos var och en av intervjuobjekten i studien. Lektionernas utformning och innehåll har varierat beroende på vilken kurs ensemblelektionen ingått i eller i vilket skede av repetitionerna ensemblegruppen varit i. Två av lektionerna har bestått av introducering och repetition av nytt material medan två av lektionerna har bestått av detaljprecisering av redan genomarbetat material. Även dessa förutsättningar har säkerligen en inverkan på resultat vad gäller fördelning av instruktioner och instruktionernas innehåll. Antalet elever inom ensemblerna har även skiljt åt där den ensemblen med flest elever bestod av 9 personer medan den med minst antal elever bestod av 5 personer. Könsfördelningen mellan instrument i observationerna överensstämmer inte nödvändigtvis med skolornas övergripande könshöjning och var även beroende på att vissa elever var frånvarande under lektionerna. Andra förutsättningar som kan påverka skillnaderna mellan

resultaten från de olika observationerna är lektionernas längd, den kortaste var 44 minuter och den längsta 64 minuter.

Användningen av appen *GenderTimer* var vid observation av ensemblelektioner krävande och utmanande eftersom lektionerna består av musikaliska inslag och även situationer där många av eleverna pratade samtidigt. Det var därmed stundvis svårt att höra vem som pratade när och hur mycket. Ibland begränsades även bearbetningen av att personer stod framför varandra och det därför var svårt att höra vem som pratade och hur länge. Jag har använt appen i bearbetningen av observationerna med största noggrannhet men vill ändå förtydliga att den kvantitativa data skall fungera som en riktlinje för hur fördelningen ser ut men inte som en exakt återgivning.

4.4 Analys

Samtliga intervjuer som har utförts inom ramen för datainsamlingen har transkriberats med undantag av en kort passage som berörde en av observationerna jag senare inte skulle använda. Transkriberingen kategoriserades sedan i huvudrubriker som berörs i samtliga intervjuer och som vidrör olika teman i relation till forskningsfrågorna. Utifrån Bryman (2011) har jag här använt mig av den vanliga analysmetoden *kodning* samt *tematisk analys* som förekommer inom kvalitativa studier. Vid bearbetning av de transkriberade intervjuerna har jag läst igenom samtliga intervjuer flera gånger för att sedan urskilja och identifiera koder inom dessa med hjälp av färgkodning. Vid kodningen samt den tematiska analysen har jag till exempel tagit i beaktande vilka teman i intervjuerna som kan kopplas till existerande litteratur, vilka teman som är återkommande hos samtliga informanter samt vilka skillnader som uppstår mellan de olika informanternas svar (Bryman, 2011). Vid transkribering av intervjuerna har jag valt att i själva transkriberingen vara väldigt ordagrann för att komma så nära in på informanternas uttalanden som möjligt och även kunna tolka deras utsagor på bästa möjliga vis. Därmed har jag inte omarbetat informanternas uttalanden i form av biljud och formuleringar i skedet för analys. När jag väl inkluderat vissa citat från transkriberingarna i själva studien har jag däremot valt att omarbeta vissa citat i den grad att jag ibland uteslutit exempelvis repeterade ord som jag inte ser är av betydelse för interpretationen av citatet.

I analysen av observationsvideorna har jag valt att titta på videorna två gånger om, per observation. Första gången genom att använda *GenderTimer* som analysgrepp för

att kartlägga samtalstiden och andra gången för att identifiera instrumentspecifika instruktioner som görs såväl på lärarens som på elevens initiativ.

I redovisningen och bearbetning av samtalstiden genom *GenderTimer* appen, för att få en överblick över hur samtalstiden är fördelad mellan könen, har jag valt att göra fem olika diagram. Delvis ett diagram per observerad lektion och ett diagram som sammanfattar den totala samtalstiden mellan könen under samtliga observerade ensemblelektioner. Vid bearbetning och analys av *GenderTimer* har jag valt att benämna gångerna som personer har uttalat sig för *samtalsinstick* eftersom dessa uttalanden delvis är delar av dialoger mellan de olika eleverna och delvis dialoger lärare-elev emellan. Övriga samtalsinstick är svar på tilltal från lärare eller annan elev eller spontana uttalanden från elever under lektionens gång. Antalet samtalsinstick blir därmed en presentation av hur många gånger personerna som representerar det specifika könet har yttrat sig under lektionen och därefter är dessa yttranden benämnda i hur många minuter dessa yttranden utgjorde (se 5.2.2). Jag har även skrivit in hur lång den observerade videon var eftersom det ger en generell uppfattning av hur mycket tid av lektionen som består av att eleverna faktiskt pratar eller yttrar sig.

Vid kartläggningen av de instrumentspecifika instruktionerna valde jag att inkludera samtliga instruktioner/återkopplingar som var enskilt riktade till de specifika instrumenten. Orsaken till varför jag valde att använda mig av formuleringen *instrumentspecifika instruktioner* är för att jag vid bearbetningen av observationerna insåg att den återkoppling jag var ute efter att identifiera skiljde sig mycket åt mellan de olika instrumenten och utifrån lektionens utformning och innehåll. För att få en uppfattning av fördelningen av uppmärksamhet mellan de olika instrumentgrupperna valde jag därför att identifiera de stunder av instruktioner eller återkoppling som var riktade till ett specifikt instrument och vars innehåll rörde just det instrumentets funktion. Dessa instruktioner var av olika karaktär och kunde innefatta; tekniska förbättringar, återkoppling kring hur eleven skulle spela på specifika delar eller repetitionstid med det specifika instrumentet som tog tid av resten av ensemblelektionen. Dessa instruktioner påverkas även av vilka elever som på eget initiativ ställde frågor till läraren kring sitt eget spel och därmed bad om instruktioner eller återkoppling. Detta innebär att jag medvetet uteslutit vissa instruktioner som varit gemensamma för hela ensemblen. Jag har sedan delvis transkriberat dessa instruktioner och delvis fört anteckningar kring instruktionernas karaktär och innehåll. Efter detta klockade jag instruktionernas längd för att få en generell uppfattning om fördelningen

av instruktioner mellan de olika instrumenten i ensemblesituationerna. De instrumentspecifika instruktionerna redovisas i separata diagram för varje enskild observation.

Även en kartläggning av könsfördelningen mellan instrumenten är en del av analysresultatet och sammanställs i ett diagram.

Analysen utgörs av såväl kvalitativa som kvantitativa analysgrepp som senare resulterar i en kvalitativ sammanfattande analys. Den kvantitativa data från observationerna ligger som grund för de koder och den tematik jag identifierar i intervjuerna och kan därmed användas som verifikationer i relation till intervjuerna men även för kritiskt granskade av de observerade ensembletillfällena. Resultaten utifrån användning av appen *GenderTimer* kommer analyseras delvis i hänseende till platstagande och handlingsutrymme.

4.5 Resultatens kvalitet

Bryman (2011) diskuterar kvalitetskriterier för kvalitativa undersökningar, delvis ur aspekten att kvalitativa undersökningar sällan har att göra med mätbara resultat och delvis möjligheten att sociala verkligheter som ofta utreds och undersöks i kvalitativa studier kan innefatta många olika beskrivningar. Därför menar han att trovärdigheten i forskarens beskrivningar blir av yttersta tonvikt vad gäller resultatets kvalitet (Guba och Lincoln i Bryman, 2011). Vidare beskriver Bryman (2011) triangulering som en metod för att säkerställa trovärdigheten i en kvalitativ undersökning. Detta innebär att en använder mer än en metod eller datakälla för att säkerställa sina resultat (Webb i Bryman, 2011). Utöver detta lyfter han fler aspekter som höjer kvalitetssäkerheten i en studie så som: att forskaren agerar i god tro och inte låter personliga värderingar eller teoretiska inriktningar påverka forskningsresultatet, att det finns en transparens i beskrivningen av forskningsprocessen där det ges möjlighet att ta del av en detaljrik beskrivning av hela förfarandet och att vedertagna regler vad gäller studiens genomförande åtföljs (Guba och Lincoln i Bryman, 2011).

Eliasson (2006) framhåller genom ett exempel vid undersökning av social segregation att flera metoder, så som en kombination av kvantitativa mått, intervjuer och observationer kan bidra till att resultaten från de olika metoderna kan belysa varandra och därmed ge en mer omfattande helhetsbild i studiens resultat.

I föreliggande studie har jag vidtagit följande åtgärder i ambitionen att kvalitetssäkra studiens resultat. Samtliga informanter har kontaktats och informerats om studiens utförande och villkor i ett tidigt skede. I och med val av videoinspelning i samband med observationerna har samtliga deltagare, såväl lärare som elever, fått samtyckesblanketter (se Bilaga 2, 3 och 4). I dessa blanketter har studien tydligt beskrivits och samtliga informanter har informerats om förutsättningarna kring deras deltagande samt deras rättigheter. Vårdnadshavare har tagit del av samma information och undertecknat samtyckesblanketter vid fall av omyndiga elever. Studiens utformning består av flera olika metoder där jag exempelvis valt att kombinera observationer med intervjuer. I samband med de videoinspelade observationerna har lärarna, direkt efter observationen, fått möjlighet att själva beskriva lektionernas syfte och hur de förhåller sig till olika aspekter som jag sedan analyserat utifrån observationerna. Dessutom består studien även av mer kvantifierbar data genom användning av *GenderTimer* i analysarbetet samt kartläggning av instrumentspecifika instruktioner för att öka helhetsbilden. I utformningen av studiens syfte var jag medveten om att materialet enbart speglar en liten del av en mycket större population som berörs av de aktuella forskningsfrågorna. Dessutom har jag varit medveten om problematiken kring generaliserbarhet i förhållande till studiens omfattning, de kontextuella ramarna för datainsamlingen samt känsligheten kring överförbarhet vid studier kring sociala sammanhang och verkligheter.

4.6 Etiska frågor

Vid utformning och genomförande av föreliggande studie har jag följt Vetenskapsrådets (u.å.) fyra huvudkrav vad gäller forskningsetik med utgångspunkt från individskyddskravet. Dessa är: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Informationskravet innebär att forskaren skall informera samtliga informanter kring forskningens syfte och under vilka förutsättningarna informanterna deltar. Inom informationskravet ingår att deltagarna informeras om att deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Dessa villkor har kommunicerats såväl skriftligen genom samtyckesblankett, epost-kommunikation med lärar-informanterna samt inledningsvis vid varje observationstillfälle.

Samtyckeskravet innebär att samtliga deltagare själva bestämmer över sin medverkan i studien. Samtliga deltagare i föreliggande studie har tilldelats information kring studien och skrivit under en samtyckesblankett över sin medverkan. Vårdnadshavare till omyndiga elever har skrivit under samtyckesblanketter över deras delaktighet i videoinspelningarna och samtliga elever har informerats och getts möjlighet till samtycke innan observationerna.

Konfidentialitetskravet innebär att samtliga deltagare i studien har rätt till största möjliga konfidentialitet och att personuppgifter skall bevaras så att utomstående inte kan ta del av dem. Samtliga deltagare i föreliggande studie kommer att vara anonyma och materialet från datainsamlingen kommer enbart att ses av författaren. Såväl personer som skolor kommer förbli anonyma genom fingering av namn. Allt videomaterial som upptagits under studiens gång kommer raderas när undersökningen är färdig.

Nyttjandekravet innebär att all information som samlas in för denna studie enbart får användas i forskningsändamål och inte i kommersiellt syfte. All data som erhållits för föreliggande studie kommer enbart användas i ändamål av denna studie.

5. Resultat

I följande kapitel redogörs resultatet som genererats ur föreliggande datainsamling. Observationerna redovisas genom diagram över könsfördelning mellan instrumentgrupperna, samtalstid och instrumentspecifika instruktioner samt under rubriken Identifiering av faktorer för handlingsutrymme och platstagande i relation till genuskonstruktioner. Intervjuerna redovisas under följande underrubriker; förhållningssätt till feedback och återkoppling i ensembleundervisningen, kollegial samverkan, sång som inomkroppsligt instrument, feedback till sångare – ämneskunskaper, representation och förebilder och handlingsutrymme och platstagande.

5.1 Intervjuer

Informanternas förhållningssätt till frågorna generellt sett följer liknande mönster och uppfattningar. Alla verkar vara huvudsakligen överens om att feedback, trots vissa skillnader i hur de beskriver vad feedback är, är något som alla har rätt till i en ensemblesituation och att lärarens uppgift är att fördela den jämnt som möjligt. Vad gäller specifik feedback till sångare och övriga instrumentalister så är svaren relativt konsekvent att lärarens specifika ämneskunskaper och erfarenhet är ytterst relevant och att detta kan medföra skillnader i vilken feedback som ges. Samtliga informanter nämner ”personer” och ”personligheter” som de främsta förutsättningarna för handlingsutrymme och platstagande i ensembleundervisningen.

Jag har valt att kalla informanterna för informant 1, informant 2, informant 3, informant 4 och vidare i texten förkorta det till I1, I2, I3 och I4.

5.1.1 Förhållningssätt till feedback och återkoppling i ensembleundervisningen

Informanterna skiljer sig mycket i hur de definierar feedback och återkoppling. De beskriver olika mer eller mindre ingående arbetsmetoder och varierande stilar för hur de arbetar med feedback. De ord som dominerar i de olika intervjuerna och som även påtalar på spridningen av svaren är: *prestation inte person, neutralitet, bekräftelse, reaktion, direkt och icke direkt, konstruktiv*. Med tanke på omfattningen av denna studie har jag valt att inte mer närgående analysera lärarnas förhållningssätt till feedback och återkoppling i sig utan lagt mer fokus på deras inställning till fördelningen av feedback. Samtliga informanter, trots olika ingångar till vad feedback egentligen är, är ense om att

feedbacken ska fördelas så jämnt som möjligt och att eleverna ska få möjlighet att själva delta i processen genom att diskutera hur de vill arbeta med låten. Samtliga lärare beskriver att de ställer öppna frågor till gruppen för att eleverna själva ska kunna komma fram till vad de vill uppmärksamma i låten. Majoriteten av informanterna beskriver att de använder dessa öppna frågor för att åstadkomma vad jag tolkar som kamratfeedback som ett medel för återkoppling. Att frågorna inte är specifikt riktade gör också att eleverna får möjlighet att ge feedback åt varandra och arbeta tillsammans i ensemblen. Det som även är genomgående i intervjuerna med samtliga informanter är att denna feedback gärna får vara såväl positiv som konstruktiv och att alla elever i en ideal situation ska uppmärksammas på varje lektion. Enbart en av lärarna nämner matriser och återkoppling i relation till kunskapskraven.

5.1.2 Kollegial samverkan

Kollegial samverkan är något som tre av fyra informanter lyfter fram som en metod och ett verktyg för att hjälpas åt i relation till ämneskunskaper i ensembleundervisning men även i samtal och diskussioner om feedback/återkoppling och metoder för detta. Två av informanterna, de som är kollegor (I1 och I2), beskriver båda hur de samtalat kollegialt om vikten av att, som en av informanterna kallar det: "gå en runda" under ensemblelektionen och se till att alla får återkoppling och uppmärksammas. En av informanterna beskriver även att det kollegiala samtalet betonat vikten av att fördela återkopplingen jämnt mellan instrumenten och att det kan finnas skäl för att *anstränga sig* så att läraren inte hoppar över instrument som inte är dennes huvudinstrument. Kollegan beskriver aningen vagt att det förekommer diskussioner i kollegiet som berör: "...debatten också att sångare hamnar liksom lite vid sidan av, ofta kanske för att det är tjejer ah men, den genusfrågan också, att det har med det att göra och att vi ska försöka lyfta fram...". Här beskriver informanten inte en tydlig handlingsplan kring hur de arbetar kring genusfrågor men att det kan finnas skäl att tro att den här diskussionen förs i kollegiet och att det finns en medvetenhet kring det. Såväl personen i fråga (I2) samt informant 3 beskriver tydligt situationer där de tar hjälp av sina kollegor och jag får känslan av att kollegial samverkan är något självklart på arbetsplatserna. Informant 2 pratar om att be om hjälp med gitarrförstärkare och informant 3 pratar om att rådgöra med sånglärare inför en ensemblesituation.

5.1.3 Sång som inomkroppsligt instrument

I två av intervjuerna berörs det faktum att sång som instrument skiljer sig från samtliga andra instrument med tanke på att sång är en del av individens kropp. På frågan om feedback skiljer sig mellan sångare och övriga instrumentalister svarar informant 1 så här: ”Kanske att.. alla de andra instrumenten har sitt instrument utanpå, utanför kroppen så då är det liite lättare.. eller jag vet inte..? jag tänker mig att... rent klangligt lättare...”. Vidare fortsätter informanten (I1) med att han beskriver hur det kan skilja sig i feedbacken eftersom han som gitarrlärare har olika erfarenheter inom de olika instrumenten och att sångteknik kan vara svårt. Han menar att det där kan skiljas åt och att en ensemblelärare bör vara försiktig när det gäller att fördela feedbacken jämnt mellan instrumenten och inte tillägna sitt eget huvudinstrument mest tid. I relation till detta påpekar informant 1 att han inte ger sig in på sångteknisk återkoppling ifall han inte vet vad han ska säga utan försöker hålla sig till konstnärliga aspekter. På frågan om hon upplever att det faktum att sången är inomkroppslig kan ha en påverkan på lärare som inte är hundra procentigt bekväma med sina ämneskunskaper svarar informant 2: ”Absolut, det tror jag.” Hon (I2) beskriver vidare att det kan handla om dagsform och att sångare till skillnad från gitarrister inte har möjligheten att gömma sitt välmående bakom sitt instrument. Utöver detta beskriver hon även att det kan bli mer personligt med sång och därför innebära situationer som blir obekväma för eleverna. I samband med sitt svar kring frågan säger I2 även:

Alltså ofta är det ju manliga kollegor då som inte kanske är sånglärare. Dom går ju inte ens på, kanske, sångaren igen.. alltså det, ibland så märker man att ”oj, det är ju helt fel tonart” för en sångare, kanske. Det, [skratt], är en sån klassiker, det, det har man inte tänkt på alls.

Informant 2 beskriver alltså här en för henne *klassisk* situation där manliga ensemblelärare glömmer ta tonarten i beaktande. Hon indikerar även att det oftast är manliga kollegor som inte är sånglärare.

5.1.4 Feedback till sångare – ämneskunskaper, representation och förebilder

På frågan kring ifall feedback till sångare skiljer sig från feedback till övriga instrumentalister i ensembleundervisningen är konsensus trots olika ingångar på svaren att det handlar om vilka ämneskunskaper en lärare i första hand bär på och vilken

erfarenhet av de olika instrumenten läraren har. Samtliga informanter är övertygade om att detta kan särskilja feedbacken i viss mån men att det även är ofrånkomligt att alla lärare har sina starka respektive svaga sidor vad gäller instrumentkunskaper i ensembleundervisning. Här tenderar informanterna att gradera vilka instrument de känner sig mest bekväma med och att detta såklart är högst individuellt. Det som däremot är märkbart är att det blir en viss distinktion mellan informanterna eftersom de båda kvinnorna är sångare och de båda männen är gitarrister. De två kvinnorna beskriver båda sig själva som pianister i första hand vad gäller biinstrument (I2 och I4). Informant 1 av männen nämner främst bas och sedan piano och informant 3 piano vid liknande situationer. Samtliga informanter är utöver det överens om att de känner sig bekväma med att ge feedback till de konventionella ensembleinstrumenten trots att det finns en viss gradering i hur tekniskt specifik denna feedback kan vara, beroende på instrument, och att det handlar om att kunna fördela uppmärksamheten jämnt. I relation till feedback på instrumentet sång svarar informant 3:

Jag tror inte att jag gör nån skillnad... eller jag kan inte ens se en skillnad.. hur feedbacken skulle vara annorlunda på, eftersom jag betraktar sång som ett instrument som dom andra.. även fast de kanske textbärande men.. men i övrigt så är det ett instrument i ensemblen, så tror ja inte att den.. att den e annorlunda...

Vidare beskriver han hur det trots hans inställning kan bli en skillnad i feedback med tanke på vilken erfarenhet han har och han särskiljer den ”allmänmusikaliska” feedbacken och den instrumentspecifika, tekniska feedbacken. Här beskriver han att det i hans återkoppling kan uppstå nivåskillnader mellan de olika instrumenten på basen av hans enskilda ämneskunskaper. Informant 1 betonar att den feedback han ger till sångare ofta är av det konstnärliga slaget, hellre än tekniskt. Informant 1 beskriver att eftersom gitarr är hans huvudinstrument så kan han gå in på ”djupa detaljer” på det instrumentet men att det sedan blir svårare på den tekniska feedbacken med andra instrument. På en fråga om ifall han upplever att feedbacken till sångare skiljer sig från feedbacken till övriga instrumentalister så svarar han:

Men sen blir det liksom gradvis sämre då, bas och trummor har jag spelat lite grann, så då kan jag gå in och nästan visa tekniskt, och på sång inte så mycket. Så då kan det ju skilja, och då måste jag ju tänka på det, att jag inte ägnar 10 min åt gitarristerna utan att det ändå blir rättvis mängd liksom, det blir ju jättekonstigt annars, om jag skulle sitta och fördjupa mig i gitarrspelet, bara för att jag kan det tänker jag. Man får nog vara lite försiktigt som ensemblelärare...

På en fråga kring handlingsutrymme och platstagande lyfter informant 2 följande: ”Ja, det handlar om förebilder också.. ee.. såklart. Vi har ju, vi e ju inte, alltid så bra förebilder (*lättsamt, med litet skratt*) för att vi.. kanske.. ja. När det gäller att man.. att det finns en jämlik instrumentfördelning, till exempel”. På frågan om ifall hon tänker på representation och förebilder i ensembleundervisningen svarar hon att det är något som hon är medveten om och som de även diskuterar i kollegiet. Hon beskriver som exempel när de uppträder med lärarbandet och att hon i de situationerna medvetet brukar tänka att hon till exempel vill spela piano samtidigt som hon sjunger för att erbjuda eleverna till att se någonting annat som inte nödvändigtvis faller under klassiska stereotyper. Även informant 4 nämner det egna instrumentet och erfarenheter som förutsättningar som styr hur hon agerar i ensembleundervisningen. Hon menar att hur hon lyssnar på instrumentgrupperna i ensemblen och vilka undervisningsval hon gör avgörs av vilken person hon är och även vilket huvudinstrument hon har. Här menar hon att detta även sannolikt skulle betyda att alla elever upplever hennes undervisning på olika sätt. Runt frågan kring ifall det finns skillnader mellan feedback till sångare och övriga instrumentalister påtalar hon istället att hon upplevt en skillnad hos de andra eleverna, som inte har sång som huvudinstrument eller nödvändigtvis är så bekanta med sång. Hon menar på att elever uppmärksammat att hon lägger mer fokus på sånginsatserna än de annars är vana vid och att andra instrumentalister påtalat att de blivit mer varse om sångarens roll och svårigheter i ensemblesituationerna. På en följdfråga om hon anser att representation och förebilder är viktigt i ensembleundervisning svarar hon:

Jaa-a, ja de e helt självklart... ja, på en sån fråga. Euhm... Ja menar, det motsatta ser vi ju resultatet av. Vi ser ju resultatet av... hur de... hur mångårig ensembleundervisning och förebildande, vad de har gett för resultat, på scenerna. Och i denna instrumentering som e i den här gruppen. Det ser vi ju.

När jag sen ber henne att förklara vad det är hon ser beskriver hon en könsfördelning mellan instrumenten som är en direkt spegling av den populärkulturella musikscenen. Män som främst spelar trummor, gitarr och bas och kvinnor som sjunger och spelar piano. Hon beskriver även att det är några tjejer som spelar gitarr på den skolan, men fortsätter sedan med att påtala att fördelningen är en *självuppfyllande profetia*. Utöver detta beskriver hon precis som Informant 2 betydelsen av att hon ibland spelar piano under lektionerna för att *de* (syftar på eleverna) ska få se något annat. Här igen väljer jag att tolka *något annat* som en symbol för något inte faller inom ramen för

stereotypiska könsroller inom musik. I anknytning till detta menar hon att det är helt omöjligt att råda bot på situationen ifall det inte finns representation i alla led. Hon berättar även att hon är den första kvinnliga ensembleläraren på skolan och i nuläget enbart undervisar i en ensemble till skillnad från många av hennes manliga kollegor som undervisar i flertalet ensembler. På den ifrågavarande skolan har ämnet kring en kvinnlig ensemblelärare tydligen resulterat i att elever fört diskussioner med rektorn där de önskat se en förändring i könsfördelningen hos ensemblelärarna. Informant 4 beskriver att hon upplever att elever pratat mycket om att det skett en förändring.

5.1.5 Handlingsutrymme och platstagande

I relation till handlingsutrymme och platstagande i relation till instrumentgrupper och vad som kan vara avgörande för dessa begrepp i en ensemblemiljö är *personen* och *personligheten* konsensus bland samtliga informanter. Alla av intervjuobjekten är snabba på att dra slutsatsen att hur framåt alternativt blyg en elev är, i deras mening elevens personlighet, är något som påverkar vilket handlingsutrymme den personen tar. På frågan kring handlingsutrymme beskriver informanterna olika förutsättningar för hur detta handlingsutrymme skapas och när det tas och ges. Informant 1 beskriver att handlingsutrymme ofta finns för samtliga elever men att vare sig de utnyttjar detta handlingsutrymme eller inte enligt honom handlar om elevens förkunskaper och personlighet. Han beskriver en situation där han jämför två olika elever. En av eleverna beskriver han som mer blyg och som kanske har lägre förkunskaper och därför inte utnyttjar sitt handlingsutrymme till så hög grad. Den andra eleven beskriver han som en elev med starka förkunskaper kring låten som spelades och som därmed utnyttjade sitt handlingsutrymme mer såväl i ensemblespelet som i sitt platstagande i tal. På följdfrågan kring varför han tror att denna skillnad uppstår svarar han: ”Jag skulle säga att i det här fallet är det rätt mycket personligheterna.” Han utvecklar vidare att det inte nödvändigtvis behöver handla om att starkare individer kväver de svaga utan att det för honom handlar om att det sitter i *personligheterna* där vissa personer helt enkelt är mer blyga och av den orsaken inte utnyttjar sitt handlingsutrymme. Informant 1 antyder här tydligt att han upplever att handlingsutrymme är något självvalt och något som individens personlighet till största del skapar begränsningarna och möjligheterna för.

Trots att samtliga informanter verkar vara överens om att handlingsutrymme och platstagandet är något som avgörs på basen av elevens personlighet och inte kan relateras till instrumentgrupper specifikt nämner såväl I1 som I4 i sina intervjuer att

elgitarrister tenderar att ljuda mycket under lektionerna och att det många gånger finns skäl till att be personerna att sänka volymen. Vidare på frågan kring handlingsutrymme är det flera av informanterna (I2, I3 och I4) som nämner instrumenteringen, arrangering och val av repertoar som grunder som kan skapa såväl möjligheter som begränsningar. Informant 2 beskriver att hon i den aktuella ensemblen för observationen känner att hon tillsammans med eleverna lyckats skapa plats för varje enskild elev med tillhörande instrument i låten. Att varje elev fått en specifik uppgift under låtens gång och fått mötas genom att alla exempelvis fått spela låtens melodi. Informant 3 beskriver utdelning av solon, vilket i sammanhanget syftar till improviserat melodispel, som ett sätt att bredda den konventionella synen på vilka uppgifter varje instrumentgrupp har i en ensemble. Han menar att det visst går att ha ett bassolo, trumsolo eller sångsolo istället för ett gitarrsolo och nämner även att varje instrumentgrupp ska få möjlighet till att improvisera någon gång under utbildningen. I3 nämner även i relation till detta att det även kan begränsas av vilken genre ensemblen ska spela och att viss praxis utövas när det handlar om att eleverna ska få genrekännedom. Detta menar han kan innebära att ett gitarrsolo är mer kutym än andra solon, exempelvis inom hårdrocksgenren. Även informant 2 nämner att specifika genrer kan vara begränsande vad gäller möjligheten att gå utanför ramarna för det konventionella.

Informant 4 går in lite mer specifikt på vad handlingsutrymme innebär för henne i en ensemblesituation. Hon nämner redan i inledningen av intervjun vid en fråga kring lektionens syfte att hon valt att ensemblen ska få repetera utifrån en notbild för att lära sig att markera saker som är av betydelse för den enskilda personen i en notbild. Hon beskriver även att de tillsammans ska kunna kommunicera och orientera sig kring notbilden. På frågan om ifall det finns ett syfte med att föra samman sångare och övriga instrumentalister så att de kan kommunicera på samma språk svarar hon att det definitivt var ett syfte, både mellan olika instrumentgrupper och inom instrumentgrupperna. Vidare beskriver hon att hon upplevt sångare som självmant vill gå ut ur ensemblesalen för att repetera själva och att detta är något som hon inte tillåter i sin undervisning. Hon menar att: ”Men... men det är ju definitivt ett syfte. Med att det är gemensam musik och därför så måste vi gemensamt kunna repetera det, liksom.” Precis som I2 och I3 pratar Informant 4 om repertoar och går mer specifikt in på att handlingsutrymmet även påverkas av vilka personer som får komma med låtval och idéer till ensemblen. Hon menar att de i den aktuella ensemblen för observationen har en blandning där såväl läraren som elever kan komma med låtförslag och att det är

viktigt att det inte är samma person hela tiden. I relation till platstagande och handlingsutrymme beskriver I4 även rumsliga förflyttningar som något hon jobbar medvetet med. Med detta menar hon att de olika instrumentgrupperna stundvis flyttar runt i rummet och byter positioner för att alla elever ska få höras och även höra sig själva och känna att de har utrymme rumsligt när de spelar. Hon nämner även att sångarna i början av terminen stod längst bort från högtalarna men att de nu var närmare resten av ensemblen. I4 menar att orsaken till detta även beror på: ”Så vi gör lite rumsliga förflyttningar som ju helt ändrar maktbalansen på nåt vis... i rummet.” På följdfrågan kring vad hon menar med maktbalans svarar hon att hon syftar på den sociala dynamiken i gruppen och att den spelar roll för hur ensemblen fungerar. Även tidigare i intervjun beskriver I4 att gruppdynamik har en stor betydelse för handlingsutrymmet. Den sociala dynamiken och de sociala rollerna som eleverna iscensätter utanför klassrummet kan påverka vilken plats eleverna tar eller får i själva undervisningssituationen. Hon beskriver att hon medvetet arbetat för att bryta ner sociala hierarkier i början av terminen med hjälp av improvisationsövningar där samtliga elever fått prova på något nytt och därmed kunnat mötas på en jämn nivå och även akustiskt så att alla skulle höras.

Majoriteten av informanterna nämner ord som tolerans och respekt som förutsättningar för att alla elever ska få plats i ensemblesituationen. De flesta nämner även lärarens roll i relation till att fördela detta platstagande vad gäller till exempel vilka som uttalar sig under lektionerna och deltar i bearbetningen av låten. Ingen av informanterna nämner specifikt att handlingsutrymmet eller platstagandet skulle ha med könsroller eller genus att göra. Inte heller kopplingen mellan könsfördelningen mellan instrumenten som en förutsättning för handlingsutrymme och platstagande är något som någon av informanterna pratar om. Däremot lyfts såväl i I1 som i I4s intervjuer ett feministiskt engagemang eller en medvetenhet kring jämställdhet som något som påverkar tjejers handlingsutrymme. Informant 1 beskriver att den aktuella skolan:

...drivs av ett ganska liksom tungt liksom feministiskt engagemang så där och det är ingen som låter sig sättas på så att jag har nog inte, tycker nog inte att jag kan se att det skulle finnas en genusskillnad, det är återigen personlighet, dom starka kvinnorna och männen som liksom går in med full kraft i ensemblen och det är lite varierat så, tycker jag, på nåt sätt. Ingen generell skillnad.

På basen av den här kommentaren verkar det som att det finns en medvetenhet kring platstagande i relation till genusförhållanden men läraren är tydlig med att precisera att

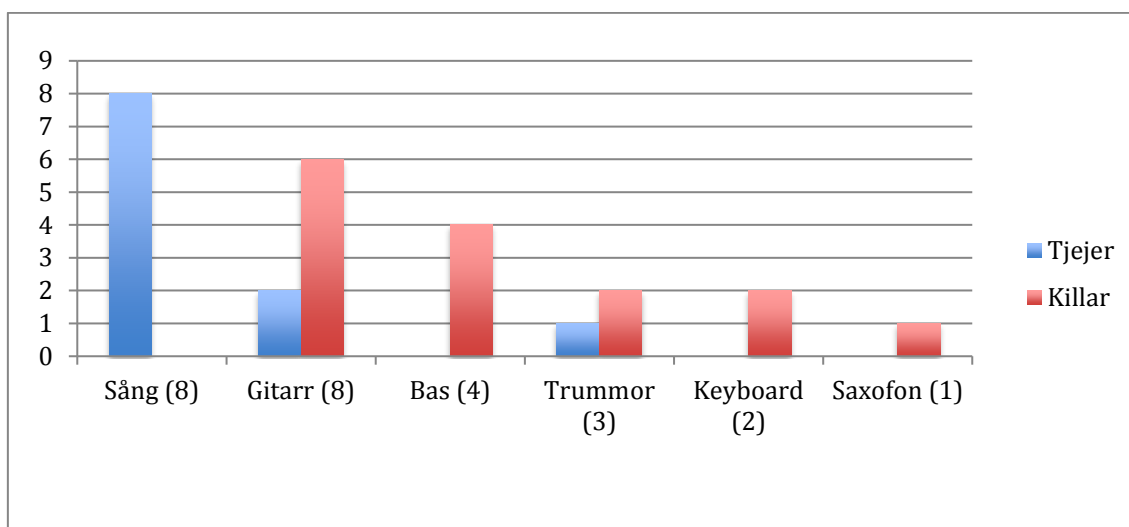
det inte har med genus att göra. Informant 2 beskriver vagt, i relation till tidigare nämnda kommentarer kring förebilder, en medvetenhet kring en debatt som cirkulerar kring att tjejer backar eller inte tar för sig så mycket men att hon upplever att många tjejer på den aktuella skolan faktiskt tar plats och ”till och med” spelar andra instrument än sång.

5.2 Observationer

Under följande avsnitt redogörs resultatet från observationerna under följande rubriker: Könsfördelning mellan instrumenten, *GenderTimer*, Instrumentspecifika instruktioner och Identifiering av faktorer för handlingsutrymme och platstagande i relation till genuskonstruktioner.

5.2.1 Könsfördelning mellan instrumenten

I diagrammet nedan (*Figur 5.1*) beskrivs fördelningen mellan de olika instrument som var representerade i observationsvideorna och fördelningen mellan könen på de olika instrumenten.



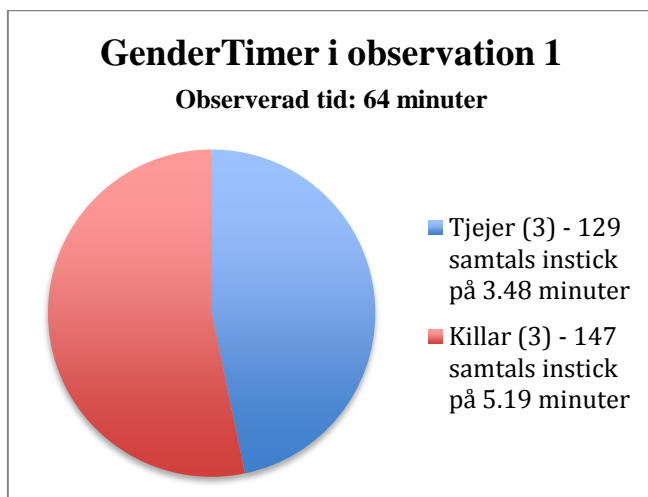
Figur 5.1 Könsfördelning mellan instrumenten

Märkbart i detta diagram är att samtliga sångare i varje enskild observerad ensemblesituation utan undantag var tjejer. I fördelningen mellan de övriga instrumenten finns även ett uppenbart mönster av manlig dominans bland instrumenten gitarr, bas, trummor, keyboard/piano samt saxofon (som enbart förekom i en av

ensemblerna). De instrumentgrupper där det däremot förekom tjejer som spelade ett annat instrument än sång var gitarr, där två av totalt åtta gitarrister var tjejer samt trummor, där en av totalt tre trummisar var tjej. I föreliggande studie deltog sammanlagt 26 gymnasieelever och av dessa var elva stycken tjejer och 15 stycken killar. Trots att skillnaden mellan hur många som representerade varje kön under ensemblelektionerna inte är så stor är det ändå märkbart att flest killar var representerade under ensemblelektionerna. Den mest synbara skillnaden ur ett genusperspektiv är att fördelningen mellan instrumenten, framförallt vad beträffar fördelning mellan sång och övriga instrument, tveklöst är könskodad i den data som utgör grunden för denna studie. Majoriteten av kvinnorna som deltog i studien, såväl lärare som elever, identifierar sig med instrumentet sång medan samtliga män som deltog i studien identifierar sig med övriga instrument så som gitarr, trummor, bas.

5.2.2 GenderTimer

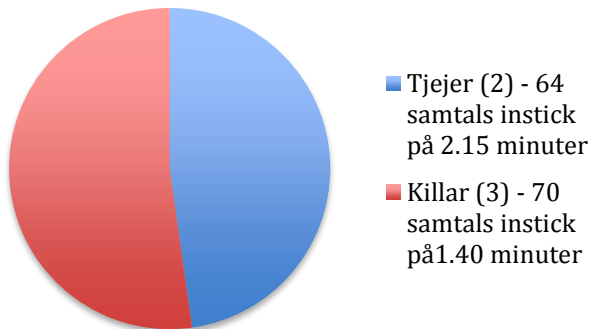
I nedanstående diagram (*Figur 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, och 5.6*) presenteras antal samtalsinstick mellan de olika könen under observationslektionernas gång i antal samtalsinstick och även i tid i minuter. Även den sammanlagda tiden för hela observationen är redovisad i minuter.



Figur 5.2 GenderTimer i observation 1

GenderTimer i observation 2

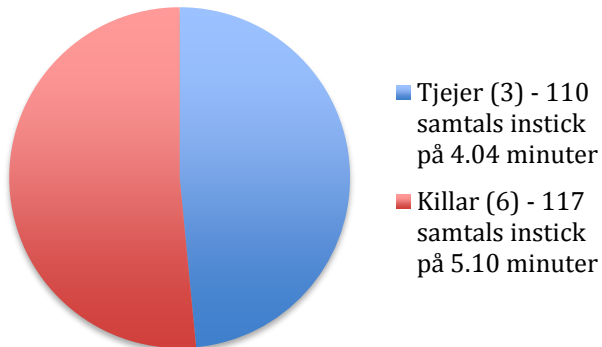
Observerad tid: 45 minuter



Figur 5.3 GenderTimer i observation 2

GenderTimer i observation 3

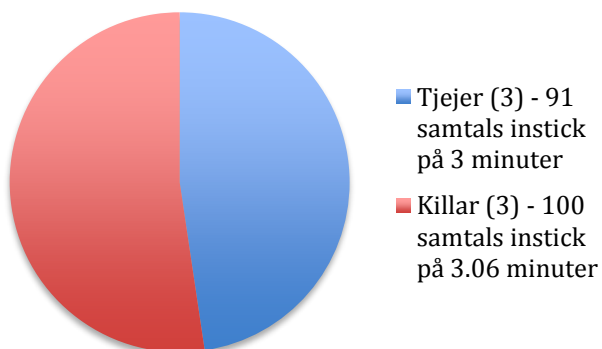
Observerad tid: 53 minuter



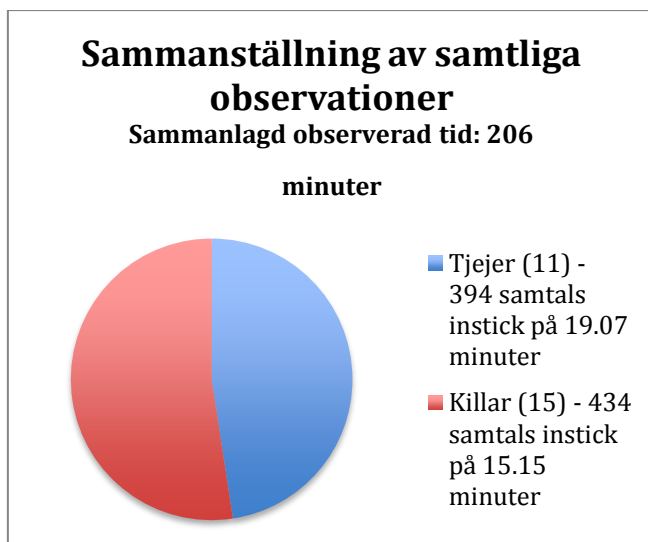
Figur 5.4 GenderTimer i observation 3

GenderTimer i observation 4

Observerad tid: 44 minuter



Figur 5.5 GenderTimer i observation 4



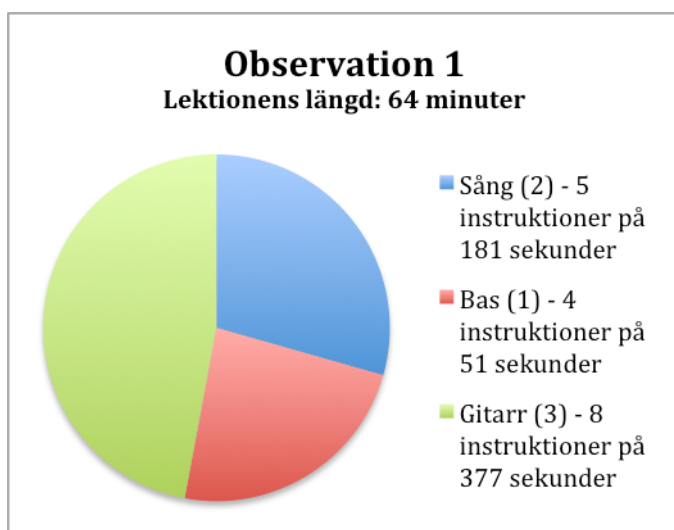
Figur 5.6 Sammanställning av samtliga observationer

Det som är synbart i resultatet av *GenderTimer* är att könsfördelningen i de olika ensemblegrupperna är relativt jämn i samtliga grupper förutom en av de observerade ensembleerna där enbart tre av nio elever är tjejer (*Observation 3*). Utöver detta är resultaten ganska spridda mellan de enskilda ensembleobservationerna, däremot är det totala resultatet att tjejerna yttrar sig lite färre gånger (394 kontra 434) under lektionerna men däremot är dessa yttranden i antal minuter längre än killarnas (19.07 minuter kontra 15.15 minuter). Märkbart i relation till detta är att tjejerna oftast pratade längre när de väl uttalade sig medan killarnas uttalanden är fler men kortare i tid per gång någon person uttalade sig under lektionerna. Det som är gemensamt i resultaten mellan de enskilda observationerna är att killarna i samtliga ensembler yttrar sig fler gånger, även om resultatet många gånger är snarlikt. Märkbart är även att i till exempel observation 3 där tjejerna är i tydlig minoritet så är skillnaden mellan antal samtalsinstick och tid inte särskilt stor med tanke på att killarna i den ensemblen var dubbelt så många. Däremot i observation 1 där könsfördelningen är jämn så är det en märkbar skillnad mellan killarna och tjejernas yttranden så väl i tid som i antal.

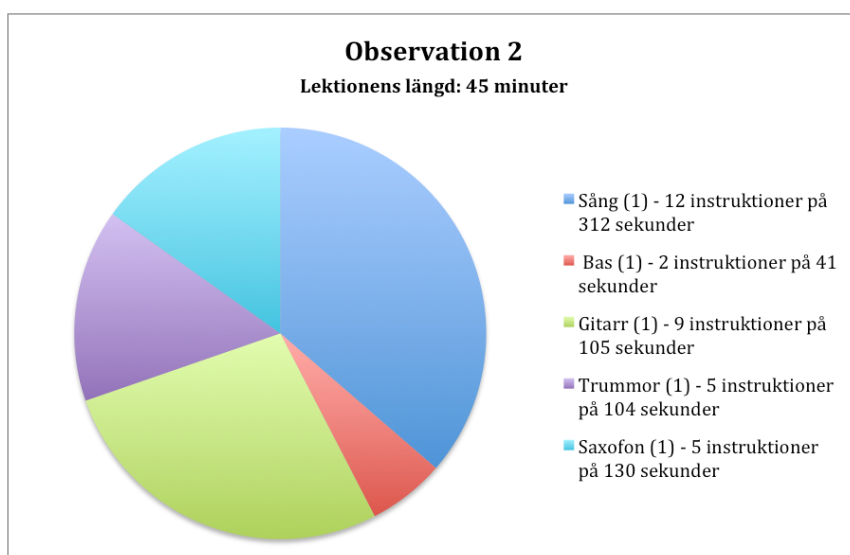
5.2.3 Instrumentspecifika instruktioner

I diagrammen nedan (*Figur 5.7, 5.8, 5.9 och 5.10*) redovisas fördelningen av instrumentspecifika instruktioner under samtliga observationer. Relevant vid betraktande av dessa diagram är att ensemblelärarna i observation ett och tre har gitarr

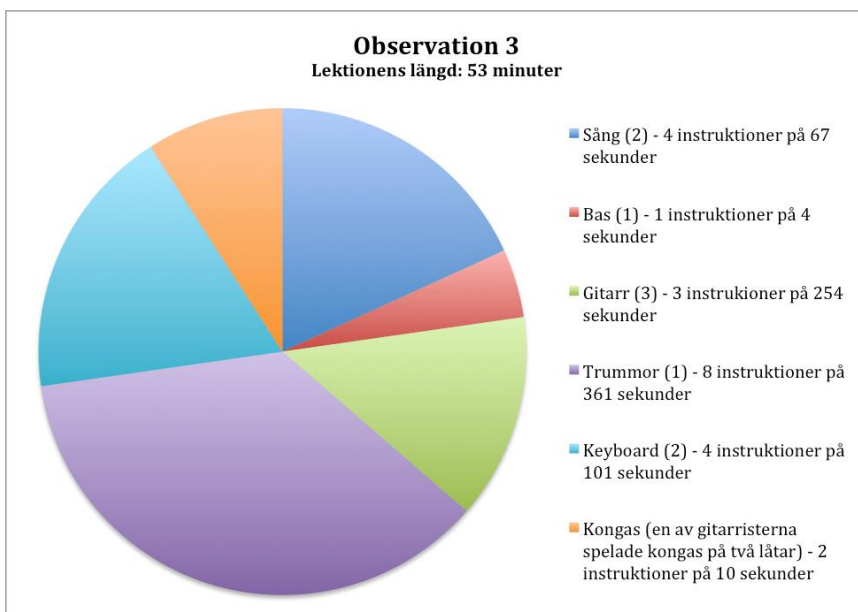
som huvudinstrument och ensemblelärarna i observation två och fyra har sång som huvudinstrument.



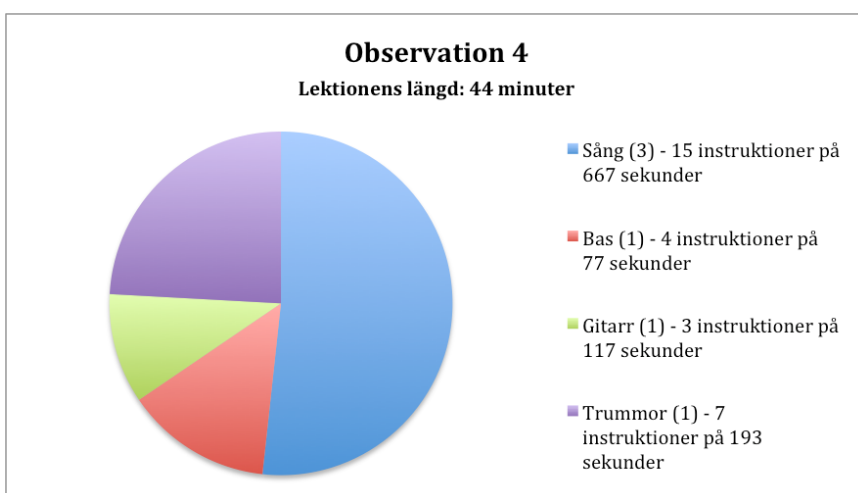
Figur 5.7 Observation 1



Figur 5.8 Observation 2



Figur 5.9 Observation 3



Figur 5.10 Observation 4

Det som framförallt är påtagligt i resultatet av identifieringen av instrumentspecifika instruktioner är att majoriteten av informanterna genomgående visar sig ge flest instruktioner till de elever som spelar lärarens eget huvudinstrument. Såväl i observation ett, observation två och observation fyra är det en tydlig dominans på antalet instruktioner till de elever som delar lärarens eget huvudinstrument. Observation tre skiljer sig däremot från de övriga eftersom informanten ifråga har gitarr som huvudinstrument men det däremot är trummisen som får flest instruktioner såväl vad gäller antal och tid under den ensemblelektionen. Däremot kommer gitarr som nummer två vad gäller *instruktioner i tid*. Genom analys av de observerade ensemblelektionerna tycks en tydlig tendens till hur instruktionerna fördelas förutom ensemblelärarens

huvudinstrument vara elevernas förkunskaper. Detta är speciellt märkbart i observation tre där trummisen får flest instruktioner både vad gäller tid och antal i kombination till att eleven ifråga inte har trummor som huvudinstrument utan enbart spelar trummor i denna ensemble. Dessutom är det märkbart i observation tre att sångarna i den ensemblen är väldigt självgående och detta antyds även när läraren vid ett samtal kring stämmor uttrycker sig genom att säga att eleverna kollat in material så bra. Detta antyder att eleverna själva fått instudera deras sånginsatser och därmed inte behövt så mycket återkoppling. Det som särskiljer instruktionerna mellan sångarna och de övriga instrumentalisterna i observation tre är dessutom att de övriga instrumentalisterna tenderar att få instruktioner som berör deras spel medan instruktionerna till sångarna främst berör mikrofonteknik/volymer.

Resultatet visar tydliga tendenser till att lärarnas egen inriktning vad gäller huvudinstrument har en påverkan på vilka instrumentgrupper som ges mest utrymme i form av instruktioner och återkoppling. Detta utrymme kan även ses driva lektionen eftersom många av instruktionerna och återkopplingarna handlar om att resten av eleverna får agera kompgrupp till hjälp för när läraren instruerar en enskild person/personer.

5.2.4 Identifiering av faktorer för handlingsutrymme och platstagande i relation till genuskonstruktioner

Det mest framstående resultatet av kartläggning av såväl samtalstid och instrumentspecifika instruktioner har redovisats i ovanstående avsnitt och påvisat tendenser till att antalet instruktioner i mängd och tid primärt verkar vara kopplat till elevernas förkunskaper och även lärarens huvudinstrument. Kartläggningen av samtalstiden påvisar vissa tendenser till att killarna i en sammantagen bild yttrar sig fler gånger under lektionerna medan tjejerna tenderar prata längre och i fler ord. I koppling till samtalen kring handlingsutrymme och platstagande och i relation med kartläggningarna av samtalsinstick samt instrumentspecifika instruktioner ser jag det som relevant i föreliggande studie att lyfta fram olika faktorer som jag identifierat som tecken på handlingsutrymme och platstagande.

Vad gäller platstagande genom ljud som inte berör taltid är det märkbart att det i majoriteten av observationer (observation ett, observation tre och observation fyra) uppstår situationer där läraren är tvungen att be vissa elever att sänka volymen på sina instrument eller sluta spela samtidigt som läraren instruerar. I samtliga av dessa

situationer är det framför allt killar med huvudinstrumenten gitarr, keyboard samt bas som spelar utanför ramen av repetitionen och i form av egen övning. I två av observationerna är detta något som inträffar flera gånger under lektionen och där läraren enskilt ber eleven att sluta spela eller sänka volymen medan det i en av observationerna är något som verkar vara införstått och inte påtalas i samma grad. Detta utesluter inte att även tjejer, såväl sångare som andra instrumentalister, spelar under lektionerna och utanför repetitionstid men platstagandet i form av volym är märkbart olika. Under *observation ett* uppstår en situation där samtliga tre gitarrister under lektionen ska spela en skala tillsammans med läraren. När eleverna börjar spela uppmärksammar läraren direkt att en av eleverna, som är tjej, inte har vridit upp volymen på sin gitarr och läraren får till skillnad från killarna be eleven att höja volymen. Denna situation inträffar enbart under denna observation och kan därför ses som en engångsföreteelse men i relation till de övriga observationerna där vissa killar på ett naturligt sätt tar mer plats i form av ljud framstår det som en intressant kontrast. En liknande situation uppstår i *observation fyra* där gitarristen i fråga som spelar väldigt mycket utanför själva genomspelningarna och blir tillsagd av läraren även påvisar ett behov av återkoppling under tiden ensemblen repeterar. Flera gånger under lektionens gång avbryter han sitt spel och bläddrar i noterna och ger intrycket av att han inte hänger med i formen eller har koll på vad han ska spela under alla partier. De flesta av dessa situationer går obemärkt förbi av läraren och gitarristen får få instruktioner.

I relation till att samtalstiden är relativt jämnt fördelad i samtliga observationer uppmärksammade jag under observation tre en situation som är relevant i koppling till könsroller i undervisningssituationen och till platstagande. Vid inledningen av lektionen och efter första genomspelningen ställer läraren en öppen fråga till samtliga elever kring hur de tyckte att det gick när de spelade låten. Flertalet personer yttrar sig och könsfördelningen är jämn. Märkbart är att samtliga tjejer som är med i ensemblen, tre stycken, räcker upp handen i väntan på att bli tilldelad ordet till skillnad från killarna som pratade rakt ut. Detta beteende upprepas några gånger i början av lektionen tills även tjejerna slutar räkka upp handen och börjar prata rakt ut vilket kan läsas av som att tjejerna anpassar sig till killarnas beteende i situationen. I den här situationen var det däremot inte alla killar som uttalade sig och samtliga tjejer gjorde det. Särskiljning på beteende som däremot är relevant är att tjejerna kollektivt valde att räkka upp handen och be om ordet. I *observation ett* uppstår en liknande situation när en av sångarna självant ber om att få spela in en melodi när läraren spelar för att underlätta övningen

hemma. Detta ger upphov till att en av killarna i klassen ber henne spela in även till honom. Läraren försöker i detta skede uppmana killen att spela in själv och att tjejen ifråga inte kan spela in till allihop varpå tjejen menar att hon absolut kan göra en film och spelar sedan in en till video till resten av ensemblen. Läraren ger sedan tjejen i uppgift att distribuera denna film till alla i klassen.

I relation till instrumentet sångs funktion i observationsunderlaget är det några märkbara situationer som indikerar att sången upplevs som självgående och delvis främmandegörs. Under observation ett uppstår en situation i inledningen av lektionen där läraren instruerar sångarna kring den aktuella låtens omfång. Läraren beskriver att låten är tagen ur en kontext och inspelning med ett visst omfång som kanske inte passar alla, eftersom alla har olika. Han beskriver vidare att sångeleverna gärna får ”leka” med oktaverna och ”våga hoppa i oktaverna” för att melodin skall passa deras omfång. Senare under lektionen instruerar samma lärare sångeleverna kring en aktuell skala som gäller som solomaterial för låten. Han beskriver då att det kan finnas olika utmaningar med olika instrument i relation till att spela ett solo. Han jämför vokalisternas utmaning i att ha ett mer *gehörsbaserat instrument* till skillnad från gitarrister som utnyttjar *fingrar på greppbrädan*: ”Det är väldigt olika, vad man har för typ av instrument, om det är inbyggt och kopplat till gehöret eller om det är fingrar på en greppbräda”. Läraren säger under denna situation att vokalisterna kan ha lättare att förhålla sig till skalan genom sitt gehör till skillnad från gitarristerna men ger heller inga specifika instruktioner för *hur* de kan etablera detta gehör förutom att de sjunger skalan tillsammans. I situationen uttrycker sig läraren på följande vis: ”Som sångerska...sångare. Så är det väldigt svårt, att inte sjunga rätt, om man skulle be nån sjunga en ton som passar till det här ackordet (spelar ett ackord och sjunger en ton)” och vidare: ”För er blir det ju jättelätt att sjunga mixolydisk, för de liksom...(läraren förevisar genom att improvisera i mixolydisk skala över en ackordsföljd)”. Även i förhållande till instrumentet sång uppstår en situation i *observation tre* där läraren ber en av vokalisterna att höja volymen på mikrofonen för att han inte hörde vad hon sjöng. Eleven beskriver då att stämman är låg och att hon har svårt att få kraft i den delen av registret. Den andra vokalisten i ensemblen föreslår då att den första vokalisten kanske kan byta till en överstämman i slutet av låten varpå läraren säger att det inte finns skäl att byta stämmor eftersom de redan kollat in stämmorna och att det är bra som det är, förutom att volymen kan höjas på mikrofonen.

6. Diskussion

De forskningsfrågor som utgör ramverket för studien berör villkoren för en sångares handlingsutrymme i ensembleundervisningen på det estetiska programmet. Utöver denna övergripande fråga har fördelning av instrumentspecifika instruktioner, samtalsid, lärarens huvudinstrument och ämneskunskaper samt handlingsutrymme och platstagande utifrån genus berörts. Samtliga av dessa parametrar diskuteras i relation till varandra och tidigare forskning i nedanstående kapitel.

6.1 Könskodade instrumentval samt ämnesprofiler en grundläggande förutsättning för ensembleundervisningen

Borgström Källén (2014) och Björck (2011) skriver om att sångare åsidosätts i ensembleundervisning, och att platstagande kan vara en begränsning för kvinnor och tjejer som ämnar ta sig in på mer mansdominerade musikdomäner. Detta är intressant i relation till resultatet för denna studie, där det går att konstatera att samtliga lärarinformanter inte identifierat instrumentgrupper som en förutsättning för handlingsutrymme och platstagande. De var alla på var sitt håll ense om att personligheter styr och att detta inte har med instrumentet att göra. Och visst kan det vara så, men i relation till de genusteorier som lyfts fram i denna studie (Ambjörnsson, 2004; Bergman, 2011; Björck, 2011; Green, 1997; Smedler och Drake, 2006; Svaleryd, 2002), kan man se hur musik är en grundsten i många ungdomars identitetsskapande (Lilliestam, 2009; Scheid, 2009) samt hur undervisningens innehåll styrs av musikaliska normer (Asp, 2015) och det tycks mig därför tämligen intressant att utforska ifall det inte redan finns strukturer som i likhet med Greens (1997) konklusion om reproduktion av historiska grupperingar i skolmiljön, upprätthåller denna normativa genusordning i musikundervisningen.

Ambjörnsson (2004) beskriver genus som en process, något som ständigt återskapas genom repetition i form av sociala och kulturella yttringar och beteenden. Green (1997) påtalar hur historiska grupperingar i relation till kön ständigt reproduceras inom ramen för skolverksamhet. I föreliggande studie är en uteslutande slutsats att den observerade ensembleundervisningen följer populärmusiknormen och därmed kan ses som en reproduktion av många av de historiska grupperingarna (Green, 1997). Detta

exemplifieras genom att lärarinformanterna som deltog i denna studie i enlighet med Borgström Källén (2014) har könskodade ämnesprofiler samt könskodade val av instrument i enlighet med Lilliestam (2009), Scheid (2009) och Green (1997). Detta bekräftas även inom elevgruppen som deltog i studien i resultatet kring könsfördelning mellan instrumenten. Det är inte självklart ifall dessa förutsättningar påverkar handlingsutrymme och platstagande för eleverna eller lärarnas bemötande av de olika instrumentgrupperna. Däremot är den struktur som fungerar som ramverk för ensembleundervisningen en direkt reproduktion av såväl det offentliga musiklivet samt tyder på att genusnormativa mönster ständigt återskapas, utifrån en strukturell aspekt, i ensembleundervisningen. Detta kan förstås utifrån Lilliestams (2009) konklusion att identitetens kulturella karaktär är en konstruktion som formas genom en process och att musiken i identitetsskapande spelar en stor roll i förhållande till vad individen gör och intresserar sig för. Även Scheids (2011) teorier om att markera tillhörighet genom musik utgör tillsammans med Lilliestam (2009) ett ramverk för vad reproduktionen av genusnormer i ensembleundervisningen har för konsekvenser för elever på det estetiska programmet. Musik är enligt dessa utsagor något personligt som ungdomar till hög grad kopplar med sin individuella identitet och detta kan således tolkas som att de strukturella villkoren för själva undervisningen även spelar roll i relation i identitetsskapande som i enlighet med Smedler och Drake (2006) är något som uppstår i mötet mellan såväl inre och yttre faktorer.

Såväl Björck (2011), Zandén (2010) som Bergman (2011) påtalar att ensembleundervisningen gärna ska efterlikna populärmusiken utanför skolan i så hög grad som möjligt samt rockbandsnormen som förutsättningar för ensembleundervisningen. Eftersom samtliga observationer som utgör materialet för denna studie innehöll inslag av populärmusik och att könsfördelningen mellan instrumentgrupperna är könskodad kan detta även ses som en indikation på att dessa traditionella könsroller ständigt återskapas. I förhållande till föreliggande studies syfte ter sig detta konstaterande som en relevant slutsats i relation till förutsättningarna för handlingsutrymme och platstagande för en sångare.

6.2 Instrumentspecifika instruktioner i relation till ämneskunskaper och elevers förkunskaper

Samtliga informanter i föreliggande studie nämner sina personliga ämneskunskaper som en begränsning eller möjlighet i relation till instrumentspecifika instruktioner i ensembleundervisningen. Utöver detta verkar ensemblelektionerna till hög grad styras av det faktum att eleverna skall kunna spela tillsammans och därför upplever jag ett behov från lärarens håll att så gott som möjligt hjälpa de elever som inte nödvändigtvis har tillräckliga förkunskaper på instrumentet. Detta kan förstås i relation till Asp (2015) såväl som Zandén (2010) när de beskriver att spelskicklighet av olika anledningar tenderar spela mindre roll som lärandeobjekt i ensembleundervisning. Zandén (2010) säger att detta kan ha att göra med en större självbestämmanderätt och självständighet hos eleverna vilket kan resultera i en mer *avdidaktiserad lärarroll* samtidigt som kunskapsutvecklingen i relation till spelskicklighet blir mindre viktigt. För att relatera detta till mina upptäckter kring att lärarens ämneskunskaper påverkar fördelningen av instrumentspecifika instruktioner förhåller jag mig till Zimmerman Nilssons (2009) tankar kring att lärarnas handlingar och förmedling av undervisningens innehåll kan utläsas som en summa av lärarnas egna erfarenheter. För att ytterligare styrka detta hänvisar Zimmerman Nilsson till Clandinin och Connelly (1995 i Zimmerman Nilsson, 2009) när hon menar att musiklärarens handlingar ter sig relatera högre till deras individuella personlighetsuppfattning än till specifika kunskapsramar och att detta kan påverka avsikterna för undervisningen. På liknande vis kan detta hänföras till Houmanns (2010) slutsatser kring att lärares handlingsutrymme styrs av deras personliga normativa uppfattningar och Dahlhaus (1992) slutsatser kring att estetiska värdeomdömen grundar sig i gruppnormer och aldrig är objektiva utan en blandning mellan sakinnehåll och känslomdöme. Samtliga av dessa argument går i linje med resultaten för föreliggande studie. Resultatet för de instrumentspecifika instruktionerna tyder på att lärarens huvudinstrument styr vilka som får fler instruktioner i ensembleundervisningen och även informanternas egna utsagor bekräftar detta. Samtliga informanter beskriver att deras personliga erfarenheter och ämneskunskaper påverkar i vilken utsträckning de kan ge instrumentspecifika instruktioner till de olika instrumentgrupperna.

Såväl Zandén (2010), Asp (2015), Zimmerman Nilsson (2009) samt Bergman (2011) menar att elevernas förkunskaper delvis påverkar själva innehållet för ensembleundervisningen och även den huvudsakliga premissen för undervisningen i sig. De tre förstnämnda anser att elevernas förkunskaper främst påverkar själva anpassningen av undervisningens innehåll eftersom samspelet och möjligheten till att

musicera tillsammans och att musicerandet skall kunna fortgå är de främsta orsakerna. Att antalet instruktioner är beroende av elevernas förkunskaper ter sig naturligt även i förhållande till resultatet för föreliggande studie. De elever som under observationerna framstod som mer självgående i jämförelse med sina medmusiker fick betydligt färre instruktioner. Däremot fick samtliga elever oberoende instrumentgrupp någon slags instruktion eller återkoppling under samtliga observationstillfällen. Lärarnas förhållningssätt till feedback och fördelningen av den kan därmed ses korrelera såväl i den iscensatta undervisningssituationen som när lärarna pratade om vikten av att alla elever skulle komma till tals och uppmärksammas. Framförallt informant 1 påpekade relevansen i att vara uppmärksam på hur fördelningen sker i relation till lärarens eget huvudinstrument vilket däremot inte riktigt stämde överens med den iscensatta ensemblesituationen där gitarristerna i fråga fick flest instruktioner av de olika instrumentgrupperna, dock utgjorde gitarristerna 50 procent av den aktuella ensemblen.

Samtidigt framgick en naturlig inställning till kollegial samverkan hos två av fyra informanter. Trots att huvudinstrumentet och de individuella ämneskunskaperna styr hur läraren kan ge instrumentspecifika instruktioner nämnde såväl informant 2 som 3 att de då tar hjälp av varandra inom kollegiet för att stärka deras kollektiva ämneskunskaper. Detta går att tolka som att det finns ett behov av kollegial samverkan inom ensembleämnet för att bredda ämneskunskaperna inom de olika instrumentgrupperna. Kunskapskraven för ensembleämnet (Skolverket, 2011) betonar inte teknisk spelskicklighet förutom i Ensemble 2 vilket delvis kunde innebära att de instrumentspecifika instruktionerna inte har lika hög prioritet inom ämnet. Däremot betonas ensemblemusicerande och flera andra aspekter inom ensembleämnet som går att tolkas som kunskapskrav som eleverna behöver instrumentspecifika instruktioner för att uppnå.

6.2.1 Sångens roll i ensembleundervisningen

Hittills i ovanstående kapitel har förutsättningar för ensembleundervisningen diskuteras i relation till identitetsskapande (Scheid, 2009; 2011), reproduktion (Green, 1997), könskodade instrumentval och kompetensområden i musiklärarkåren (Borgström Källén, 2014). Föreliggande studies resultat påvisar inte en entydig marginalisering av sångares handlingsutrymme men en teori kunde ändå vara att förutsättningarna för ensembleundervisningen är en reproduktion av förutsättningar och normer som

marginaliserar sångare. Studien påvisar även olika situationer och förutsättningar som särskiljer sångarens roll från de övriga instrumentens.

Utifrån lärarinformanternas svar på frågor om sång och möjliga särskiljningar mellan feedback till sångare och övriga instrumentalister framgick några olika aspekter. I anknytning till Borgström Källéns (2014) konklusion om att sången främmandegörs och antas behöva särskilt bemötande ter sig resultaten från lärarinformanternas intervjuer intressanta. Informant 1 antyder i intervjun att det möjligen finns en skillnad eftersom alla andra instrumentalister har sitt instrument utanför kroppen och att det därför kan vara lättare att relatera till rent klangligt. Detta uttalande, sett i relation till Borgström Källén (2014), kan antyda att sångens hantverk kan upplevas som mer annorlunda. Informant 2s kommentarer om att lärarna på skolan är medvetna kring att det kan finnas skillnader mellan feedback till sångare och övriga instrumentalister och att detta är något de behöver vara medvetna om antyder även en särskiljning. På frågan om ifall lärare som inte känner sig bekväma med sina ämneskunskaper inom sång bemöter sångare olika antyder hon att manliga ensemblelärare sällan vågar ”gå på” sångarna samt att instrumentet sång beroende på dagsform kan vara mer personligt för eleverna. Detta styrker även tesen om att sången tenderar att främmandegöras och upplevas som mer känsligt än andra instrument. Även informant 4 antyder liknande tendenser i sina uttalanden om att hon väldigt tydligt markerade att sångarna i hennes ensemble inte får lov att gå ut ur klassrummet för att göra instudering. Detta kan sättas i relation till Scheids (2009) slutsatser om identitetsskapande och musik och att sång enligt honom är det instrument som uttrycker mest personlighet. Även i koppling till Greens (1997) teorier kring att instrumentet sång är nära förknippat med normativ femininitet och feminina ideal kan bemötandet av sång upplevas som en reproduktion av normativa könsroller eftersom samtliga sångare var tjejer.

I observationerna av den iscensatta undervisningen framgick olika situationer som kunde tolkas som att sång främmandegjordes. Situationen i *observation ett* där läraren instruerar vokalisterna i ensemblen att anpassa tonmaterialet till deras eget omfång samt instruktionerna kring att förlita sig till sitt gehör vid soloinsatser och uttalanden kring att detta är lättare för sångare än för övriga instrumentalister påvisar tendenser till att sången förväntas vara mer självgående och delvis främmandegörs. Sångarna förväntades själva ta ansvaret att anpassa undervisningsmaterialet. Detta ter sig intressant i koppling till Borgström Källéns (2014) teorier om att valet av tonart ofta åsidosätts i undervisningen. Trots att hennes teorier skiljer sig en del från föreliggande

studies resultat finns en tydlig koherens i att valet av tonart påverkar sångare på olika sätt. Det är uppenbart att läraren istället för att förhandla om vilken tonart som passar sångarna i *observation ett* istället ber sångarna att anpassa sig till lärarens valda tonart vilket delvis påvisar den differentiering av instrumentet sång i relation till övriga instrumentgrupper som Asp (2015) påtalar. Även informant 2 påpekade valet av tonart som en parameter i ensembleundervisningen som kan differentiera sångarens position. Förutom Borgström Källén (2014) och Asp (2015) kan detta även förstås utifrån Houmanns (2010) slutsatser kring att handlingsutrymmet för en musiklärare påverkas av personliga erfarenheter. Precis som Houmann (2010) menar att musiklärarens erfarenheter påverkar hur läraren kommunicerar och handleder sina elever verkar även föreliggande studies informanter vara ense om det och detta är även synbart i de iscensatta undervisningssituationerna, där sång differentieras från de andra instrumenten.

I resultatet framgår även att informant 2 och 4 lyfter fram förebilder och representation som förutsättningar för handlingsutrymme. Resultatet för de instrumentspecifika instruktionerna och fördelningen av instruktionerna, även i form av vilka som uppmärksammas under lektionerna, blir då intressant i relation till Elwin-Novak och Thomssons (2003) teorier kring mentorskap och vikten av könsliga mentorer och förebilder. Lilliestam (2009) och Scheid (2009) uppmärksammar fördelen med förebilder av samma kön i relation till att identifiera sig i musikaliska sammanhang. Denna aspekt är dock svår att göra slutsatser kring i relation till mängden instruktioner och fördelningen av dem eftersom elevernas uppfattning inte ingick i datainsamlingen. En implikation för denna slutsats kan dock utläsas från en av informanternas svar. Informant 4 menar att hon upplevt en skillnad i övriga instrumentalisters (elever som inte har sång som huvudinstrument) förhållningssätt till sång och hon säger att de blivit mer uppmärksamma på instrumentet sångs position och även reagerat på att sången till skillnad från andra ensembler tilldelas mer uppmärksamhet under hennes lektioner. I förhållande till föreliggande studies resultat kan detta enbart ses som en intressant antydning i relation till kommentarerna kring förebilder och resultatet för fördelningen av instruktioner mellan instrumentgrupperna. Den könskodade fördelningen mellan huvudinstrument, såväl bland lärare och elever, och att antalet instruktioner styrs av lärarnas huvudinstrument gör att det går att anta att tjejer saknar förebilder i form av mentorer som de kan identifiera sig med i ensembleundervisningen i större utsträckning än killar. Elwin-Novak och Thomsson (2003) hävdar att en mentor av samma kön kan

innebära att adepten lättare kan identifiera sig med förebilden eller mentorn men hävdar även att detta inte är en definitiv sanning. Däremot förutsätter det att mentorn istället kan handleda adepten utifrån tydliga kunskapsramar vilket i relation till de instrumentspecifika instruktionerna och lärarnas beskrivning av ämneskunskaper inte ter sig på så vis. I Scheids (2009) resultat framgår att många av de informanter han mötte bland gymnasieeleverna menade att de rådande genusnormerna upprätthålls på grund av de musikaliska förebilder som tjejer och killar möter. Den genusnormativa uppdelningen mellan instrument kan därmed ses som ett tecken på att rådande könsnormer upprätthålls i ensembleundervisningen och således kan påverka eleverna, om inte på ett medvetet så på ett omedvetet plan. Detta styrks även genom Scheids (2009) samt Svaleryds (2002) slutsatser kring att lärarna fungerar som förebilder för eleverna. Av de fyra informanter som deltog i studien var det enbart de kvinnliga ensemblelärarna som tog upp representation och förebilder. Detta framgick tydligt i form av deras uttalanden kring att *visa eleverna något annat* i ensembleundervisningen. Båda informanterna, utan implikation av moderator, nämnde att de medvetet spelade piano under ensemblelektioner. Detta går att tolkas som att de ville markera att de besitter andra ämneskunskaper än sång.

Majoriteten av musiklärarna på samtliga skolor som deltog i studien är män och har andra huvudinstrument än sång. Att fördelningen av instrumentspecifika instruktioner styrs av lärarens huvudinstrument kunde således även tolkas ha konsekvenser för sångare i ensembleundervisningen. Bergman (2011) relaterar till rockbandet som normativt maskulint och att killar därmed generellt kan känna en större igenkänningsfaktor i utformningen av ensembleundervisningen. Hennes uttalanden i förhållande till avsaknaden av kvinnliga mentorer i ensembleundervisningen skulle kunna betyda att tjejer känner en mindre igenkänningsfaktor i ensemblesituationen. Däremot hade detta behövt undersökas mer djuplodande för att få en mer adekvat helhetsbild av fenomenet.

6.3 Handlingsutrymme och platstagande

I nedanstående avsnitt av diskussionen kommer jag diskutera handlingsutrymme (möjligheter och begränsningar) samt platstagande i ensembleundervisningen såväl i relation till observationsmaterialet som lärarnas individuella synpunkter och förhållningssätt.

6.3.1 Platstagande i form av taltid och ljud

I anknytning till Einarsson och Hultmans (2001) teorier kring fördelning av taltiden i klassrumssituationer och att tjejer generellt sett pratar mindre under lektionstiden visar sig resultatet för föreliggande studie skilja sig en del ifrån denna teori. Märkbart i relation till Einarsson och Hultman (2001) är att de gjorde en särskiljning på offentlig taltid medan föreliggande studie inkluderat samtliga gånger någon bett om ordet i form av samtalsinstick. Även om resultatet påvisar vissa skillnader mellan observationerna så framgår det i det slutgiltiga resultatet att tjejerna i denna studie, till skillnad från i Einarsson och Hultmans (2001) resultat, pratar mer än killarna. Eftersom könsfördelningen i de ensembler som observerats var relativt jämn (förutom i *observation tre*) påvisas ingen större särskiljning i platstagande genom taltid. Däremot framstår andra tendenser genom att betrakta resultaten som isolerade situationer.

Märkbart är att tjejerna hade färre samtalsinstick än killarna. Däremot pratade tjejerna under fler minuter i form av taltid vilket tyder på att killarna uttalade sig fler gånger men med kortare inslag. Utifrån resultatet av *GenderTimer* har jag således inte identifierat någon marginalisering av någotdera könet vad gäller samtalsinstick eller taltid under ensemblelektionerna. Relevant i en sådan här uppdelning mellan könen där individperspektivet inte tas i beaktande är att de personer som yttrade sig mest såklart även skiljde sig inom grupperna för de olika könen, precis som i Einarsson och Hultman (2001). Utöver det är det även tydligt att läraren pratar mest under lektionstiden och att detta är återkommande i varje enskilt observationstillfälle. En särskiljning av samtliga samtalsinstick och taltiden på offentlig nivå i enlighet med Einarsson och Hultman (2001) hade möjligen påvisat andra resultat.

Vad gäller platstagande i form av att producera ljud kan en i föreliggande studie identifiera tydliga tendenser till att killar dominerar ljudlandskapet i vissa aspekter av ensembleundervisningen. Detta exemplifieras genom de situationer där främst killar med elförstärkta instrument spelade under tiden som läraren gav instruktioner eller samtidigt som läraren eller andra elever pratade. Detta kan förstås genom Björck (2011) och Taggs (2006) slutsatser kring att genus och socialisering påverkar vilka ljudlandskap en individ har tillträde till. Det kan även anknytas till vad Björck (2011) skriver om att tjejer ofta behöver utmana en socio-akustisk ordning i större utsträckning än killar. Att killarna tenderade att spela mer utanför ramen av gemensam genomspelning under lektionstid kan även förstås utifrån kontrasten mellan den

normativa femininitetens måttfullhet och kontroll (Ambjörnsson, 2004; Green, 1997) och elförstärkta instrument som snarare innebär en protest mot vuxenvärldens krav på reglerande volymer (Green, 1997). Denna anmärkning styrks även av situationen där en tjej som spelade gitarr blev tillsagd att höja volymen när alla gitarrister skulle spela. Trots att många tjejer under ensemblelektionerna också spelade på sina instrument mellan genomspelningarna så fanns det alltså en märkbar skillnad i volymer och omfattning av spelandet. Detta kunde tyda på att en normativ femininitet påverkar tjejernas platstagande samtidigt som killar kan antas känna sig mer bekväma med ett erövra platstagandet genom högre och mer återkommande produktion av ljud. Det facto att gitarrister tenderar att spela mycket och med hög volym under lektionerna tas även upp av två av lärarinformanterna. Vare sig dessa personer var killar eller tjejer framgår inte i intervjuerna men kommentarerna blir intressanta i relation till observationsunderlaget eftersom majoriteten av gitarristerna var killar. Att samtliga informanter inte anser att instrumentgruppen påverkar handlingsutrymmet kunde därmed tolkas som att undervisningen består av omedvetna genusmärkta beteendemönster som även påverkar eleverna. Björcks (2011) teorier kring att platstagande genom ljud även skapar olika maktbalanser är tämligen intressant i relation till ensemblelektionerna eftersom killarna genom sitt spel med hög volym har större möjlighet till att överrösta och dominera ljudlandskapet. Detta rör inte samtliga killar som deltog i studien men ett tydligt mönster är ändå att vissa av killarna, utanför verkliga genomspelningmoment med hela ensemblen, överröstade ljudlandskapet i störst utsträckning. *GenderTimer*-resultaten samt identifiering av platstagande genom ljud kan även förstås utifrån Scheids (2009) slutsatser om att stereotypiska könsroller delvis suddas ut på gymnasiet.

Andra delar av resultatet kan även tolkas utifrån teorier om normativ femininitet (Green, 1997; Ambjörnsson, 2004) samt Borgström Källéns (2014) slutsatser kring att tjejer tenderar vara mer ansvarstagande i undervisningssituationer. Dessa teorier kan relateras till resultatet genom situationerna med handuppräkring samt tjejen som, vid förfrågan, under en av observationerna gör övningsfilmer och skickar ut till samtliga i ensemblen. I situationen för handuppräkring var det intressant att samtliga tjejer i den ensemblesituationen i början av lektionen räckte upp händerna för att be om ordet medan inga av de killar som pratade räckte upp handen. Detta innebär inte, i relation till *GenderTimer*, att dessa tjejer pratade mindre men de påvisade måttfullhet och kontroll,

vilket av Ambjörnsson (2004) beskrivs som normativa feminina drag, genom att alla till synes naturligt och omedvetet bad om ordet.

Borgström Källén (2014) menar att tjejs instudering av musikaliskt innehåll under lektioner kan förhindras av att de tenderar ta mer ansvar över saker som inte rör själva undervisningens innehåll. Detta är i relation till tjejen som gör övningsvideon intressant. Trots att läraren påtalar att de andra eleverna kan spela in videor själva så vill tjejen självmant ta ansvaret över att spela in och får sedan i uppgift av läraren att distribuera till resten av klassen. Detta kan vara en engångsföreteelse men kan även tolkas som en situation som styrker hur genusnormer påverkar elevers beteendemönster.

6.3.2 Handlingsutrymme och platstagande i relation till instrumentgrupper ur ett lärarperspektiv

Att personligheten och individen är den största förutsättningen för elevernas handlingsutrymme i relation till instrumentgrupper i ensembleundervisningen visar sig vara samtliga informanternas ståndpunkt. Dessa påståenden kunde förstås i relation till exempelvis Scheids (2009) slutsatser om att musik i sig är en stark påverkningskraft i ungdomars formande av identitet, bland annat genom att musiken fungerar som en spegling av ungdomars identitet och även påverkar hur de avläser såväl sin egen som andras personligheter. Samtidigt, i koppling till genusförhållanden i observationsmaterialet och identifiering av platstagande kan de granskas mer kritiskt. Med utgångspunkt i de argument som lyfts tidigare i diskussionen genom exempelvis genus som process och reproduktion (Ambjörnsson, 2004; Green, 1997) och könkodade instrument val och ämneskompetenser (Lilliestam, 2009; Green, 1997; Scheid, 2009; Borgström Källén, 2014) kunde en mer övergripande slutsats vara att handlingsutrymmet och platstagandet i relation till instrumentgrupper även skulle påverkas av dessa faktorer. Även sångens roll i ensemblen, platstagande genom ljud och mentorers påverkan på ungdomar kan ses ligga som grund för att genusförhållanden påverkar förutsättningarna för eleverna i ensemblen även i relation till vilka instrument de spelar. Som jag tidigare nämnde påtalar Scheid (2009) relevansen kring förebilder för att motverka klassiska könsroller och att han kommit fram till att läraren även medverkar i upprätthållandet av dessa normer trots ambitioner kring att bryta dem. I koppling till denna studies informanter är detta naturligtvis inget uteslutande bevis på att dessa specifika lärare medvetet skulle upprätthålla begränsande könsroller. Däremot, utifrån resultaten, samt i relation till litteraturen, kunde en slutsats vara att de är en del

av en struktur och ett system som fortfarande reproducerar klassiska könsnormer och att detta utgör ramverket för ensembleundervisningen. En intressant iakttagelse i relationen mellan den iscensatta undervisningen, lärarnas ståndpunkter samt genusförhållandena i undervisningen är att lärarna inte gör kopplingen mellan handlingsutrymme och instrumentgrupper i större utsträckning. Detta trots kommentarer kring vikten av jämställdhet och medvetenhet om viss genusproblematik i ensembleundervisningen.

I relation till handlingsutrymme menar såväl informant 2 och 3 att kunskapskraven för genrekännedom (Skolverket, 2011) utgör vissa restriktioner kring att frångå det konventionella i ensembleundervisningen. Detta beror på att eleverna skall lära sig viss praxis kring särskilda genrer och även att instrumentgruppernas funktioner således behöver följa en viss praxis beroende på genre. Detta kan delvis förstås utifrån Asps (2015) identifiering av anpassningar av undervisningens innehåll, där specifika syften och musikaliska normer i relation till musikaliskt resultat avgränsar undervisningen. Att följa vissa genretypiska normer verkar vara en förutsättning som kan utläsas ur resultatet för föreliggande studie och kan därmed även antas påverka handlingsutrymme för eleverna i ensembleundervisningen. Här finns en tydlig anknytning mellan ensembleämnets innehåll (Skolverket, 2011) i koppling till instrumentgruppernas möjligheter och begränsningar och att dessa även till viss mån behöver följa praxis som informant 3 menade. Med tanke på genusförhållandena vill jag påstå att även detta antyder att instrumentgrupperna, och i en vidare mening kön, styr vilket handlingsutrymme eleverna har i relation till instrumentval. Informant 1 nämner även förkunskaper som en faktor som påverkar elevernas handlingsutrymme på en personlig nivå. Detta kan kopplas samman med Zimmerman Nilssons (2009) slutsatser kring att anpassningen av undervisningsinnehållet delvis styrs av elevernas förkunskaper och ofta kan resultera i att eleverna enbart brukar de kunskaper de redan besitter utanför ensembleundervisningen. Konsekvensen av detta kan indikera att elevernas handlingsutrymme i relation till sin instrumentgrupp inte nödvändigtvis enbart är beroende av individens personlighet utan även påverkas av förkunskaper och gruppammansättningen.

Det som lärarna samtidigt i större utsträckning påtalar i sina intervjuer är vikten av en tolerant miljö och att eleverna visar respekt för varandra. Även lärarens uppgift att fördela instruktioner och feedback jämlikt och arbeta för en god gruppdynamik framstår som viktigt. De sociala aspekterna av ensembleundervisningen verkar således vara en förutsättning för hur handlingsutrymmet fördelas och brukas. Att de sociala aspekterna i

ensembleundervisningen är av stor betydelse korrelerar även med Asp (2015) och Zimmerman Nilssons (2009) slutsatser. Asp (2015) framhäver det sociala samspelet som ett specifikt lärandeobjekt i ensembleundervisningen eftersom eleverna är beroende av varandra för att kunna nå ett kollektivt musikaliskt resultat. Han påtalar även lyhördhet och acceptans som villkor för att alla enskilda individers kvalitetsuppfattningar ska kunna kombineras till ett gemensamt musikaliskt resultat, såväl lärarens som elevernas. I koppling till denna studie drar jag därför slutsatsen kring att elevernas handlingsutrymme på individnivå är starkt beroende av det sociala samspelet och dynamiken i ensemblegruppen. Resultaten för platstagande genom taltid (GenderTimer), att majoriteten av lektionerna styrdes genom att eleverna tillsammans samtalar kring det musikaliska innehållet samt att lärarna lyfte vikten av att eleverna ska få komma med feedback till varandra tolkar jag som att handlingsutrymmet i den aspekten inte nödvändigtvis påverkas av genusförhållanden. Det finns uppenbarligen en stark medvetenhet kring att skapa ett gott klimat i undervisningssituationen, som en förutsättning för handlingsutrymme och platstagande. Att eleverna uppmuntrades till att samtala kring musiken är något som korrelerar med Zandéns (2010) förespråkande av en mer dialogisk ensembleundervisning. Däremot ter det sig intressant i koppling till Zandéns (2010) slutsatser kring vikten av att kunna särskilja en elevs musikaliska prestation från en elevs personlighet. Lärarna uppmuntrar uppenbarligen eleverna till att samtala kring musik och att genom dialog nå musikaliska mål. Däremot är frågan hur lärarinformanternas ståndpunkt om att handlingsutrymmet styrs av elevernas personligheter påverkar hur de förhåller sig till kvalitetskriterier och vilka förväntningar de har på eleverna. Detta kan förstås utifrån vad Zandén (2010) skriver om att elevernas personliga uttryck och engagemang är ett högt stående kvalitetskriterium för musiklejare.

6.4 Slutsatser och sammanfattning

Med föreliggande studies forskningsfrågor som grund kan jag konstatera att sångares handlingsutrymme i ensembleundervisningen påverkas av olika faktorer. Framför allt påvisar studien att fördelningen av instrumentspecifika instruktioner beror på lärarens huvudinstrument samt individuella ämneskunskaper. Dessa påståenden styrks såväl av den iscensatta undervisningen samt i hur lärarna beskriver förhållanden kring fördelning av instruktioner samt möjliga skillnader mellan feedback till sångare och övriga instrumentalister. Detta rör främst fördelningen av instruktionerna och inte själva

innehållet för återkopplingen. Hur undervisningen anpassas verkar även styras av musiklärarens personliga erfarenheter och normativa musikaliska uppfattning samt elevernas förkunskaper. Samtliga av dessa aspekter kan ha konsekvenser för sångares handlingsutrymme, framförallt vad gäller tillgång till förebilder och identifierbara mentorer i undervisningen. Däremot kunde en marginalisering av instrumentet sång i form av antal instruktioner inte uteslutande ses i relation till de andra instrumentgrupperna förutom att sången till viss del främmandegörs i vissa av observationslektionerna och att tendenser kring att sång som instrument bemöts med större känslighet och särskilt bemötande uppmärksammats.

Att de instrumentspecifika instruktionerna påverkas av lärarens huvudinstrument visar på vikten av en jämn representation av huvudinstrument bland ensemblelärare på estetiska program. Detta medför såväl möjligheter som konsekvenser för en musiklärare. Antingen kan denna slutsats tolkas som att en musiklärare i hög grad behöver anstränga sig för att ge instrumentspecifika instruktioner åt de instrumentgrupper som inte är lärarens huvudinstrument. Å andra sidan kunde en jämnare fördelning mellan huvudinstrument bland ensemblelärarna innebära både att lärarna kunde fokusera mer på sina fördjupade ämneskunskaper samtidigt som den kollektiva ämneskunskapen kunde breddas inom hela läraryrket. Dessutom hade en jämnare fördelning mellan huvudinstrument även inneburit tillgången till fler mentorer för fler elever. Vad gäller representation så innefattar detta även en jämnare könsfördelning bland lärarna.

Något som är påtagligt i föreliggande studie är reproduktionen av såväl genusförhållanden som populärmusiknormen i ensembleundervisningen. Instrumentvalen hos eleverna såväl som lärarna är könskodade enligt stereotypisk könsfördelning mellan instrumenten och lärarnas kompetensområden blir då också delvis könskodade. Eftersom utgångspunkten för denna studie till stor del bottnar i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan detta till stor grad ses som att genusnormer ständigt återskapas, repeteras och reproduceras. Detta syns även i elevernas handlingsutrymme vad gäller platstagande och det är tydligt att flest killar fortfarande tar plats genom ljud i form av elförstärkta instrument medan många tjejer påvisar tecken för normativ femininitet i sitt agerande. Min slutsats är alltså att handlingsutrymmet för sångare såväl som de olika instrumentgrupperna är delvis olika i enlighet med stereotypiska könsroller samtidigt som det hade varit intressant att undersöka det mer djuplodande på individnivå. Resultaten för föreliggande studie förankras mer på en

strukturell nivå. Vad gäller platstagande genom taltid påvisar studien inga stora skillnader mellan könen utan klimatet var tillåtande i samtliga ensembler och jag upptäckte inga tydliga implikationer på att någotdera av könen skulle marginaliseras i form av begränsningar vad gäller att uttala sig under lektionstid.

7. Vidare forskning

Möjligheterna att utvidga och utveckla föreliggande studie vidare är många. Det hade varit intressant att göra en fullständig etnografisk studie där de tendenser som framstår i denna studie kunnat utforskas på ett mer djuplodat plan och där fler informanter hade kunnat involveras. Möjligheten att följa informanter under en längre tid samt utöka antalet informanter hade gett studien en högre trovärdighet och möjlighet till generaliserbarhet i större utsträckning.

Utöver detta hade det även varit intressant att göra en diskursanalytisk studie över själva innehållet av de instrumentspecifika instruktionerna och därmed kunna jämföra ifall det finns en skillnad mellan den feedback som ges till sångare och till övriga instrumentalister. I en sådan jämförelse hade det även varit intressant att utforska vilka diskurser som existerar i relation till de olika instrumentgrupperna och hur de påverkar eleverna som ingår i ensembleundervisningen. Genom att identifiera diskurser kopplade till olika instrumentgrupper hade även en jämförelse mellan diskursen sång och diskursen musikinstrument kunnat utforskas. Framför allt ifall det finns en särskiljning mellan dessa diskurser.

Ett annat förslag till vidare forskning hade varit att enbart utgå ifrån sångarnas perspektiv och därmed göra kvalitativa intervjuer med sångare som går på det estetiska programmet. I en sådan studie hade en kunnat fördjupa sig i hur dessa elever upplever sin undervisningsvardag utifrån deras instrument och även i relation till tillgången till mentorer och förebilder.

Slutligen hade en vidare studie som fokuserat på hur den populärmusikaliska normen fungerar som anpassande lärandeobjekt för ensembleundervisningen varit intressant.

8. Referenser

- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Univ., Stockholm.
- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen: en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. Diss. Lunds universitet, Lund.
- Bergman, Å. (2011). Genuskonstruktioner när rockbandet utgör normen. I Ericsson, C. & Lindgren, M. (red.). *Perspektiv på populärmusik och skola*. (1. uppl.) (s. 55-66) Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Björck, C. (2011). Om genus, populärmusik och att ta plats. I Ericsson, C. & Lindgren, M. (red.). *Perspektiv på populärmusik och skola*. (1. uppl.) (s. 123-137) Lund: Studentlitteratur.
- Björck, C. (2011). *Claiming space: discourses on gender, popular music, and social change*. Diss. Göteborgs universitet, Göteborg
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss., Högsolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, Göteborg.
- Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Dahlhaus, C. (1992). *Analys och värdeomdöme*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Einarsson, J. & Hultman, T.G. (2001). *Godmorgon pojkar och flickor om språk och kön i skolan*. Enskede: TPB.
- Eliasson, A. (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Elvin-Nowak, Y. & Thomsson, H. (2003). *Att göra kön: om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Bonnier.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Houmann, A. (2010). *Musiklärares handlingsutrymme: möjligheter och begränsningar*. Diss. Lund: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö, Malmö
- Lilliestam, L. (2009). *Musikliv: vad människor gör med musik - och musik med människor*. (2. rev. uppl.) Göteborg: Ejeby.

Nationalencycledin (2017). *Feedback*. Hämtad 2017-03-14 från, <http://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=feedback>

Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Diss., Umeå universitet, Umeå.

Scheid, M. (2011). Egologo – identitet och musik. I Ericsson, C. & Lindgren, M. (red.). *Perspektiv på populärmusik och skola*. (1. uppl.) (s. 41-52) Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2011). *Ämne – Musik*. Hämtad från https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSENS01&lang=sv&tos=gy#anchor_MUSENS01

Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Hämtad 2017-05-04, från https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2660

Smedler, A-C & Drake, K. (2006). Identitet och kön. I Frisé, A. & Hwang, P. (red.) *Ungdomar och identitet*. (1. utg.) (s. 40-61) Stockholm: Natur och kultur.

Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Tagg, P. (2006). Subjectivity and soundscape, motorbikes and music. I Bennett, A., Shank, B. & Toynbee, J. (red.) *The popular music studies reader*. (s. 44-49) Abingdon: Routledge.

Vetenskapsrådet. (u.å.). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2017-03-18, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

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

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehoars- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs universitet, Göteborg.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide:

- **Vad var syftet med lektionen?**
- **Uppnådde du syftet med lektionen?**
- **Hur vet du det?**
- **Hur vet eleverna det?**

- **Vad innebär feedback för dig i en undervisningssituation?**
- **Hur arbetar du med återkoppling i din undervisning? Ge gärna exempel!**
- **Enligt dig, skiljer sig feedback mellan sångare och övriga instrumentalister i ensembleundervisningen?**
- **Ifall ja: vad tror du det beror på? Kan du ge exempel på en sådan situation?**
- **Upplever du att alla instrumentgrupper i en ensemble på estetlinjen har samma handlingsutrymme?**
- **Ifall ja/nej: vad tror du det beror på? Kan du ge exempel på en sådan situation?**

Bilaga 2

Bäste elev!

Jag studerar sista året på Musikhögskolan i Malmö och kommer under våren att skriva mitt examensarbete på temat feedbackkulturer i ensembleundervisning. Studiens syfte är att utforska feedback/återkoppling i ensembleundervisningen främst ur sångares perspektiv. Studien kommer att bygga på observationer av fyra musklärare på estetiska program (sammanlagt 4 observationer). Syftet med observationerna är att mer närgående kunna observera feedbackkulturer under ensemblelektionerna. Jag kommer att följa de forskningsetiska regler som Vetenskapsrådet givit ut på www.vr.se.

Vid observationerna kommer jag att spela in lektionerna med hjälp av videokamera. De anteckningar och inspelningar som jag gör under observationerna kommer enbart att användas som underlag till min forskning och kommer endast att ses av mig själv samt min handledare. När arbetet väl är färdigt och examinerat kommer dessa filmer och ljudupptagningar att raderas. Uppgifterna om elever och verksamhet behandlas enligt regler om sekretess. Varken elever, lärarens namn eller namnet på skolan kommer att synas i mitt färdiga arbete. Eleverna kommer att vara helt anonyma. För att få göra observationer behöver jag er tillåtelse. Deltagande i denna studie är frivilligt och ni har rätten att avbryta er medverkan när som helst. Jag lämnar ut denna blankett där ni kan välja att ge ert samtycke till att delta i denna studie. Om ni har några frågor kring undersökningen är ni välkomna att kontakta mig via telefon eller mail.

Tack på förhand!

Mvh,

Andrea Hatanmaa

0769023443

Ämneslärarstuderande, Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet

andrea.hatanmaa.706@student.lu.se

Jag är införstådd med ovanstående information och ger härmed mitt medgivande till att delta i studien. (Sätt ett kryss i rutan för medgivande)

Ort, datum och namnunderskrift

Bilaga 3

Bäste musiklärare!

Jag studerar sista året till ämneslärare för gymnasieskolan på Musikhögskolan i Malmö och kommer under våren att skriva mitt examensarbete på temat feedbackkulturer i ensembleundervisning. Studiens syfte är att utforska feedback/återkoppling i ensembleundervisningen främst ur sångares perspektiv. Studien kommer att bygga på observationer av fyra musiklärare på estetiska program (sammanlagt 4 observationer) samt en kort intervju i samband med observationen. Syftet med observationerna är att mer närgående kunna observera feedbackkulturer under ensemblelektionerna. Syftet med intervjuerna är att ge möjlighet till en kort reflektion efter lektionen genom att svara på några utvalda frågor. Jag kommer att följa de forskningsetiska regler som Vetenskapsrådet givit ut på www.vr.se.

Vid observationerna kommer jag att spela in lektionerna med hjälp av videokamera. De anteckningar och inspelningar som jag gör under observationerna kommer enbart att användas som underlag till min forskning och kommer endast att ses av mig själv samt min handledare. När arbetet väl är färdigt och examinerat kommer dessa filmer och ljudupptagningar att raderas. Även intervjuerna kommer spelas in och citat ur dessa intervjuer kan komma att användas i studien. Datainsamlingen som uppkommer från intervjuerna behandlas på samma sätt som materialet från observationerna. Uppgifterna om elever, lärare och verksamhet behandlas enligt regler om sekretess. Varken elever, lärarens namn eller namnet på skolan kommer att synas i mitt färdiga arbete. Informanterna kommer att vara helt anonyma. Deltagande i denna studie är frivilligt och som informanter har ni rätten att avbryta er medverkan när som helst. För att få göra observationen och intervjun behöver jag din tillåtelse. Jag lämnar ut en blankett där ni kan välja att ge ert samtycke till att jag observerar er undervisning samt att ni går med på att delta i en kort intervju i samband med observationen.

Tack på förhand!

Mvh,

Andrea Hatanmaa

Ämneslärarstuderande, Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet

0769023443

andrea.hatanmaa.706@student.lu.se

Jag är införstådd med ovanstående information och ger härmed mitt medgivande till att delta i studien. (Sätt ett kryss i rutan för medgivande)

Ort, datum och namnunderskrift

Bilaga 4

Bäste vårdnadshavare!

Jag studerar sista året på Musikhögskolan och kommer under våren att skriva mitt examensarbete på temat feedbackkulturer i ensembleundervisning. Studiens syfte är att utforska feedback/återkoppling i ensembleundervisningen främst ur sångares perspektiv. Studien kommer att bygga på observationer av fyra musiklärare på estetiska program (sammanlagt 4 observationer) samt korta intervjuer i samband med observationerna. Syftet med observationerna är att mer närgående kunna observera feedbackkulturer under ensemblelektionerna och syftet med intervjuerna är att ge möjlighet till reflektion efter observationen. Jag kommer att följa de forskningsetiska regler som Vetenskapsrådet givit ut på www.vr.se.

Vid observationerna kommer jag att spela in lektionerna med hjälp av videokamera. De anteckningar och inspelningar som jag gör under observationerna kommer enbart att användas som underlag till min forskning och kommer endast att ses av mig själv samt min handledare. När arbetet väl är färdigt och examinerat kommer dessa filmer och ljudupptagningar att raderas. Uppgifterna om elever och verksamheten behandlas enligt regler om sekretess. Varken elever, lärarens namn eller namnet på skolan kommer att synas i mitt färdiga arbete. Eleverna kommer att vara helt anonyma. Deltagande i denna studie är frivilligt och eleverna har rätten att avbryta deras medverkan när som helst. För att få göra observationer behöver jag er tillåtelse. Jag lämnar ut en blankett där ni kan välja att ge ert samtycke till att jag observerar ert barn. Om ni har några frågor kring undersökningen är ni välkomna att kontakta mig via telefon eller mail.

Tack på förhand!

Mvh, Andrea Hatanmaa 0769023443 andrea.hatanmaa.706@student.lu.se

**Tillåtelse av videodokumentation av ensemblelektioner på estetiska programmet
(gör en cirkel kring ditt svarsalternativ)**

Ja - Vi tillåter att vårt barn medverkar i videoupptagning av ensemblelektion för
forskningsunderlag

Nej - Vi tillåter inte att vårt barn medverkar i videoupptagning av ensemblelektion för
forskningsunderlag

Datum _____

Förälder/vårdnadshavares underskrift

Förälder/vårdnadshavares underskrift