

Lunds universitet

MUSIKHÖGSKOLAN I MALMÖ

Examensarbete 15hp

HT & VT 2020–2021



**LUND**  
UNIVERSITY

## Lära, leda, lyfta

En kvalitativ studie kring grupprocesser i ensemblesalen

Eric Andersson & Mattias Wiborn



# Förord

Först och främst vill vi ge ett stort tack till vår handledare Markus Tullberg som under hela arbetets gång funnits tillgänglig för handledning och frågor samt lett oss framåt. Vidare vill vi tacka bibliotekspersonalen på Musikhögskolan i Malmö som vid ett flertal tillfälle gett oss stöd att hitta litteratur som berör vårt ämnesområde. Ett stort tack riktas även till Anna Houmann och Eva Sæther som inledningsvis gett oss både inspiration och handledning i forskningsmetodik. Sist men inte minst vill vi tacka våra klasskompisar som genomfört egna studier under samma arbetsperiod och som vi diskuterat idéer och metoder med.

Gällande arbetsfördelningen i studien så har följande delar skrivits gemensamt: sammanfattning, abstract, inledning, syfte och frågeställning, metod samt slutsats och vidare forskning. Vidare i litteraturkapitlet så har rubrikerna grupper samt relationer och social identitet också skrivits gemensamt. Rubriken om normer skrevs därefter enskilt av Mattias och rubriken om ledarskap och kommunikation skrevs enskilt av Eric. I resultat och diskussion så delades arbetet upp så att Mattias skrev om följande rubriker: gruppen i fokus, normer – skapa eller bryta?, gruppen i teori och praktik samt kollektiva idéer, tankar och beteenden. Därmed skrev Eric om följande rubriker: relations- och utvecklingsfrämjande arbete, flexibelt ledarskap och demokratiska processer, sammanhållning, bekräftelse och roller samt ett öppet och opartiskt ledarskap.



# Sammanfattning

I följande studie undersöker två musikleklärare hur grupper och grupprocesser fungerar och vilka metoder och verktyg som kan användas av ensembleledare för att påverka dessa. Studien tar ansats i fyra rubriker med tillhörande underrubriker vars syfte är att konkretisera de byggstenar som utgör vad en grupp och dess grupprocesser är. Rubrikerna är *grupper, relationer och social identitet, normer* samt *ledarskap och kommunikation*. Inledningsvis presenteras dessa med utgångspunkt i vad litteratur och forskning säger för att sedan mynna ut i en kvalitativ intervjustudie vars resultat och diskussion följer samma mönster för rubricering. Resultatet av intervjuerna ger inblick i verksamma ensemblelärares erfarenheter och deras upplevelser kring hur olika grupprocesser tenderar att utspela sig samt hur de arbetar utifrån dessa. Slutligen diskuteras och jämförs resultatet med den forskning och litteratur som tas upp i tidigare kapitel.

Nyckelord: grupper, grupprocesser, ensembleledning. kvalitativ intervjustudie, handbok

# Abstract

In the following study, two music teacher-students examine how groups and group processes work and what methods and tools can be used by ensemble teachers to influence these. The study takes an approach in four headings with associated subheadings whose purpose is to concretize the building blocks that make up what a group and its group processes are. The headings are *groups, relationships and social identity, norms* as well as *leadership and communication*. Initially, these are presented on the basis of what literature and research say, and then culminate in a qualitative interview study whose results and discussion follow the same pattern of heading. The results of the interviews provide insight into the experiences of active ensemble teachers and their perception of how different group processes tend to play out and how they work based on these. Finally, the results are discussed and compared with the research and literature from previous chapters.

Keywords: groups, group processes, ensemble leading, qualitative interview study, manual



# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	10
<b>2. Syfte och frågeställning</b>	11
<b>3. Litteratur och tidigare forskning</b>	12
3.1 Grupper	12
3.1.1 Gruppens klimat	12
3.1.2 Gruppens sammanhållning	13
3.1.3 Gruppens faser	14
3.1.4 Grupptyper	15
3.1.5 Gruppstorlek	17
3.1.6 Mål och syfte	18
3.1.7 Motivation	19
3.2 Relationer och social identitet	20
3.2.1 Behov	21
3.2.2 Rollfunktioner	21
3.2.3 Status	22
3.2.4 Makt	23
3.3 Normer	25
3.3.1 Konformitet	26
3.3.2 Kollektivt beteende	26
3.4 Ledarskap och kommunikation	27
3.4.1 Verktyg för bättre kommunikation	30
3.4.2 Konflikthantering	31
<b>4. Metod</b>	33
4.1 Metodologiska överväganden	33
4.1.1 Kvantitativ metod	33
4.1.2 Kvalitativ metod	34
4.2 Metod för datainsamling: kvalitativ intervju	35
4.3 Urval av informanter	35
4.4 Etiska överväganden	36
4.5 Datainsamling och genomförande	37
4.6 Bearbetning och analys	37
4.7 Resultatens kvalitet – validitet och reliabilitet	37
<b>5. Resultat</b>	39
5.1 Gruppen i fokus	39



5.2 Relations- och utvecklingsfrämjande arbete	42
5.3 Normer – skapa eller bryta?	45
5.4 Flexibelt ledarskap och demokratiska processer	46
<b>6. Diskussion</b>	49
6.1 Gruppen i teori och praktik	49
6.2 Sammanhållning, bekräftelse och roller	53
6.3 Kollektiva idéer, tankar och beteenden	57
6.4 Ett öppet och opartiskt ledarskap	59
6.5 Slutsats och vidare forskning	61
<b>7. Referenser</b>	64
<b>Bilaga 1: Intervjufrågor</b>	66
<b>Bilaga 2: Samtyckesformulär</b>	67

# 1. Inledning

Socialt samspel är något som präglar våra liv dagligen. Vare sig vi befinner oss i hemmet, på jobb, i skolan eller på internet så interagerar vi med andra människor. Trots det så upplever vi som musiklekturstudenter och undersökare att det sällan sker en medveten reflektion kring bakomliggande faktorer till hur vi faktiskt fungerar och agerar i grupp. Vi tror att det i många fall finns osynliga faktorer som kan ligga till grund för reaktioner, relationer och konflikter. Dessa faktorer kan i sin tur vara problematiska att hantera när det saknas verktyg att identifiera dem. Inte minst i skolan så sker dessa samspel kontinuerligt och vi som blivande musiklektare är övertygade om att en fördjupad kunskap kring grupprocesser kan resultera i en effektiviserad undervisning och tryggare miljö för såväl lärare som elev.

Vi har därför valt att titta närmre på hur just dessa processer fungerar i praktiken, specifikt i ensembleundervisning. Då vi båda har en lång bakgrund av musikundervisning, främst från elev- och studerandeperspektiv, så har vi haft stor möjlighet att reflektera över lärarens roll och hur det sociala klimatet tenderar att påverkas av hans pedagogik. Vi menar att läraren har ett enormt ansvar och det finns ett flertal variabler som behöver uppfyllas för att det sociala samspelet ska fungera och ligga till grund för en optimal undervisningssituation.

Vårt arbete ämnar formulera och ifrågasätta olika faktorer och metoder som berör ämnet grupprocesser. Tanken är att arbetet ska fungera som en handbok för lärare där vi undersöker och jämför olika teorier och idéer inom fältet. Avsikten är att det sociala samspelet ska ligga i fokus snarare än elevernas ämneskunskaper i sig. Vi tror nämligen att om det förstnämnda faller på plats så sker det sistnämnda mer naturligt. I jakt på en djupare förståelse i ämnet kommer vi även att genomföra en intervjustudie som i sin tur kommer agera underlag för en del arbetet.

## 2. Syfte och frågeställning

Vi har valt att dela in vårt arbetes syfte i tre huvudsakliga beståndsdelar varav den första ämnar ge oss som undersökare en övergripande förståelse kring hur människor påverkas av olika gruppprocesser. Detta för att ge oss själva ytterligare verktyg i vår framtida roll som lärare så att det finns en beredskap när situationen kräver det. Den andra beståndsdelan innefattar vårt metodiska arbete där vi med hjälp av våra nyförvärvade insikter jämför dessa med verkligheten och kopplar samman teori med praktik. Den tredje beståndsdelan av syftet bygger på de två delarna ovan och dess resultat ämnar mynnas ut i ett arbete vars funktion kan likställas med en handbok för ensemblelärare. Här vill vi knyta samman allt vi kommit fram till genom att ge läsaren en så bred och opartisk inblick som möjligt i hur modern pedagogik kan appliceras på ensembleundervisning. Detta gör vi genom att lyfta fram tillvägagångssätt en lärare skulle kunna applicera i sin pedagogik. Vårt mål är att forma en lyhörd lärare som får varje elev att känna sig sedd, kan hantera konflikter och vågar bryta stereotyper för att skapa goda normer. Vidare vill vi utveckla lärarens förmåga att identifiera underliggande och osynliga faktorer som ligger till grund för olika beteenden - beteenden som inte bör ses som oföränderliga.

Studiens övergripande forskningsfråga:

*Hur kan medvetenhet och arbetsmetoder kring gruppprocesser användas för att effektivisera ensembleundervisning och göra dess sociala klimat tryggare?*

## 3. Litteratur och tidigare forskning

I följande kapitel presenteras den del av studien som behandlar vår litteraturforskning inom arbetsområdet. Detta är konkretiserat under fyra rubriker som vi anser berör de delar av ämnet som kan vara relevant för vår studie. Dessa är: Grupper, Relationer och social identitet, Normer samt Ledarskap och kommunikation.

### 3.1 Grupper

Kriterierna för vad som anses vara en grupp skiljer sig en del och den etymologiska beskrivningen menar att det är “personer, djur eller föremål som befinner sig i varandras omedelbara närhet och uppfattas som ett sammanhörande helt, flock, hop” (SAOB, 2021). Dock så menar Aronson, Wilson och Akert (1994) att det krävs mer än så och att det bör finnas både en ömsesidig påverkan men också ett ömsesidigt beroende gruppmedlemmarna sinsemellan. Vidare lyfter Stensaasen och Sletta (1997) att en grupp som endast befinner sig i varandras omedelbara närhet likt SAOB:s beskrivning istället kallas för en icke-social grupp och de kategoriserar det för massbeteende snarare än grupp-beteende. En kö med människor behöver alltså nödvändigtvis inte vara en grupp, men det kan också vara det förutsatt att de har en gemensam koppling som exempelvis att de alla kommer från samma arbetsplats (Nilsson 2005).

För att betona mångtydigheten kring gruppens definition så kan vi även påverkas av grupper vi aldrig varit medlemmar i och det ömsesidiga beroendet är därför inte alltid essentiellt (Stensaasen & Sletta, 1997). Dessa grupper kallas för referensgrupper och vi kommer beskriva dessa djupare under en senare rubrik.

#### 3.1.1 Gruppens klimat

I en grupp så råder ett klimat som både fysiskt och psykiskt präglar gruppmedlemmarnas välbefinnande och intresse. Olsson (1998) liknar grupp-klimatet med vädret och menar att det är något som omfattar och innesluter oss och oftast är svårt att förutspå. Det brukar talas om två olika sorters klimat inom grupp-psykologin: *stödjande klimat* och *försvarsinriktat klimat*.

I ett *stödjande klimat* tar gruppmedlemmarna vara på både det ömsesidiga beroendet och den ömsesidiga påverkan vilket leder till att de tillsammans fokuserar på problemlösning och

utnyttjar varandras olikheter som styrkor. Samvaron präglas ofta av trygghet som ett resultat av accepterande och välvillig inställning från gruppmedlemmarna.

I ett *försvarsinriktat klimat* så suddas det ömsesidiga ut och gruppmedlemmarna är istället beskyddande och håller fast vid sina egna idéer. Därmed är de också mer kritiska mot andra gruppmedlemmars idéer och åsikter vilket leder till en missunnsam och negativ jargong. (Johansson, 2005)

West (1990) i Olsson (1998) utvecklade en egen modell med fyra nödvändiga beståndsdelar som påverkar gruppens klimat. Dessa har flera likheter med de följder vi ser i både det stödjande och det försvarsinriktade klimatet.

- Den första punkten handlar om i vilken mån man som grupp talar öppet om den gemensamma målsättningen.
- Den andra punkten handlar om i vilken mån man som gruppmedlem känner sig trygg och bekväm i att ta plats och ta beslut.
- Den tredje punkten handlar om i vilken mån varje individuell medlem tar ansvar i genomförandet av gruppens gemensamma uppdrag.
- Den fjärde punkten handlar om i vilken mån det skapas accepterande och tolererande normer i gruppen.

### 3.1.2 Gruppens sammanhållning

Ibland talas det om en grupps sammanhållning vilket även har många likheter med gruppklimatet. Olsson (1998) lyfter att en sedvanlig uppfattning är att en grupp med god sammanhållning både är mer effektiv och hälsosam jämfört med en grupp med splittrad sammanhållning vilket stämmer väl överens med beskrivningen om en grupp med stödjande klimat.

Utöver de tidigare nämnda faktorer kring vad som påverkar ett gruppklimat så menar Greene (1989) att det finns ytterligare två beståndsdelar som ökar en grupps sammanhållning och produktivitet: hur väl gruppens mål stämmer överens med individen och i vilken mån gruppen strävar efter framgång. Hans huvudsakliga tes i samband med dessa beståndsdelar är att en god sammanhållning faktiskt inte måste innebära högre produktivitet utan att den kan sjunka om gruppen inte strävar efter att närma sig målet (Greene, 1989).

### 3.1.3 Gruppens faser

Alla grupper har ett förlopp som sker från det att den skapas till det att den upplöses. Detta förlopp består av olika faser som gruppen måste genomgå för att stabiliseras och gruppens sammanhållning och klimat är med och påverkar hur väl gruppen tar sig igenom dessa faser. Det vill säga att en grupp med bra kommunikation och tryggt klimat är mer benäget att ta sig igenom konflikter och motgångar (Johansson, 2005).

Vidare innebär inte detta att dessa stadier är förutbestämda och att alla grupper genomgår dem på samma sätt. Eftersom majoriteten av grupper ständigt förändras så är dessa faser generella förenklingar som istället ger oss beredskap och de rätta verktygen till att hantera dessa skeenden (Nilsson, 2005). Dessutom finns det en mängd modeller som beskriver en grupps förlopp och följande beskrivningar baseras på Johansson (2005) och Stensaasen och Sletta (1997).

- Den första fasen kallas för *planeringsfasen och inledningsorienteringsfasen*. I en grupps uppstartande så har det ännu inte skapats något fokus på mål eller framgång utan medlemmarna begrundar vanligtvis sin tillhörighet och trygghet i gruppen. I samspel med de andra medlemmarna så utforskas det hur mycket plats man bör ta och hur relationerna kommer se ut. Resultatet av detta utforskande leder till att medlemmarna ogärna vill sticka ut och därmed avvaktar och undviker konflikter. På grund av denna socioemotionella utveckling så behöver medlemmarna en tydlig ledning och bra struktur (Johansson, 2005). Formandet är ett annat namn för detta stadium som menar att det är här individerna formar gruppen tillsammans. (Stensaasen & Sletta 1997).
- I samband med gruppmedlemmarnas utforskande så ökar tryggheten och även risktagandet som följd. Detta inleder *övergångsfasen/konfliktfasen*. En ökad trygghet innebär att medlemmarna vågar uttrycka meningsskiljaktigheter och behov som tidigare hållits inne på till förmån av acceptans i gruppen. Här blir konflikthantering betonat och detta bör ske konstruktivt och uppbyggande så att gruppen kan fortsätta utvecklas (Johansson, 2005). Detta stadium kallas även för stormandet vilket syftar på att det är här stormen börjar greppa tag i gruppen och rör om i dynamiken (Stensaasen & Sletta 1997).
- I samband med att medlemmarna fått utlopp för sina undertryckta behov så börjar en struktur och en tillit att skapas vilket resulterar i *närmandefasen*. Trots att de socioemotionella intressena fortfarande råder så är det nu fokus börjar riktas mot

gruppens gemensamma mål. Här är det också naturligt för medlemmarna att ta över mer av ansvaret som tidigare legat hos ledaren (Johansson, 2005). Normerandet är ett annat namn för denna fas eftersom det är här gruppen gemensamt skapar och utvecklar normer och roller vilket i sin tur är en förutsättning för att gruppen ska fungera effektivt (Stensaasen & Sletta, 1997).

- *Samarbetsfasen* är perioden som följer närmandefasen och det är då gruppens medlemmar inser att meningsskiljaktigheter kan vara tillgångar och eftersom gruppens mål då hamnar i fokus så kan man se förbi känsliga områden som tidigare skapat konflikt. Även om något känsligt skulle dyka upp så har gruppen arbetat fram effektiva metoder och verktyg för att hantera dessa. Detta resulterar i att samarbetsfasen präglas av ett målinriktat engagemang (Johansson, 2005). Detta stadium kallas också för utförandet vilket syftar på att de nödvändiga grunderna nu lagts i gruppen och att fokus istället kan läggas på funktionella relationer och utförandet av gruppens uppgift (Stensaasen & Sletta, 1997).
- Johansson (2005) talar även om en slutlig fas som kallas för *separationsfasen* och träder i kraft när gruppens syfte är uppfyllt och medlemmarna inte längre har ett mål att fokusera mot. Blandade känslor kan råda och det blir därför ledarens roll att med tydlighet och kommunikation skapa något meningsfullt så att samtliga gruppmedlemmar får en god eftersmak.

### 3.1.4 Grupptyper

Nedan presenteras sex olika typer av grupper och hur de tenderar att se ut:

Den *formella gruppen* kan identifieras med hjälp av att det finns en tydlig bild av mål och syfte uttalade. Regler inom gruppen är formulerade och den tenderar att ha en ganska opersonlig karaktär (Nilsson, 2005). Att medlemmarna ska trivas och komma överens är såklart en fördel men det är inget krav för gruppstillhörighet eller för att gruppen ska kunna fungera. En hierarkisk uppbyggnad av ledarskap, roller och arbetsfördelning är även ett vanligt kännetecken för en formell grupp (Mathiasson, 1994). En typisk formell grupp skulle t.ex. kunna vara en arbetsplats eller en skolklass (Nilsson, 2005).

Till skillnad från den *formella gruppen* så genomsyras den *informella gruppen* av ett

betydligt större behov av känslor, spontanitet och samhörighet. Den informella gruppen är egenvald och individuella mål går före de gemensamma (Mathiasson, 1994). Rollerna fördelas inte utifrån regler och föreskrifter utan är istället baserade på uttalade normer och relationer. Exempel på en informell grupp skulle t.ex. kunna vara ett kompisgäng (Nilsson, 2005).

*Primärgruppen* är en informell grupp som gärna kännetecknas av ett nära socialt samspel. Denna typ av grupp bidrar till en känsla av säkerhet, hem och tillhörighet och den ligger till stor grund för individens utveckling av sociala förmågor (Nilsson, 2005). Primärgruppen är liten i sin storlek och kan t.ex. vara ett nära kamratgäng (Aroseus, 2013). Den första och viktigaste primärgruppen som människan utsätts för är barndomsfamiljen. Det är här vi lär oss de mest grundläggande kunskaper om t.ex. normer, genus och skillnad på rätt och fel. Här får vi även lära oss hur vi ger uttryck för våra känslor och agerar gentemot auktoriteter (Mathiasson, 1994). Dessa lärdomar blir sedermera inpräntade i vårt sociala muskelminne och tenderar att tas med in i vuxenlivet på ett eller annat sätt. Faktorer såsom hur dina föräldrar betedde sig mot auktoriteter, din roll bland syskonen eller vare sig du ens hade några syskon kan spela en essentiell roll för hur din sociala utveckling kan komma att ske (Mathiasson, 1994)

*Sekundärgruppen* är av den formella grupptypen och är generellt mycket större än primärgruppen. Här behöver medlemmarna inte ha någon vidare vetskap kring vilka de andra i gruppen är. Exempel på en sekundärgrupp skulle kunna vara en förening eller organisation. Medlemmarna i sekundärgruppen har en stor frivillighet i sin delaktighet och det krävs inte nödvändigtvis någon form av socialt samspel sinsemellan. Trots detta finns det vanligtvis ett uttalat syfte i sekundärgruppen (Nilsson, 2005)

*Referensgruppen* är den typ av grupp som människan strävar efter att tillhöra. Den är ytterst individuell och kan t.ex. handla om en grupp man ser upp till eller identifierar sig med. I andra fall kan det också handla om en respekt eller livsstil som tillkommer med grupp tillhörigheten. Strävan efter referensgruppen kan ligga till grund för en stor del av individens utveckling och handlande (Nilsson, 2005). I media kan vi tydligt se hur referensgruppen utnyttjas i reklam-sammanhang och här föds ofta den ovan nämnda strävan efter tillhörighet. Ett visst klädesplagg eller en viss sportbil kan bidra till att individen får känslan av att vara en del av sin referensgrupp (Mathiasson, 1994). Individens mål att nå sin referensgrupp kan ibland resultera i ett förändrat beteende som i vissa fall krockar med hens nuvarande grupp. Detta kan i sin tur leda till att hen inte känner tillhörighet till någon av grupperna längre



(Mathiasson, 1994).

Den sista grupptypen vi vill ta upp är *subgrupper*. Dessa bildas av individer från den större formella gruppen och är av mer informell karaktär där förhoppningsvis de sociala behov som den formella gruppen inte tillfredsställer ska kunna uppfyllas. Låt säga att ett arbetslag på en arbetsplats består av 20–30 personer. I detta arbetslag uppfylls de kriterier som gör att vi kan kalla den en formell grupp. Det som nästan alltid sker i en sådan grupp är att medlemmarnas individuella behov av t.ex. bekräftelse eller personlig närhet inte kan uppnås (Mathiasson, 1994). Individen försvinner helt enkelt i vimlet och blir istället ett kugghjul i det stora maskineriet. Det som då sker är att s.k. subgrupper uppstår. Inom vissa formella grupper finns en social strävan att hela gruppen ska kunna kännas som en slags stor familj, även om det ur ett psykologiskt perspektiv är näst intill omöjligt. I dessa fall är det lätt hänt att detta upplevs som något obligatoriskt och de subgrupper som finns kan då få en negativ karaktär och ett ”vi och dem”-tänk. Istället bör ledningen i formella grupper uppmuntra subgrupper med ambitionen att tillåta och ta vara på olikheter mellan gruppmedlemmarna, så länge subgrupperna respekterar varandra och undviker att få utomstående individer att känna sig utfryssta (Mathiasson, 1994).

### 3.1.5 Gruppstorlek

Det minsta antalet för att något ska räknas som grupp är ett par d.v.s. två personer. Detta är allt som krävs för att gruppkriterierna samspel, normer, behov, status och kommunikation ska kunna uppfyllas. Dock brukar man säga att tre personer är det egentliga minimimåttet för en grupp, detta då ett par oftast inte kan skapa den dynamik och de eventuella konflikter som tre personer eller fler kan (Nilsson, 2005). Hur stor en grupp bör vara är svårt att fastställa och det kräver en närmare titt på en rad olika faktorer - personligheter, situation, rollfördelning, ledarskap och uppgiftens typ (Nilsson, 2005). Gruppstorlek kan inte som enskild faktor bestämma om gruppen får en formell eller informell karaktär. För att den ska kunna räknas som informell får den dock inte vara större än att medlemmarna känner en koppling till varje individ inom gruppen.

(Mathiasson, 1994). Faktum är att desto större gruppen är desto mindre känner medlemmarna att deras roll och funktion spelar någon roll, de blir alltmer utbytbara och gruppen blir en enhet som fungerar utan individen. Ett enkelt sätt att förstå sig på detta är att jämföra konsekvensen om en person i en tremannagrupp uteblir från en arbetsdag jämfört med om en person i en grupp på 20

personer uteblir. En person i en trio utgör 33% av arbetsstyrkan medan hen i en grupp på 20 personer endast utgör 5% (Nilsson, 2005).

### 3.1.6 Mål och syfte

För att en grupp ska bestå så krävs ett eller flera gemensamma mål. Mål skapar ett gemensamt syfte och ger därigenom gruppen en anledning att existera. Faktum är att stor del av gruppens sammanhållning är beroende av i vilken grad dess medlemmar är överens om vilka mål den försöker uppnå såväl som vilken väg som behöver tas för att uppnå dessa (Nilsson, 2005). Mål i sig skulle kunna definieras som en förhoppning om ett framtida idealtillstånd och processen för nå dit ska stimulera både de intellektuella såväl som de emotionella aspekterna för individen (Nilsson, 2005).

Mål skapar genom gemensamt arbete en samvaro mellan gruppens medlemmar. Denna samvaro är beroende av en viss anpassning av en individ till en annan och i många fall kräver det att man lär känna varandra för att föda kollektiva mönster i idéer, tankar och beteenden (Nilsson, 2005).

I boken *Ledarskap i Klassrummet (1997)* tar Stensmo upp hur mål fungerar i en skolklass. Han skriver om målrelaterade begrepp från läroplanen såsom resultat, utvärdering och kvalitetssäkring. Dessa begrepp beskriver tydligt vad målen ämnar uppnå och underlätta. Dock så menar Stensmo att syftet med målen snarare handlar om att förbereda barn och ungdomar för det vuxna livet genom kunskap och social interaktion. Detta går att likna med de teorier om uttalade, outtalade och dolda syften som Johansson (2005) talar om. Det uttalade syftet med målen i läroplanen blir här väldigt resultatnriktat: Eleven ska uppnå mål för att påvisa sin kunskap genom betyg. Det outtalade syftet med målen blir då snarare: Eleven ska uppnå mål för egen social- och kunskapsbaserad vinning i hopp om att få bättre förutsättningar inför vuxenlivet. Det dolda syftet med målen skulle i sin tur kunna vara: Kommunen håller på med nedskärningar i sin budget och skolan behöver uppvisa ett högt betygssnitt bland sina elever för att ens få fortsätta sin verksamhet.

Mål kan både vara formella och informella. De förstnämnda tenderar att vara mer långsiktiga och konkreta t.ex. att ta en examen inom en utbildning medan de sistnämnda kan vara lite mer abstrakta och oklara t.ex. om ett arbetslag uttalar att de ska jobba så effektivt som

möjligt under dagen (Nilsson, 2005). Mål kan även vara på individuell-, grupp- eller organisationsnivå. Även om dessa inte behöver stämma överens helt och hållet så måste de ändå på något plan täcka över varandra för att gruppens ska fungera så effektivt som möjligt (Nilsson, 2005).

### 3.1.7 Motivation

Motivation är enligt Nilsson (2005) det fenomen som gör att vi människor får en vilja och kraft att göra något. För att motivation ens ska kunna uppstå krävs mål som i sin tur fungerar som en slags riktlinje. Enligt hedonismens idéer om motivationsteori försöker människan ständigt finna lust och undvika olust – utifrån denna princip skapas mål för att detta ska uppnås (Stensmo, 1997). Vidare menar Nilsson (2005) att motivation fungerar som ett bränsle som gör att en individ eller grupp drivs mot sina mål. För att medlemmar i en grupp ska känna sig motiverade att överhuvudtaget ställa upp på dess mål är det viktigt att gruppen har en tydlig struktur samt bra sammanhållning och dynamik.

*Yttre motivation* är den sortens motivation som står i relation till handlandets konsekvenser. Ofta handlar dessa konsekvenser om belöningar eller bestraffningar (Nilsson, 2005). Stensmo (1997) benämner dessa som materiella och sociala incitament samt straff vars funktion är att påverka förekomsten av olika beteenden. Materiella incitament kan t.ex. vara en höjd lön, mat eller leksaker. Det enda kriteriet är att det ska finnas ett belöningsvärde för den individs vars handlande man vill påverka. Sociala incitament är däremot lite mer abstrakt och kan t.ex. vara bekräftelse från en viktig person eller ett högt betyg. Användandet av straff menar Stensmo (1997) är till för att minska snarare än att öka sannolikheten för specifika beteenden, exempel skulle kunna vara kvarsittning i skolan, konfiskering av egendom eller indragna privilegier. Yttre motivation kan i vissa fall fungera men i längden så tenderar det att hämma resultat, inläring och prestationer. Kvalitet och kreativitet uppstår snarare genom inre motivation (Nilsson, 2005).

Att följa sina känslor, utvecklas och tillfredsställa behov är alla företeelser som starkt förknippas med *inre motivation*. Den inre motivationen kännetecknas av uppfattningen att drivet och målen redan finns i människan (Stensmo, 1997). I grupsammanhang tenderar dess medlemmar att bli alltmer självgående om de drivs av inre motivation – förutsatt att de finner sig

i gruppens mål. Yttre motivationsfaktorer blir här sekundära till de inre och belöningen för hårt arbete och effektivitet blir istället att individen lär sig något och genom detta upplever nöje och känner sig utmanad (Nilsson, 2005). Pink (2010) menar att inre motivation kan leda till en ytterst kreativ process. Han kallar detta för *flow* och liknar det med ett trans-liknande tillstånd av extrem motivation, effektivitet och nyfikenhet. Att nå flow kan vara oerhört svårt men en väletablerad metod för att finna det menar Pink är den s.k. ”guldlocksuppgiften” (Pink, 2010, s.111). En sådan uppgift är utformad på så sätt att den inte är varken för lätt eller för svår. Den ska vara precis lagom utformad så att utföraren finner den både utmanande och utförbar (Pink, 2010).

Det är endast genom inre motivation som det femte och sista steget i Maslows behovstrappa d.v.s. självförverkligandet (se kap. Behov) går att uppnå (Stensmo, 1997).

## 3.2 Relationer och social identitet

Relationer är något mycket viktigt för oss som människor men också som medlemmar av en grupp. De olika relationer som skapas i en grupp har stor påverkan på gruppens sammanhållning och funktionella arbete. En del individer fungerar bättre ihop än andra och beroende på situationen så kan relationer och konstellationer te sig olika beroende på om det är en formell eller informell uppgift som ska genomföras (Nilsson, 2005).

Men relationerna påverkar inte bara gruppens produktivitet utan de påverkar också varje individ och dess sociala identitet. Nilsson lyfter fyra element som vår identitet består av och menar att det är:

- *Självuppfattning*, vilket är bilden och föreställningen vi har av oss själva.
- *Självkänsla*, vilket är vår värdering av oss själva.
- *Självförtroende*, vilket är den mån vi litar på våra egna färdigheter.
- *Själv tillit*, vilket grundar sig i den trygghet vi har i oss själva.

Nilsson menar vidare att individens sociala identitet formas i relation till de andra individerna och att den bekräftelse vi får i våra relationer således påverkar vår självuppfattning, självkänsla, självförtroende och själv tillit. Detta innebär att vi som individer dras till grupper som bekräftar och uppskattar oss, oavsett om gruppen i sig skulle vara avvikande eller negativt värderad av omgivningen. Bekräftelsen i sig är så viktig att den inte alltid behöver vara positiv utan den kan stärka vår självbild även om den är negativ.

Att däremot inte bekräftas kan skada de fyra tidigare nämnda elementen och vidare leda till en försämrad självbild, vilket innebär en negativ syn på oss själva. Detta kan ta sig uttryck genom att vi inte vågar visa helt vem vi är och därmed gömmer delar av oss, eller låtsas vara någon annan (Nilsson, 2005). Detta i sin tur är inte bara skadligt för individen utan också för gruppen och dess sammanhållning då detta kan utmynna i ett försvarsinriktat klimat (Johansson, 2005).

### 3.2.1 Behov

Alla människor är på något sätt styrda av behov. Vare sig de är socioemotionella behov såsom känslan av tillhörighet och bekräftelse, eller primära behov såsom sömn, föda och säkerhet, så är vi beroende av att få dessa tillfredsställda (Nilsson, 2005). Dessa går att likna med principen om Abraham Maslows behovstrappa som delar in människans olika behov i fem steg. Det första och andra steget kan man likna vid ovan nämnda primära behov medan det tredje och fjärde steget mer går in på de socioemotionella behoven. Slutligen handlar det femte steget om ett totalt självförverkligande och maximerande av individens potential – något som egentligen också skulle kunna räknas som ett socioemotionellt behov (Mathiasson, 1994). För att de flesta av dessa behov ska kunna tillgodoses så behöver vi samarbeta med och anpassa oss efter andra människor varpå gruppen skapas (Nilsson 2005). Medan de primära behoven kanske kan ses som relativt grundläggande och enkla att tillfredsställa i ett modernt samhälle så är de socioemotionella behoven alltmer komplicerade. Johansson (2005) tar upp hur Schutz (1958) delar in de viktigaste socioemotionella behoven i en grupp som följande: Närhet/tillit, kontroll och tillhörighet. Skulle tillfredsställandet av dessa misslyckas att tillgodoses kan konsekvenserna bli förödande för individen. Känslan av avvisning, oro och otrygghet är ett fåtal av de följder som skulle kunna inträffa.

### 3.2.2 Rollfunktioner

Genom att gruppmedlemmar uppfattar varandra på olika sätt så uppstår roller, vilket är något som ofta medlemmarna tilldelar varandra. När detta sker *informellt* så innebär det att en medlem får en roll utifrån den uppfattning som de andra medlemmarna har. Exempel på detta är den skämtsamme, den ifrågasättande eller den tystlåtna. Det kan också ske *formellt* vilket betyder att

en medlem blir tillskriven en konkret roll som exempelvis ordförande eller sekreterare. Dock så utesluter den formella rollen inte att medlemmen kan ha en annan informell roll i gruppen, alltså att gruppmedlemmar har en annan social uppfattning. (Nilsson, 2005).

Det informella rollspelet sker ofta omedvetet utifrån ett strukturalistiskt perspektiv med syfte att systematisera gruppens individer och på så sätt underlätta för sig själv genom att veta vad man som gruppmedlem bör förvänta sig och kräva av de andra medlemmarna. Men denna syn anspelar också på att roller inte förändras, vilket inte stämmer. (Johansson, 2005). Eftersom synen på gruppens roller inte bör vara statisk så använder sig forskare oftare begreppet *rollfunktioner* som istället syftar på funktioner som är grundläggande för att gruppen ska fungera effektivt.

Rollfunktionerna brukar delas in i tre olika kategorier är enligt följande (Johansson, 2005):

- *Instrumentella rollfunktioner* innebär funktioner som har fokus på gruppens mål och uppgift. De ger konkreta förslag på organisering och problemlösningar. Exempel på instrumentella rollfunktioner är den som tar initiativ till idéer, den som tillför lämplig kunskap och den som leder gruppen i form av organisering och strukturering.
- *Socioemotionella rollfunktioner* innebär funktioner som istället inriktar sig på det sociala klimatet i gruppen för att främja detta. De sprider positivitet, bekräftelse och uppskattning till de andra medlemmarna för att lätta upp eventuella spänningar och förebygga konflikter. Exempel på socioemotionella rollfunktioner är den som ser till att alla får varsin plats i gruppen, den som lättar upp stämningen med humor och den som sköter praktikaliteter såsom fika för att på så sätt hålla samman gruppen.
- *Självcentrerade rollfunktioner* innebär funktioner som inte arbetar med gruppens effektivitet i åtanke. De är mer fokuserade på individuella behov och utnyttjar gruppen för att tillgodose dessa och skapar således en nedvärderande och destruktiv stämning. Exempel på självcentrerade rollfunktioner är den som kritiserar både idéer och idéernas upphovsmakare, den som stjälar uppmärksamhet för att få fokus på sig själv och den som helt enkelt undviker allt som har med gruppens arbete att göra och istället tar avstånd.

### 3.2.3 Status

I varje grupp så uppstår en statusfördelning som innebär att medlemmarna har olika positioner vilka rymmer skiftande mån av makt och inflytande (Nilsson, 2005). Denna fördelning är inte

orubblig utan tenderar att förändras utifrån situationer som kan uppstå i gruppen, såsom exempelvis att gruppens uppgift förändras eller att gruppen inte lyckas genomföra den. Detta kan leda till att gruppmedlemmars ställningar i gruppen förändras (Nilsson, 2005).

Johansson (2005) menar att en statusfördelning kan vara väldigt tydlig att upptäcka i vissa grupper eftersom medlemmarnas status befinner sig på stort avstånd från varandra och att det således är enklare att urskilja gruppens ytterligheter i form av status. Många gånger så markerar gruppmedlemmar tydligt och bestämt vem som är lågstatusperson för att vidare höja sin egen relativa status i gruppen. I andra grupper är det betydligt svårare att upptäcka statusfördelningen eftersom medlemmarna står varandra nära, såsom exempelvis i ett kompisgäng (Johansson, 2005).

I ett kompisgäng så värderas också andra egenskaper än i ett arbetslag vilket vidare kan resultera i att en individ har olika status i olika grupper. Vanligtvis så väger de socioemotionella förmågorna tyngre i ett kompisgäng. Medlemmar som innehar instrumentella och funktionella förmågor men saknar de socioemotionella tenderar att få en lägre status samtidigt som statusfördelningen kan te sig direkt omvänt i ett arbetslag där de instrumentella förmågorna premieras (Johansson, 2005). Däremot kan en uttalat låg status i en grupp följa med in i en annan grupp och resultera i att individen initialt har sämre förutsättningar (Nilsson, 2005).

Enligt Johansson (2005) så finns det två olika sätt för en individ att få en status i en grupp. Den *förvärvade statusen* innebär att medlemmen utifrån egna prestationer och meriter uppnår en status. Det kan exempelvis vara genom att inledningsvis göra ett gott intryck eller att besitta kunskaper som värderas högt i gruppen. Den *tillskrivna statusen* däremot ligger utanför medlemmens kontroll. Detta kan baseras på förväntningar utifrån som grundas i exempelvis kön eller ålder, men även statusen som medföljer exempelvis yrket ensemblelärare (Johansson, 2005).

### 3.2.4 Makt

Makt är något som genomsyrar all social kontext och handlar om inflytande och förmågan att påverka en annan individ (Nilsson, 2005). För att kunna påverka en annan individ genom makt så krävs det emellertid att den andra individen upplever att maktutövaren kan påverka möjligheter till utfall på ett sätt som anses önskvärt. Detta betyder att båda parter måste vara med på det för att makten ska kunna manifesteras. Om den andra individen däremot inte upplever

eller uppfattar att maktutövaren formellt har makten så resulterar detta i att individen inte kommer handla utifrån maktövares intentioner och därmed manifesteras inget maktbruk. Detta innebär att makt är något subjektivt som bara existerar när en individ tror att någon annan innehar den (Nilsson, 2005). Olsson (1998) menar att makt är ett samspel snarare än en ensidig gärning och att två parter därmed kan ha makt över varandra, på olika sätt.

Precis som status så har alla medlemmar i en grupp makt, till olika mån, och även om en medlem skulle vara väldigt reserverad och tillbakadragen så har denne lika mycket makt som övriga medlemmar om det exempelvis skulle gälla en omröstning i gruppen (Nilsson, 2005). Makt i sig är varken positivt eller negativt utan det handlar alltså om hur den tillämpas, och inom grupper så kan den utövas på olika sätt. I de situationer då gruppmedlemmar utövar makt i ett instrumentellt och funktionellt syfte genom att föra gruppen framåt i uppgift och relationsbygge så är makt något positivt och produktivt. Men det finns också situationer då makt utnyttjas för att manipulera och kontrollera gruppmedlemmar, vilket snarare är negativt och destruktivt och brukar kallas för maktspel (Nilsson, 2005).

French och Raven nämner i deras bok *The bases of social power* (1959) följande ursprung från vilka social makt kan baseras:

- *Belönande makt* innebär att maktutövaren har inflytande över vilka belöningar som utdelas och kan därmed styra medlemmarnas beteenden. Dessa belöningar kan vara positiva eller negativa såväl som materiella eller immateriella.
- *Tvångsmakt* innebär att maktutövaren vanligen innehar en formell position och därmed har inflytande över formella bestraffningar och uteblivande belöningar. Denna maktform resulterar ofta i ett negativt socialt klimat.
- *Legitim makt* innebär att maktutövaren innehar ett inflytande som av medlemmarna anses korrekt och i sin ordning. Den sociala strukturen accepteras och medlemmar följer idéer och beslut utifrån pliktkänsla.
- *Personlig makt* innebär att maktutövaren innehar ett inflytande som baseras på beundran eller identifikation från medlemmarna. Detta resulterar i att medlemmarna söker bekräftelse genom att bete sig önskvärt.
- *Expertmakt* innebär att maktutövaren har ett inflytande endast utifrån de kunskaper och egenskaper som medlemmarna tror innehas. Detta baseras alltså nödvändigtvis inte på de kunskaper och egenskaper som faktiskt innehas och därmed kan maktutövaren



förminskas om det skulle visa sig att dessa antaganden om kunskap bevisas falska. Om det däremot handlar om inflytande på grund av den information som maktutövaren faktiskt innehar och förmedlar så kallar French och Raven detta istället för *informationsmakt*.

### 3.3 Normer

Ett resultat av att samexistera i en grupp är att gemensamma förväntningar skapas. Dessa förväntningar har gruppmedlemmarna på varandra och det ter sig som en regel snarare än en förutsägelse. En regel kring vilka åsikter, känslor och handlingar som accepteras i gruppen. Dessa förväntningar kallas för normer, och bör inte förväxlas med vad som är normalt utan snarare vad som är godkänt och önskvärt enligt den specifika gruppens uttalade sociala regelverk. Det som dock skiljer en regel från normen är att regeln är uttalad och formell med ursprung i beslut medan normen istället organiskt växer fram i gruppens gemenskap och därmed är uttalad och informell. (Stensaasen & Sletta, 1997).

I grunden så har normerna ett konstruktivt syfte som ämnar att ge gruppens medlemmar trygghet och förutsägbarhet vilket i sin tur bidrar till en bättre sammanhållning. Det vill säga om man följer och stämmer in på dessa normer. Om man som gruppmedlem däremot bryter mot normerna så kan konsekvensen bli att man blir ifrågasatt, utstött eller hånad och därmed förlorar samhörigheten med övriga medlemmar. Om normavvikelsen fortsätter så kan det i värsta fall krävas att medlemmen lämnar gruppen. Det bör dock sägas att dessa konsekvenser mestadels inte införlivas utan istället finns i gruppmedlemmarnas medvetande som något man vill undvika (Johansson, 2005).

Nilsson (2005) menar likväl att konsekvenserna blir olika beroende på vad medlemmarna har för status i gruppen. Ett incitament till att följa normerna kan vara låg status. Genom att då istället stämma in på gruppens förväntningar så kamouflerar man sin låga status och blir en i mängden. Men samtidigt så lyfter Nilsson att medlemmar med lägst status faktiskt sällan straffas för avvikelse från normen eftersom de ändå har så pass litet inflytande på gruppen. Detta kan rentav ge motsatt effekt och resultera i att de finner vällust i sticka ut från gruppen.

Även de medlemmarna med hög status i gruppen kan med större mån att avvika från normen och de kan i själva verket förstärka sin status med avvikelse. Sammanfattningsvis kan

det därför sägas att gruppens sanktionsmönster, alltså straffstruktur, ser olika ut för de olika gruppmedlemmarna (Nilsson, 2005).

### 3.3.1 Konformitet

Konsekvenserna för avvikelse leder vanligtvis till att gruppmedlemmarna anpassar sig för att passa in under dessa normer, dels för att undvika sanktionerna som avvikelse medför, men också för att det underlättar det gemensamma arbetet. Detta kallas för konformitet (Nilsson, 2005).

Med gruppens syfte i beräkning så kan konformitet vara positivt eftersom det skapas en enhetlighet och en samstämmighet. Men en grupp där avvikelser inte är accepterade kan också resultera i en inbillning av samstämmighet som vidare legitimerar handlingar och övertygar medlemmar att göra normstyrda handlingar (Stensaasen & Sletta, 1997).

Kelman (1961) talar i sin artikel *Processes of Opinion Change* om hur olika grader av konformitet kan påverka gruppens medlemmar på olika sätt.

- Först så lyfter han *eftergivenhet* vilket innebär att medlemmen vill uppnå sina socioemotionella behov i gruppen och samtidigt undvika avvikelse från normen och därmed ger efter för gruppens normer. Trots detta så behåller medlemmen sina egentliga åsikter men uttrycker helt enkelt inte dessa i gruppen.
- Nästa grad av konformitet menar Kelman är *identifikation*. Detta sker när medlemmar påverkas av förebilder eller normer. Förebilden kan vara fiktiv eller också en verklig människa. Vidare så leder denna beundran till att medlemmen själv börjar ta till sig av förebildens åsikter och mönster utan att egentligen fundera över om detta stämmer överens med medlemmens egna värderingar.
- *Internalisering* lyfter Kelman som den sista graden av konformitet. I detta stadium så har medlemmen helt införlivat en norm som en del av deras egen personlighet och är övertygad om att den normstyrda handlingen är helt korrekt och riktig.

### 3.3.2 Kollektivt beteende

En konsekvens av grupper, och särskilt större grupper, är att det kan uppstå kollektiva beteenden. Nilsson (2005) menar att större grupper kan ge näring till medlemmar att bete sig på sätt som de inte skulle gjort individuellt, om de inte varit en del av gruppen. Detta eftersom det kan skapas

en anonymitet hos medlemmar som förminskar känslan av ansvar. "Ansvaret fördelas på så många individer att ingen enskild upplever sig ha ansvar för det man gör" (Nilsson, 2005, s. 71). En annan faktor till att detta sker är den tidigare nämnda konformiteten då gruppmedlemmar assimileras och vidare smittas av varandras känslor och tankar. Men kollektivt beteende kan även ha upphov från andra hållet då individen istället blir en del av en grupp på grund av att de har gemensamma värderingar och mål.

Precis som Kelmans (1961) teori kring eftergivenhet i samband med konformitet så sker det också i kollektiva beteenden en självcensur. Detta innebär att gruppmedlemmar håller tillbaka sina egna tvivel för att undvika avvikelser av normen och på så sätt delta i det kollektiva beteendet.

Stensaasen och Sletta (1997) lyfter att fler tecken på kollektivt beteende är exempelvis illusionen av osårbarhet då gruppmedlemmarna mister konsekvenstänk på grund av orädsla eller illusionen av enighet då anonymitet och självcensur bidrar till att medlemmar upplever en samstämmighet som kanske egentligen inte finns.

### 3.4 Ledarskap och kommunikation

I stora drag skulle en ledarens uppdrag kunna beskrivas som planering, ledning, organisering och kontroll (Mathiasson, 1994). Nilsson (2005) menar att ledarskap är en essentiell del av gruppen och absolut nödvändig för dess existens. Utan ledarskap finns heller inget samordnande av vilka handlingar som behövs för att gruppens mål ska uppnås. Johansson (2005) påpekar att hela grupprocessen formas efter hur just ledarskapet hanteras. Ledarens/ledarnas egna värderingar tenderar att styra vilka förväntningar som ligger på gruppens medlemmar och på så sätt läggs även en grund för gruppens normer.

Det är dock viktigt att skilja på ledare och ledarskap påpekar Nilsson (2005). En ledare är en person som har rätten att genom sitt beteende utöva handlingar och fatta beslut som påverkar gruppen. Ledarskapet i sig handlar snarare om de handlingar en person utför som i sin tur har inflytande över gruppen. En person som uppfyller vissa ledarskapsfunktioner kan alltså ses som ledare men behöver inte nödvändigtvis vara gruppens uttalade ledare. Den uttalade ledaren är vanlig i formella grupper medan informella grupper oftast präglas av outtalade ledare – i många fall en roll som beroende på situation innehas av flera personer. Särskilt i informella grupper kan ledarskap ofta vara osynligt fram till den tidpunkt en situation uppstår som kräver det. Det kan

t.ex. handla om ett långsiktigt problem, en konflikt mellan deltagare eller när gruppen får nya deltagare eller mål (Nilsson, 2005).

Vidare tar Nilsson (2005) fram olika ledarstilar som konkretiserades genom undersökningar utförda av forskarna Lewin, Lippitt och White (1939):

- Eftergiven ledarstil – Ledare som är otydlig i sin roll och socialt distanserad. Hen är oengagerad, bryr sig inte om vad eller hur mycket som görs, tar inte tag i konflikter och ger varken tydliga mål eller instruktioner till gruppmedlemmarna. Den här ledarstilen resulterar ofta i dålig gruppdynamik med konflikter som ligger olösta (Nilsson, 2005). Generellt genererar inte den här typen av ledarstil goda prestationer vare sig kvalitativt eller kvantitativt och prestationen kan i många fall t.o.m. höjas om den eftergivna ledaren lämnar rummet. (Johansson, 2005).
- Auktoritär ledarstil – Ledare som framhäver sin roll genom makt, auktoritet och effektivitet. Hen fattar majoriteten av besluten själv utan att fråga vad andra medlemmar tycker. Relationer inom gruppen är oviktigt för den auktoritära ledaren och hen tvekar inte för att hota den enskilde gruppmedlemmen om situationen kräver det. I stora grupper som utför rutinarbete kan den här ledarstilen generera ett bra arbete – men det kräver ofta att ledaren kontrollerar arbetet. Om hen inte befinner sig på plats tenderar verksamheten att stagnera (Nilsson, 2005). Vid endast titt på den kvantitativa prestationen så har den här ledarstilen i många fall visat sig som den bästa – dock på bekostnad av ett psykologiskt klimat där aggressionsutbrott är betydligt vanligare än i det demokratiskt ledda klimatet (Johansson, 2005)
- Demokratisk ledarstil – Ledare som eftersträvar delaktighet och ansvar från gruppmedlemmarna. Hen vill skapa och främja ett sunt klimat med god sammanhållning och jämställdhet i fokus. Allmänna diskussioner kring mål, förslag och synpunkter ska uppmuntras – detta gör dock att beslutsfattande kan ta lång tid. Gruppen tenderar att kunna lösa problem och arbeta med avancerade uppgifter i betydligt högre grad än grupper som styrs av de andra ledarstilarna. Konflikter förekommer sällan utan positivitet, tillfredsställelse och engagemang kring arbetet brukare snarare ta över fokuset (Nilsson, 2005). Den demokratiska ledarstilen brukar fungera bäst om man tittar på det kvalitativa i prestationen och gruppen arbetar generellt lika bra oavsett om ledaren är

närvarande eller inte (Johansson, 2005).

I helhet anser Nilsson (2005) att det finns för- och nackdelar med olika ledarstilar. Det är svårt att placera sig i endast en och klassa den som bäst utan det handlar snarare om att ha en bred ledarskapsrepertoar och kunna anpassa sitt ledarskap efter såväl situationens som gruppens behov. Johansson (2005) menar att man som ledare bl.a. behöver vara positiv, empatisk, öppen och engagerad. Man behöver ha strukturerat arbetssätt men ändå vara flexibel. Ett genuint intresse för människor präglad av tolerans behöver finnas i samklang med en god självkänedom. Nilsson (2005) nämner på liknande sätt att en ledare behöver bl.a. vara motiverad, lyhörd, tydlig, ha social kompetens, ha ett bra självförtroende och förmåga att anpassa sig. Listan på egenskaper för en optimal ledare är lång och Nilsson förklarar att det egentligen inte finns någon konsensus kring vilka egenskaper som skiljer den bra ledaren från den mindre bra. Något som även är viktigt att nämna ingen av dessa egenskaper är medfödda hos endast några få begåvade individer. Nilsson menar snarare att bra ledarskap är en förmåga som genom en lång process utvecklas med hjälp av erfarenhet, kunskap och reflektioner.

Kommunikation är en viktig del av ledarskap och är i sin grund det verktyg som människor använder för att dela och ta emot budskap, få kontakt, påverka andra och för att själv utvecklas (Nilsson, 2005). Mathiasson (1994) ser på kommunikation som något som är så mycket mer än bara ord. Den handlar om ett synliggörande av andra individer där vi som människor ska bekräfta varandra som tillräckliga. Hur bra resultatet av kommunikation blir beror helt på hur duktiga de som kommunicerar är (Nilsson, 2005). Johansson (2005) lyfter fram att kommunikation kan delas upp i två typer: *envägskommunikation* och *tvåvägskommunikation*. Envägskommunikation, t.ex. ett meddelande eller en föreläsning, är när det finns en lyssnare och en talare. Tvåvägskommunikation, t.ex. en konversation, kallas det när alla parter både lyssnar och talar. Budskapet i det som kommuniceras har två olika nivåer – vad sägs och hur sägs det? Dessa nivåer är till för att komplettera varandra men om det skulle vara så att de kolliderar kan störningar uppstå i kommunikationen – något som kan leda till konflikter (Johansson, 2005). Störningar uppstår främst i grupp och kan ske genom t.ex. generaliseringar eller olika tolkningar av det som kommuniceras. Ibland kan outtalade förutsättningar också vara något som gör att det dras förhastade slutsatser kring vad som egentligen har kommunicerats (Nilsson, 2005).

### 3.4.1 Verktyg för bättre kommunikation

“Gruppen tar efter det man gör och inte det man säger att den ska göra” (Johansson, 2005, s.52)

Johansson (2005) ser tre metoder som framträdande i förbättrandet av kommunikationen i grupp:

- Accepterande språk – gör att mottagaren släpper på det sociala försvaret och blir mer öppen för budskapet av det som kommuniceras.
- Aktivt lyssnande – gör att sändaren känner sig förstådd och att dess budskap når fram.
- Jag-budskap (d.v.s att sändaren av ett budskap uttrycker det med ett uppmärksammande, effekt av och vilka känslor ett visst beteende resulterar i, följt av en önskan kring ett nytt beteende) – gör att mottagaren får en eftertanke kring sitt beteende och dess konsekvenser utan att själv känna sig attackerad.

Nilsson (2005) menar att återkoppling är en essentiell del av en grupps kommunikation. Utan reaktioner på beteenden och handlingar inom en grupp anser Nilsson att gruppdynamiken försämras och en osäkerhet skapas. Återkoppling kan vara både negativ och positiv och ges antingen i formativt bedömande syfte eller i informativt och utvecklande syfte (Nilsson, 2005).

Johansson (2005) tar på liknande vis upp hur återkoppling är en grundläggande förutsättning för att kommunikationen ska vara berikande. Johansson anser att återkoppling ger möjlighet att förebygga framtida störningar i kommunikationen då den kan fungera som en slags avcheckning på att innebörden av budskapet har förståtts. Mathiasson (1994) menar att återkoppling är mer effektivt ju snabbare efter en händelse den ges. Skulle återkopplingen handla om kritik är det oerhört viktigt att det är handlingen som kritiseras - inte personen som utförde den. Det är även viktigt att försöka använda positiva omformuleringar för att undvika att mottagaren går in i ett försvarsbeteende.

Nilsson (2005) påpekar vidare att generaliseringar i återkoppling är något som bör undvikas i högsta grad. De tenderar att vara ofullständiga och gör att budskapet i kommunikationen kan bli otydligt. Ord såsom “alltid, aldrig, folk och man” är några exempel som i många kontexter kan slå väldigt fel. Återkoppling bör vara så konstruktiv och konkret som möjligt för att förhoppningsvis kunna antingen framhäva eller förändra något. Den starkaste

formen av återkoppling är uppskattning och beröm och Nilsson menar att kritik i största grad bör maskeras av detta.

### 3.4.2 Konflikthantering

Konflikter uppstår när det finns skiljaktigheter mellan t.ex. åsikter, vilja, intresse, behov eller personligheter (Nilsson, 2005). Det är väldigt ofta kommunikationsproblem som är grunden till att en konflikt uppstår och många av de verktyg som förbättrar kommunikation kan utnyttjas för att förebygga att en konflikt sker överhuvudtaget (Johansson, 2005). Johansson tar i sina avsnitt kring konflikthantering upp bl.a. sammankoppling som ett sätt att hantera och förebygga konflikter. Med detta menar Johansson att det kan vara effektivt att uppmärksamma likheter mellan de olika parter som potentiellt håller på att inleda/ har inlett en konflikt i hopp om att föra samman deras tankegångar. Vidare pratar Johansson om klargörande som verktyg för att minska risk för missförstånd. Med detta menar Johansson att man inte ska tveka för att få upprepningar eller ytterligare detaljer för att bekräfta vad som skett eller hur en individ uppfattat ett budskap. På liknande sätt kan man även omformulera ett budskap som en slags kontroll på att man har samma uppfattning. Vidare fortsätter Johansson tala om avstämning som ett viktigt verktyg för att se till att olika beslut har stöd av samtliga medlemmar i ett gruppsammanhang. Det är också viktigt att våga sätta gränser och normer – både för att förebygga såväl som att stoppa opassande handlingssätt. Ur ett gruppledarperspektiv anser även Johansson att ett stödjande förhållningssätt till gruppmedlemmarnas försök till samverkan är av stor vikt för att förebygga konflikter.

Nilsson (2005) menar att när en konflikt väl har startat så finns det egentligen ingen konsensus bland forskare kring åtgärder som bör tas för att hantera den, dock finns det några riktlinjer som kan vara goda att följa. I de fall en konflikt uppstått mellan två individer kan det vara fördelaktigt att som utomstående inte titta på vad som skett rent objektivt utan istället titta på tolkningar och uppfattningar av situationen. Detta då det är dessa tolkningar som ligger till grund för reaktionerna som gjort att konflikten uppstått. På liknande vis anser Johansson (2005) att ett uppvisande av empati för individens upplevelse av en konflikt är viktigare än vad du själv som utomstående tycker om det som har skett.

I ett sammanhang då du själv befinner dig i en konflikt menar Nilsson (2005) att det är viktigt att inte försöka övertyga motparten om hur fel de har och hur rätt du har. Den mest sannolika konsekvensen av denna metod blir att den du anser ha fel bara stärks i sin egen

uppfattning och låser sig då hen känner sig hotad. Istället bör situationen tacklas genom en konstruktiv konflikthantering där du försöker förstå varför din motpart tänker och tycker som de gör snarare än att försöka "vinna" över dem med goda argument. Nilsson fortsätter vidare och hävdar att en konflikt inte alltid går att lösa. Då kan det vara bra att istället försöka enas om vad man är oeniga om. I sådana öppna konflikter blir det lättare att fastställa sin egen position samtidigt som motpartens position identifieras och genom detta hitta eventuella kompromisser. En generell metod som slutligen är värd att ta upp är *Lågaffektivt bemötande* - oavsett om du försöker lösa en konflikt som utstående eller om du själv är delaktig i den. Grundtanken kring lågaffektivt bemötande handlar om att affekt är smittsamt d.v.s. att en individ reagerar med samma affekt som de blir utsatta för. Med lågaffektivt bemötande vill man med hjälp av tal och kroppsspråk avge ett lugn med syfte att reducera stress och förebygga problemskapande och potentiellt våldsamma beteenden från din omgivning (Heljskov Elvén, 2020).



## 4. Metod

I följande kapitel presenteras initialt två olika metoder för datainsamling. Därefter följer vilken metod vi valt till specifikt vår studie samt vilket tillvägagångssätt vi haft för att genomföra den. Faktorerna urval, etiska överväganden, datainsamling/genomförande, bearbetning och analys samt resultatens kvalitet behandlas.

### 4.1 Metodologiska överväganden

Följande redogörelser innefattar den kvantitativa och den kvalitativa forskningsmetoden med exempel på tillhöriga metoder under vardera rubrik, som ligger till grund för det metodologiska övervägande som skett inför studiens genomförande. Vi har valt att använda oss av den kvalitativa metoden, men om studien skulle fördjupas med syfte att skapa en mer omfattande handbok med ytterligare underlag så hade den kvantitativa metoden även varit lämplig.

#### 4.1.1 Kvantitativ metod

Inom samhällsvetenskap är kvantitativ metod ett begrepp för de tillvägagångssätt där numerisk data samlas in av forskaren. Kvantitativ metod handlar i sin enkelhet om att forska kring det mätbara för att sedan sammanställa statistik (Bryman, 2011). Vidare analyseras dess utfall utifrån för-uttalade hypoteser med målet att kunna bevisa och förklara något. En simplare förklaring skulle kunna vara att man sätter antaganden på prov för att finna samband mellan teori och praktik. Att pröva antaganden och teser är något av ett kriterium för att forskning överhuvudtaget ska kunna benämnas som kvantitativ (Nationalencyklopedin, 2020).

Generellt sett är kvantitativa forskningsmetoder formaliserade och rum för tolkningar ska minimeras. Typiskt sett brukar man utgå från ett genomsnittligt urval av en grupp eller befolkning för att sedan tillämpa diverse mät-metoder, detta för att finna potentiella samband, variationer eller fördelningar inom forskningsfrågan (Bryman, 2011).

De vanligaste kvantitativa metoderna som vi kan se inom samhällsvetenskap är enkäter eller strukturerade intervjuer (Bryman, 2011).

## 4.1.2 Kvalitativ metod

Kvalitativ forskning ämnar samla data som inte består utav siffror och statistik utan snarare upplevelser, känslor och tankar. Det kan vara, och är oftast, deltagares erfarenheter som ger datans resultat men det kan även vara forskarens när denne själv är delaktig i studien. Detta innebär att det råder ett subjektivt fokus och att en teori ofta blir resultatet av forskningen istället för att vara grunden till forskningen, vilket kallas för en induktiv syn. (Bryman, 2011).

Vidare menar Bryman (2011) att kvalitativ forskning tenderar att intressera sig för utveckling. Med detta menar han att forskningen ofta beskriver sin data som något försiggående som sker i förhållande till en kontext. Därmed befinner sig forskaren, den så kallade etnografen, i den utvalda forskningsmiljön under en längre tid för att följa de förlopp som sker. Detta kan göras genom att exempelvis observera socioemotionella processer i en isolerad kontext en längre tid, men även genom att intervjua deltagare och be dem fundera på och återge de aktuella processerna. Denna kontextualitet skiljer sig från kvantitativ forskning som oftast handlar om mer generaliserbar data.

Utöver deltagande observation och kvalitativ intervju som precis nämndes så är även fokusgrupper, dokument som datakälla och kvalitativ dataanalys metoder som kopplas till kvalitativ forskning.

I vår studie så finner vi stort intresse i den kvalitativa forskningen och kommer använda den som vår utgångspunkt både när det gäller metodisk datasamling och fördjupning av tidigare litteratur. Med stöd i Bryman (2011) så har vi valt följande anledningar till att arbeta kvalitativt:

- Vi avser samla data i form av ord snarare än siffror.
- I vår studie är deltagarnas uppfattningar vid större vikt än forskarens (vår egen).
- Istället för en statisk undersökning så strävar vi efter en processinriktad undersökning.
- Med öppenhet för det subjektiva så avser vi arbeta ostrukturerat istället för strukturerat.
- Snarare än generaliserande så vill vi uppnå en kontextuell förståelse.
- Med den begränsande aspekten av ensembleundervisning så arbetar vi med mikroinriktning istället för makroinriktning.
- Naturliga miljöer, snarare än konstlade miljöer, är viktiga för att lämna grupprocesser oberörda och i enighet med verkligheten.

## 4.2 Metod för datainsamling: kvalitativ intervju

Inför vår studie så har vi valt att genomföra kvalitativa intervjuer för att få en djupare förståelse och insikt kring våra forskningsfrågor.

I den kvalitativa intervjuens frågeställningar tenderar det generella, snarare än faktiska svar, eftertraktas och informantens personliga ståndpunkter och åsikter ska ligga i fokus. Hens intressen ska ses som prioriterade över forskarens egna. Intervjuens färdriktning kan även röra sig mer fritt då detta ses bidra till större kunskap om vad den intervjuade anser vara väsentligt. Utförliga och detaljerade svar på frågorna ses som en fördel och följdfrågor från intervjuaren uppmuntras. Frågorna behöver inte följa någon specifik ordning och samma informant kan intervjuas flera gånger om det anses vara fördelaktigt för studien (Bryman, 2011).

Inom den kvalitativa intervjun finns två olika varianter av genomförande: ostrukturerad samt semi-strukturerad intervju. Vid en ostrukturerad intervju så använder forskaren ofta sig av en minneshjälp som kan innehålla ett fåtal generella riktlinjer.

Ostrukturerad intervju kan i många fall utgå från en enskild fråga som därefter mynnar ut i vad som likna en vardaglig konversation. En semi-strukturerad intervju innehåller däremot fler specifika teman som intervjun förväntas behandla. Dock så tenderar den semi-strukturerade intervjun även den att innehålla en viss improviserande karaktär i dess disposition (Bryman, 2011). Den semi-strukturerade intervju-modellen är den metod som vi ämnar använda till vår studie då vi vill att samtliga intervjuer ska följa en ungefärlig mall samtidigt som den fångar det personliga och djupgående i informanternas tankar och erfarenheter.

## 4.3 Urval av informanter

Innan intervjuerna började genomföras gjordes ett s.k. *strategiskt urval* vilket innebär att olika faktorer togs i åtanke som ansågs vara teoretiskt betydelsefulla för vår studie (Trost, 2010). Dessa faktorer kom sedan att bli till grund för en lista av potentiella informanter som vi bedömde som lämpliga. Den viktigaste faktorn var att varje informant skulle ha arbetserfarenhet som ensemblelärare på antingen grundskola, gymnasium eller högskola. En annan faktor som informanterna hade gemensamt var att alla hade en musiklärarutbildning på högskolenivå. Detta var dock inget som vi hade som krav på i det strategiska urvalet utan snarare något som framgick efter att vår lista på potentiella informanter var sammanställd. Vi har valt att ha högsta grad av

anonymitet i studien där endast ett fiktivt namn används för varje informant. Ytterligare information kring t.ex. kön, ålder, bakgrund eller huvudinstrument har fått utebli då vi ämnar uppnå högsta möjliga grad av konfidentialitet.

Informanterna är:

- Kit
- Robin
- Max
- Kim

## 4.4 Etiska överväganden

Vad gäller etiska överväganden har vi sammanställt en samtyckesblankett där vi utgått från några av de riktlinjer som gäller för bl.a. svensk forskning (Bryman, 2011):

- *Informationskravet*  
Informanterna blev delgivna information kring undersökningens syfte och de moment som den avsåg behandla. De har även fått vet att deras deltagande är helt frivilligt och att de har rätt att avbryta utan orsak om så önskas.
- *Samtyckeskravet*  
Informanterna hade full kontroll över sin medverkan och skulle de ej godkänna samtyckesblanketten hade intervjuerna ställts in.
- *Konfidentialitetskravet*  
Informanterna har fått veta att deras uppgifter behandlas med hög konfidentialitet, förvaras på ett säkert sätt och att de inte kommer att lämnas vidare till någon annan än forskarna. Deras svar redovisas under fiktiva namn där även andra faktorer såsom kön, ålder, arbetsplats eller huvudinstrument förblir anonymt.
- *Nyttjandekravet*  
Informanterna har blivit informerade att uppgifter som samlas in kring enskilda personer enbart kommer att användas för forskningssyftet.

## 4.5 Datainsamling och genomförande

Efter att vi gemensamt fastställt vilka vi önskade intervjua så frågade vi dem via mail då vi även beskrev vårt arbete och syfte. För att öka produktiviteten men också flexibiliteten så beslöt vi oss för att genomföra två intervjuer var. När vi fått bekräftat av informanterna att de var intresserade av att delta så kom vi överens om tid och gav dem möjligheten att välja om de ville genomföra intervjun fysiskt eller på distans via programmet Zoom för att undvika kontakt i samband med Covid-19. Tre av informanterna föredrog att ses och de intervjuerna genomfördes med säkert avstånd på Musikhögskolan i Malmö, medan den fjärde intervjun av praktiska skäl genomfördes på distans. Inför varje intervju så informerades deltagarna om villkoren till deltagandet och de fick skriva under en samtyckesblankett. Vi valde även att låta informanterna ta del av våra intervjufrågor innan intervjuerna för att få en möjlighet att starta egna tankeprocesser kring de ämnen vi skulle beröra och på så sätt vara mer förberedda. Väl under intervjun så spelade vi in samtalen för att sedan kunna transkribera dessa.

## 4.6 Bearbetning och analys

Efter genomförda intervjuer så lyssnade vi igenom inspelningarna för att transkribera dess innehåll i kronologisk ordning. Vi valde att i ett tidigt skede, redan i transkriberingsprocessen, använda oss av tematisk analys. Bryman (2011) beskriver tematisk analys som en metod vars syfte är att organisera den insamlade datan genom att söka efter återkommande teman och koppla ihop dessa. Detta gjorde vi genom att söka efter likheter, skillnader och upprepningar för att sedan färgkoda dessa. Utifrån färdigställda rubriker baserat på litteraturkapitlets innehåll identifierades sedan empiri som gick att koppla till studiens centrala frågor.

## 4.7 Resultatens kvalitet – validitet och reliabilitet

En forsknings *reliabilitet* syftar till hur tillförlitlig och konsekvent den är och i vilken mån liknande resultat hade kunnat uppnås om den genomförts av en annan forskare vid en annan tidpunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Det faktum att vi genomför en kvalitativ forskning medför dock subjektiva faktorer både hos forskare och informanter. Därmed är det sannolikt att det metodiska genomförandet hade gett annorlunda resultat vid annat tillfälle av en annan forskare. Kvale och Brinkmann menar även att reliabilitet innefattar huruvida informanten skulle förändra

sina svar under intervjuens gång eller ge andra svar till en annan forskare. För att undvika detta så har vi enligt uppmaning av Kvale och Brinkmann i största mån försökt undvika ledande frågor. På så sätt ser vi till att informanternas svar är genuina och inte färgade av våra egna upplevelser.

Med *validitet* i åtanke så menas, enligt Kvale och Brinkmann (2009), om metoden undersöker det som ämnas undersökas. Därmed hur giltig den insamlade datan är och hur relevant den är till forskningsområdet. För att försäkra vårt metodiska arbetes validitet så var vi i utformandet av intervjufrågorna väldigt noggranna med att de var relevanta och av betydelse. Detta gjorde vi genom att först utgå från den tidigare forskning som vi instuderat och refererat till, och sedan formulera frågor med direkt koppling till dessa.

# 5. Resultat

I följande kapitel presenteras resultatet av den insamlade empirin indelad i fyra rubriker som är direkt kopplade till vårt litteraturkapitel. Vi har valt att döpa om dessa något för att tydligare spegla det som lyfts i intervjuerna. Rubrikerna är: Gruppen i fokus, Relations- och utvecklingsfrämjande arbete, Normer – skapa eller bryta? samt Flexibelt ledarskap och demokratiska processer.

## 5.1 Gruppen i fokus

Angående ensemblegruppens **sammanhållning och klimat** så är samtliga informanter överens. De alla lyfter vikten kring att låta varje elev komma till tals och få sin plats i gruppen. Både Max och Kim framhäver att de försöker synliggöra varje elev och neutraliserar det hierarkiska genom att låta de tysta eleverna tala mer och dämpa de högljudda eleverna. Robin stämmer in kring detta och menar att man som ledare bör uppmuntra de demokratiska processerna, vilket man inte alltid lyckas med som lärare. Max menar vidare att hen alltid försöker hålla en tillåtande attityd samtidigt som Kit flera gånger återkommer till ordet *förebild* och menar att hen försöker föregå med gott exempel.

Samtliga enas även kring att det är betydelsefullt med planering och att planeringen är tydlig och pedagogisk så att alla förstår vad som förväntas. Kim berättar också om sin egen metod:

Jag jobbar ju i oerhört hög grad med körsång vilket jag tycker är en faktor som jag har märkt bidrar till att få en sammanhållning i gruppen eftersom det hindrar instrumentalister, framför allt, att ställa sig i sin lilla låda. Man måste rikta öronen, blicken och hela människan utåt för att man ska få en gemensam klang. (Kim)

Vidare gällande **gruppens fas** så enas samtliga informanter kring att de anpassar sin ledarroll beroende på hur länge gruppen funnits. De är också överens om att det är viktigt med tydlighet så att det inledningsvis finns så få frågetecken som möjligt hos eleverna. Däremot uttrycker Max att hen använder sig av ett lite annorlunda arbetssätt kring anpassningen av sin ledarroll. I motsats till de andra informanterna så arbetar Max inledningsvis mer avvaktande för att ge eleverna en möjlighet att hitta varandra på egen hand och sedan lite mer aktivt i gruppens senare fas för att

motverka att gruppen blir för bekväm och homogen. Samtidigt arbetar de andra informanterna istället aktivt inledningsvis och tar sedan ett steg tillbaka, förutom Kit som uttrycker att hen har en väldigt jämnt aktiv och engagerad ledarroll oavsett om gruppens medlemmar känt varandra under en längre tid.

Kim framför ytterligare att hen arbetar mer fokuserat på den konkreta uppgiften i form av klingande resultat inledningsvis och sedan mer kreativt kring skapandeprocesser när gruppens medlemmar känt varandra lite längre – detta eftersom Kim menar att det krävs en stadig grund att stå på innan man går vidare. Hen uttrycker sig enligt följande:

När de har lärt känna varandra lite mer är det lättare att jobba med mer kreativa uppgifter, genom att man förändrar låtars stuk eller jobbar med original-material till exempel. Ju längre tid gruppen har känt varandra ju lättare är det att jobba med delaktighet och att kasta ut kreativa uppgifter.  
(Kim)

När det handlar om **gruppindelning** så finns en lite större bredd angående vilka metoder som används men fortfarande en röd tråd och många likheter. Max menar att gemensamt intresse generellt är den faktorn som fungerar bäst när det gäller gruppindelning men att det inte alltid är så utan att det även kan vara viktigt att komplettera och blanda så att elever kan hjälpa varandra. Just kompletterande gruppindelning lyfter Kit som något betydelsefullt för en grupp där medlemmarna kan hjälpa varandra. En duktig trummis kan backa upp för en ny basist och höja helheten för gruppen. Däremot menar hen att svårigheten kring komplettering kan vara yngre åldrar där elever inte har samma engagemang, som äldre åldrar, till att spela med elever med andra intressen. Robin förespråkar gruppindelning efter blandade faktorer och nämner förmåga, intresse, variation och genus. Hen menar dock att nivåindelning kan vara klurigt när elever av olika förmåga förväntas spela ihop, om det skiljer för mycket. Därför menar Robin vidare att gemensamt intresse och gemensamma mål är det som är viktigast. Hen uttrycker sig på följande vis:

Det som funkar allra bäst, tycker jag, är när alla har samma intresse [...]  
Jag har haft projekt då studenter kommit med önskan. Då är det ju straffspark på öppet mål, det är bara att åka. Det brukar vara det allra lättaste, för mig som ledare. Men det betyder inte att jag inte behöver göra någonting, för det måste jag. (Robin)



Vidare tycker Kim att grupper funkar bäst när samtliga medlemmar är både duktiga och engagerade. Dock så lyfter hen en fördel med grupper som är indelade efter variation och menar att eleverna då oftast inser att det kvittar vem de egentligen hade velat spela med och att de därför anpassar sig och gör det bästa utav situationen.

Gällande **gruppstorlek** så är informanterna återigen eniga och denna gång kring betydelsen av att varje ensembledeltagare har en viktig roll och funktion i gruppen. Max menar att den ultimata storleken kan växla och en liten grupp behöver nödvändigtvis inte fungera bättre utan det kan variera beroende på hur etablerad ensembleformen och deltagarna är. Hen påpekar ytterligare att det därför kvittar om det är ett storband eller en trio, så länge alla deltagare har en tydlig funktion. Men övriga informanter enas kring ett gyllene snitt på ca. fem till sju personer i en ensemblegrupp.

Robin menar att det är betydelsefullt att alla känner sig meningsfulla, både för det klingande resultatet och det sociala klimatet. Hen säger vidare att det brukar fungera bäst ur ett ledarperspektiv när det inte är fler elever än man hinner ge uppmärksamhet till. Kim konstaterar att det är viktigt med enheter som snabbt kan musicera och att det klingande resultatet är en viktig faktor gällande gruppstorlek. Hen menar att det blir för mycket som ska rättas till om gruppen är för stor och därmed fördröjs det klingande resultatet. Av den orsaken säger Kim att hen föredrar att dela upp ensemblen i mindre grupper om det skulle gälla en större ensemble med exempelvis blåssektion och kompgrupp. Max menar vidare att man som ledare måste vara anpassningsbar och flexibel om en grupps storlek eller förutsättningar inte är optimala och säger följande:

Om jag skulle spela soul utan blåsare och utan keyboard, så blir det dålig soul med tre gitarrister. Då får jag ju jobba med att vi har de förutsättningarna och säga "du får göra orgelns jobb" till en gitarrist och "du får ha dist och spela trumpetens roll" till en annan gitarrist. (Max)

När ensemblegruppens och medlemmarnas **mål** kommer på tal så är samtliga informanter eniga om att de arbetar kring uttalade mål, oftast i form av ett uppspel som ensemblen repeterar inför. Detta är något de lyfter som ett enkelt sätt att motivera eleverna genom och att många elever uppskattar och behöver detta. Robin och Kim menar däremot att det inte räcker att bara spela musiken på ett uppspel utan att det även handlar om utveckling och det klingande resultatet. Kim lyfter att det måste finnas en anledning till varför man spelar en låt och att att hen med hjälp av

sin erfarenhet blivit bättre på att söka igenom låtar efter material att arbeta med som handlar om musikalisk utveckling. Robin understryker Kims tankar med följande citat:

Om man tar bort det konkreta målet så är målet egentligen processen, och det kan vara svårt att säga till sina elever att målet är processen. Men då kan jag tycka att målet istället är att på lektionen man haft, så upptäcker eleverna vid lektionens slut att det var svårt men det funkade. Då har det blivit en process i det. (Robin)

När vi vidare analyserar svaren angående hur våra informanter arbetar kring elevers **motivation** i grupp så är samtliga väldigt måna om att motivationen måste komma inifrån. Max nämner att hen eftersträvar en undervisning där eleverna tänker att de måste komma till lektionen annars missar de något kul, snarare än att de måste komma till lektionen annars blir de underkända. Kim lyfter också att "betygsmotivation" inte fungerar vid bristande motivation utan hen försöker istället kommunicera för att ta reda på vad just den eleven tycker är kul och varför den eleven sysslar med musik. På så sätt menar hen att man kan väcka motivationen inifrån. Just kommunikation håller både Robin och Kit med om som en viktig faktor. De menar att positivitet är viktigt från ledaren och att den tenderar att smitta av sig på eleverna. Kit nämner vidare att hen försöker förtydliga instruktionerna och individanpassa uppgifterna så att de blir lagom utmanande och att eleverna på sått blir mer motiverade.

## 5.2 Relations- och utvecklingsfrämjande arbete

När vi tittar på informanternas tankar gällande **relationer** så skiljer sig svaren något åt. Robin hävdar att relationerna enligt hens erfarenhet ofta stärks automatiskt – någon elev känner någon och dessa välkomnar i sin tur de nya. Eventuellt så tar Robin lite mer plats i ledarrollen när hen upplever att gruppen har en sämre sammanhållning, detta är dock inget som, i stunden, görs medvetet. Max talar istället om att ha tydligt material och att planera lektionen väl som verktyg för att främja att relationer skapas – något som även Kit nämner. På så sätt minskar risk för missförstånd och eventuella konflikter kring vad som faktiskt ska göras. Max pratar vidare om att det även är viktigt att alla ska få vara med och styra samt bidra med vad de kan. Detta sker på samma sätt som vid främjandet av gruppens sammanhållning d.v.s. via en öppen och tillåtande attityd. Kits tankar leder in på samma spår då hen anser att elevernas självförtroende stärks när alla får synas och höras. Det är också viktigt att läraren har en förebildande roll. Hen nämner

även att en mjuk hållning i det sociala klimatet är viktigt för relations-bildandet. Detta rimmar väl med Kims idéer som handlar om att läraren bör hålla en lättsam ton under lektionerna. Kim pratar även om vikten av att sälja in det material som hen tänker att ensemblegruppen ska arbeta med. Hen menar att om gruppen förstår hur och varför de ska arbeta med något så främjar det relationerna mellan dess medlemmar på så sätt att alla driver mot samma mål.

Vidare berättar informanterna om sin syn på **roller** och dess fördelning i grupper. Samtliga informanter är överens om att vissa typiska roller tenderar att fyllas oavsett vilken grupp man arbetar med. Alla är även överens om att roller av drivande karaktär t.ex. ledare eller initiativtagare är vanligast. Robin och Max nämner båda även att en person kan ha flera roller. Kit och Kim tar båda upp hur ett för stort platstagande från vissa individer kan vara problematiskt då det hindrar andra medlemmar i gruppen från att göra sig hörda. I dessa fall handlar det väldigt mycket om att som ledare reglera det sociala klimatet i gruppen och se till att alla blir hörda. De båda nämner även att man i vissa fall kan prata med en person enskilt om hen tar för mycket plats. Robin har en annan metod då hen tenderar att prata enskilt med de som är mer anonyma och initiativlösa i gruppen. Hen säger:

Jag försöker påverka roller när jag märker att någon tenderar att hamna vid sidan av gruppen rent initiativmässigt. Då försöker jag väcka någon slags intresse där. Ingen ska flyta undan utan samtliga ska delta. Dock så är inte alla snackiga som personer och då får jag som lärare inte bli påstridig och tvinga fram något. (Robin)

En ytterligare aspekt som Kit tar upp är hur man som ledare måste vara flexibel kring roller beroende på om det är en låg- eller högenergisk grupp. I vissa grupper tar hen väldigt lite plats som ledare och har en lugn coachande roll medan i andra grupper måste hen ta väldigt mycket initiativ och driva. Max hanterar detta något annorlunda, i alla fall i gruppens första fas. Det hen försöker göra för att påverka gruppens roller då är att i ett tidigt skede ta så pass mycket plats i samtliga roller att det inte riktigt ska finnas utrymme för eleverna att utspela dessa. När det tidiga skedet väl har passerat menar Max att rollerna brukar ha tonats ner något och att gruppen då kan fungera mer som en samarbetsform.

När informanterna berättar om hur de arbetar utifrån den **sociala hierarkin** menar Robin att det är viktigt att aldrig glömma att det är du som är läraren – oavsett hur vänskaplig och informell relationen till elever kan bli. Det är dock viktigt att ha i åtanke att det enbart inte är läraren som bestämmer. Robin fortsätter vidare och nämner prestigelöshet som nyckelord och att läraren alltid bör främja demokratiska processer. Kim nämner på liknande sätt att hen är lärare –

inte despot. Med detta sagt vill Kim dock göra det tydligt för sina elever att hens jobb är att leda och genom sitt ledarskap vill hen skapa en så jämlik social hierarki som möjligt. Kim menar att ledarskap utifrån social hierarki handlar mycket om att kombinera psykologi och pedagogik – att kunna jobba på flera plan samtidigt. Max anser sig själv som dålig på att identifiera och arbeta utifrån sociala hierarkier och menar att det inte finns så mycket att göra åt dessa när de väl har etablerat sig. Hen har erfarenheter från ensembler där flertalet medlemmar är kompisar sen tidigare vilket resulterat i utanförskap. I.o.m. detta tycker hen att sociala hierarkier kan vara värt att ha i åtanke vid gruppindelningar. Hen hävdar även att expertkunskap inom vissa genrer kan tendera att ses som mer värdefull än andra, både av lärare och elever, och denna kunskap kan i sin tur leda till en högre social status. Max tar med detta i åtanke upp är hur man kan använda undervisningsmaterial för att minska känslan av nivåklifftor i färdighet mellan elever. Att introducera en helt ny genre där alla är nybörjare kan vara oerhört effektivt för just detta syfte, menar Max. Både Kim och Kit är inne på liknande spår fast med den skillnad att de snarare använder sig av alternativa lösningar i materialet snarare än att anpassa dess genre. Exempelvis menar de att man kan förenkla delar av låtar om de är för svåra för en elev eller t.o.m stötta upp genom att själv delta och spela. Kit menar vidare att det är viktigt att inte pressa elever som är på lägre nivå eller om de är omotiverade, speciellt inte om det finns andra elever i gruppen som är väldigt duktiga. Det som då kan hända är att klyftorna i den sociala hierarkin ökar. Robin har en annan infallsvinkel och säger så här:

Vad gäller hierarki mellan elever så kan det vara okej så länge den utnyttjas på ett positivt sätt. Om en elev är grym på sitt instrument kan den få en positiv funktion för gruppen från en högre position i hierarkin – så länge alla känner sig välkomna och hörda oavsett vart i hierarkin de befinner sig. Skulle det dock leda till personliga påhopp och liknande så måste jag som lärare gå mellan. (Robin)

På frågan gällande huruvida ensemblerksamhet kan **främja individens personlighets- och identitetsutveckling** i helhet är det tydligt att alla informanter är överens om att så definitivt är fallet. Robin och Max lyfter främst fram det sociala mötet som den viktigaste aspekten av ensemblerksamhet. Robin menar att hela din identitet som musiker främst skapas i ensemblesalen och hen vill betona vikten av att möta medmusiker som man synkar med på ett personligt plan så tidigt som möjligt i sin karriär, vare sig det är som yrkesmusiker eller på amatörnivå. Hen påpekar vidare att dessa personer mynnar ut i en stor inspirationskälla vad gäller både skapande och framträdande. Max pratar om hur hen upplever att musiken egentligen

inte är ett självändamål utan snarare något vi människor sysslar med för att vi tycker om att vara med och umgås med andra. Hen berättar om egna erfarenheter och förklarar att ensembleverksamhet gett honom vissa sociala egenskaper som hen antagligen inte skulle fått chans att utforska och utveckla annars. Kim går mer in på hur ensembleverksamhet kan utveckla förmågor såsom ansvarstagande, ledarskapsförmåga, kreativitet och snabbtänkt. Något som både Kim och Kit tar upp är även hur självförtroendet kan komma att påverkas av ensembleverksamhet. Kit menar på att det handlar mycket om social träning och att det är väldigt vanligt att hen har nya elever som uppvisar stor skillnad i självförtroende mellan t.e.x. första och andra året som hen haft dem i ensemble. Hen menar att det handlar om roller och att finna sig själv i det rätta sammanhanget. En bra lärare och bra gruppmedlemmar kan resultera i en stor lust till musik vilket i sin tur blir personlighetsutvecklande. Kim har samma idéer kring ensemblelärarrollen och anser att den är oerhört ansvarsfull. I fel sammanhang och med fel metoder kan nämligen elevens självförtroende påverkas negativt av ensembleverksamhet. Hen menar att det är en känslig och processororienterad verksamhet som både kan lyfta och sänka beroende på hur det funkar i gruppen. Men gör man det på rätt sätt så kan man hjälpa unga människor att utvecklas såväl musikaliskt som personligt. Kim berättar om en händelse hen erfarit som handlar om gitarristen som inte ville sjunga p.g.a. bl.a. dåligt självförtroende till sin egen förmåga. Denna individ ville till en början hoppa av men ändrade sig till slut genom uppmuntran och pepp från ensembleläraren och blev till sist lead-sjungande gitarrist.

[...] detta var ju ett lyckat fall [...] han har utvecklat sin identitet från att vara den lite blyga gitarristen till att bli sångare, gitarrist och estradör! Det har ju verkligen hänt grejer, och det är spännande! (Kim)

### 5.3 Normer – skapa eller bryta?

Den trend vi kan se bland svaren gällande **normer** i ensemblesalen är att samtliga informanter tycker det är svårt att alltid identifiera dessa. Robin menar att det kan ta tid att uppfatta normer som råder elever sinsemellan och hen menar därför att det kan vara bra att samtala med kollegor kring deras uppfattning av elever och grupper. Kit förespråkar också dialog som lösning och menar att det är viktigt att ha en öppen dialog och lyssna på eleverna. Återigen så nämner Kit det förebildande arbetet och lyfter att hen försöker sätta positiva normer i klassrummet och säger ifrån när något inte är okej. Kim säger också att hen jobbar aktivt normbrytande – detta genom att jämställa de olika instrumenten så att de har lika förutsättningar och förväntningar. Som

exempel lyfter Kim att hen försöker få sångare mer delaktiga i instrumentala partier och att hen använder instrumenten lite friare och inte låter de klassiska rollerna vara så tongivande. Max har ett mer musikaliskt syfte med sitt normgivande arbete och nämner instudering som ett exempel. Hen försöker sprida en norm som handlar om att kolla in mer musikaliska prylar än som nödvändigtvis behövs för att krossa myten om att det bara är vissa som "kan" det här med musik. Däremot när det gäller mer organisatoriska normer såsom att komma i tid så menar Max att sånt brukar lösa sig automatiskt. Så här säger Kit kring det förebildande arbetet gällande normer:

Det är viktigt att ha en dialog med alla och att man lyssnar mycket så att man inte blir en lärare som städar upp för mycket hela tiden [...] Om man är en engagerad lärare och eleverna ser att man har koll så blir man en förebild. Nyfikenhet och engagemang som lärare kan spegla av sig ganska mycket på eleverna. (Kit)

Gällande **kollektiva beteenden** så menar både Kim och Kit att energi är något som lätt smittar av sig bland eleverna och att om en eller flera elever är oengagerade eller lågenergiska så kan detta resultera i att hela gruppen blir så. Samtliga informanter anser att sådana fall kräver att man som ledare samtalar med eleverna kring det negativa kollektiva beteendet. Kim säger att man får klargöra sin grundinställning och försöka göra ett avtal med eleverna som innefattar hur man tänker så att det både finns gemensamma ambitionsnivåer och gemensamma krav. Kit lyfter en metod som hen använder när en elev är oengagerad och tydligt uttråkad. Då brukar Kit be den individen att ta med en låt att spela till nästa gång och menar att det plötsligt kan hända saker om man ger en utmaning eller uppgift till den som inte är så taggad. Både Max och Robin menar däremot att de oftare uppmärksammar positiva kollektiva beteenden, såsom när elevers motivation och ambition smittar av sig på andra ensemblemedlemmar, snarare än negativa sådana.

## 5.4 Flexibelt ledarskap och demokratiska processer

Vad gäller **verktyg för ett stödjande klimat** i ensemblesalen nämner Robin, Kim och Kit att demokratiskt underlag för beslutsfattande är oerhört viktigt. Alla elever ska få komma till tal och uppmuntras att delta och tycka. Robin säger så här:

[...] att vara väldigt uppmärksam på att alla får göra sin röst hörd och att faktiskt alla idéer testas. Det brukar jag säga också – håll aldrig inne med en idé! Den kan vara hur tokig som helst, men det kan vara den idén som löser upp prylan, och det är jätteviktigt! (Robin)

Robin och Kim pratar även om vikten av tydlighet, både i instruktioner såväl som i undervisningsmaterial. Max nämner också material som en viktig faktor och förklarar att hen anpassar sitt eget undervisningsmaterial så mycket som möjligt för att släta ut eventuella nivåskillnader mellan elevers färdigheter – en faktor som hen upplever annars kan bli grund för skapandet av ett försvarsinriktat klimat. Robin påpekar även att det är viktigt att inte göra en grej av felspelningar – då kan det låsa sig i gruppen totalt. Kit är lite inne på samma spår och berättar att hen ibland själv spelar fel medvetet för att visa eleverna att vi alla är mänskliga och att misstag inte gör något. Hen menar även att humor är ett bra verktyg för att påvisa det mänskliga – dock får det inte vara på någon annans bekostnad. En annan sak som tas upp, här av både Max och Kim, är att de båda försöker släta ut det hierarkiska i gruppen genom att medvetet dämpa de mer högljudda och platstagande individerna och uppmuntra de som är mer tillbakadragna att delta och komma med åsikter – något som även tagits upp tidigare vid diskussion kring sammanhållning och klimat. Max tar upp att detta går att göra socialt, men också genom musikaliska övningar där den lite mer reserverade individen får ett större utrymme. Kim nämner att hen vid introducerande av ny musik brukar jobba med helgruppsövningar t.ex. rytmikkoncept – detta för att eliminera att musiker ska fastna i “sin egen lilla låda”. Hen menar att unga människor tenderar att tydligt identifiera sig vid en redan etablerad roll och att sådana övningar kan bryta ifrån lite från dessa.

Vad gäller **återkoppling** så pratar Robin, Max och Kim kring detta ur ett perspektiv hur och om man ska ge positiv och/eller negativ kritik. Robin menar att återkoppling ska ges direkt, oavsett om det rör sig om något positivt eller negativt. Om någonting är bra så måste det uppmärksammas – om så bara med tummen upp! Om det rör sig om något negativt så räcker det ofta med att bara säga att det var någonting som lät konstigt och sen låta eleverna själv reda ut det – lite som en uppgift, fortsätter Robin. Hen säger så här:

[...] att försöka skrämman en elev till att spela det som läraren vill är en ”död” metod – det funkar inte 2021. (Robin)

Max uttrycker väldigt sällan negativ kritik. Hen vill att eleverna ska känna att det var roligt att komma till ensemblelektionen – även om de inte kom någonstans. När hen väl måste ta upp

negativa saker såsom att komma sent eller inte ha kollat in sina grejer så tas detta upp enskilt. Kim är inne på samma tankar kring negativ återkoppling och menar att det är något som bör tas enskilt med den eller de berörda. Hen menar dock även att positiv återkoppling också bör ges enskilt om den endast är riktad till en person. Man bör snarare försöka ge både positiv och/eller negativ återkoppling till hela gruppen – något som ibland kan bli problematiskt när det är varierande prestationer mellan dess medlemmar. Kit är endast inne på positiv återkoppling och förespråkar engagemang och pepp från lärarens sida som väldigt viktigt. Hen menar också att återkoppling blir lättare och kan nästan ges i förväg genom tydligt beskrivna mål. Kim säger i liknande anda att det är lätt att ge feedback när man har kommit överens innan om vartåt man siktar.

Angående **konflikthantering** så pratar både Robin och Kim om att man inte ska ta saker personligt utan man är där som lärare och inte sitt privata jag. Ett professionellt förhållningssätt är något som Kim tar upp och menar att man själv ska undvika att bli arg då detta medför risken att hamna i affekt. Hen förklarar vidare att det kan vara fördelaktigt att i förebyggande syfte ha satt upp ett tydligt regelverk kring normer i en ensemblesal. Då har man något att referera till om en konflikt väl skulle uppstå. Max förklarar att hen arbetar förebyggande genom att hens undervisningsmaterial är byggt för att underlätta samarbete. Hen säger så här:

Skulle en konflikt uppstå är det viktigt att inte göra en grej av det inför gruppen. Jag skulle aldrig uttala den. Istället skulle jag förbereda ett musikmoment där konflikten istället ska glömmas. Om jag även uppvisar ett breddat arbetssätt rent praktiskt så brukar konflikter kunna glömmas bort.  
(Max)

Kit och Max tar på liknande vis upp hur man inte ska göra konflikter till en grej inför hela gruppen utan endast bör ta det med de som är inblandade. Man behöver vara öppen och lyssna på alla, fortsätter Kit. Robin nämner även att det är viktigt att inte ta någons parti i konflikter. Skulle missnöje uppstå kring t.ex. arbetsmaterial eller idéer brukar både Max och Robin hantera detta genom att uppmuntra den individ som inte fick sin vilja igenom att det antagligen kan bli så i framtiden istället. Ur ett musik-perspektiv pratar Robin även om vikten av att inte försöka tvinga någon att spela så som du själv som lärare tycker blir bäst. Den som spelar och uppträder måste känna att det blir rätt. Du som lärare är främst där för att gruppen ska fungera så bra som möjligt avslutar Robin.



## 6. Diskussion

Studiens syfte är dels att utforska vad forskning säger om hur grupprocesser fungerar och kan påverkas för att effektivisera ensembleundervisning, men också hur olika ensemblelärare arbetar med dessa i praktiken. Detta har gjorts med utgångspunkt i litteraturkapitlets rubriker, men även här är de omdöpta för att tydligare sammanfatta vad som diskuteras under vardera rubrik. Dessa är följande: Gruppen i teori och praktik, Sammanhållning, bekräftelse och roller, Kollektiva idéer, tankar och beteenden samt Ett öppet och opartiskt ledarskap. I detta avsnitt diskuteras resultatet av undersökningen och sammankopplas med tidigare forskning.

### 6.1 Gruppen i teori och praktik

Vad gäller **sammanhållning och klimat** kan vi inledningsvis se likheter mellan samtliga informanternas arbetssätt, kring hur de medvetet försöker styra så att alla elever får synas och höras, och Mathiassons (1994) syn på hur kommunikation kan och bör användas för att synliggöra och bekräfta andra människor. Både Max och Kim lyfter att de har en väldigt jämlik kärna i hur de ser på kommunikation och dess koppling till gruppens sammanhållning och klimat. De menar att kommunikationen i sig syftar att neutralisera det hierarkiska och på så sätt ge varje gruppmedlem lika utrymme, vilket direkt stämmer överens med Mathiassons syn på kommunikation som något synliggörande.

Robin är inne på samma spår när hen lyfter vikten av att uppmuntra demokratiska processer i ensemblesalen. Den tanken är direkt samstämmig med det Nilsson (2005) kallar för den *demokratiska ledarstilen* och som grundar sig i en strävan efter en god sammanhållning med jämställdhet i fokus. Vidare innebär detta att man som ledare inkluderar gruppmedlemmarna i största möjliga mån till att fatta beslut och lösa problem, vilket är det som Robin även förespråkar gällande gruppens sammanhållning. Ytterligare så går detta även att koppla till det som Johansson (2005) kallar för *avstämning*. Detta innebär att man som ledare stannar upp inför ett beslut och ser över om det finns stöd från samtliga gruppmedlemmar, vilket i sin tur också

stämmer överens med det Robin lyfter i samband med de demokratiska processerna i ensemblesalen. Olsson (1998) lyfter även en beståndsdel som West (1990) förespråkar gällande gott klimat som bygger på den mån gruppmedlemmarna känner sig trygga och bekväma i att ta plats och att ta beslut. Denna beståndsdel passar väl in på de tidigare kopplingar som gjorts.

Det finns även likheter mellan det Johansson (2005) kallar för *stödjande klimat* och det arbetssätt som Max lyfter som tillåtande attityd. Max menar att hen eftersträvar en öppen hållning som inbjuder gruppmedlemmarna till att våga prova sig fram och att detta vidare ska främja gruppens sammanhållning – vilket stämmer väl överens med den stödjande samvaro Johansson nämner som präglad av trygghet och ett resultat av acceptering och välvillig inställning från gruppmedlemmarna. Man kan även koppla den tillåtande attityden till ett försök från informanterna att få ensemblegruppen att närma sig en *informell grupp* snarare än en *formell*. Mathiasson (1994) menar att den informella gruppen, till skillnad från den formella, har större utrymme för känslor, spontanitet och samhörighet vilket samtliga informanter lyfter som viktigt för en god sammanhållning.

Om vi vidare bortser från den negativa klang *konformitet* kan inneha så går det även att göra en god koppling mellan denna och Kits förebildande arbetssätt. Kit menar att hen försöker föregå med gott exempel och genom att bli en förebild för gruppmedlemmarna så hoppas hen att de ska ta efter både beteende och moral. När Kelman (1961) nämner detta som en form av konformitet så kallar han den för *identifikation* och menar att detta sker när ledaren blir en förebild för deltagarna och att de vidare tar till sig av ledarens åsikter och mönster. Det förebildande arbetssättet som Kit förespråkar stämmer även in på French & Ravens (1959) definition av *personlig makt*, vilken innebär att medlemmarna beundrar ledaren och därmed betar sig önskvärt. Johansson (2005) talar också om ledaren som förebild och säger: “Gruppen tar efter det man gör och inte det man säger att den ska göra” (Johansson, 2005, s.52).

Det som samtliga informanter fortsatt enas kring är betydelsen av planering och tydlighet för gruppens sammanhållning och ett gott klimat. Detta lyfter Nilsson (2005) som en väldigt viktig faktor för att gruppen ska bli motiverad och arbeta efter en gemensam uppgift. Han menar också att just tydlighet är en av byggstenarna som bör finnas i en optimal ledarstil. Även Johansson (2005) nämner tydlig ledning och bra struktur som något medlemmarna behöver för att utvecklas som grupp. Han talar främst om detta i samband med en *gruppens formande* och *separation* och menar att individerna i dessa stadier behöver tydlighet mest.

När vi ser över informanternas tankar kring **gruppens faser** så är samtliga eniga om att ledarrollen bör vara dynamisk och anpassas efter gruppens utveckling. Detta stämmer väl överens med de tillvägagångssätt som Johansson (2005) lyfter kring gruppens olika faser. Johansson menar att det inledningsvis behövs mer ledning och struktur men att ansvaret senare kan läggas över mer på eleverna själva, vilket är något som Kit, Kim och Robin också förespråkar. Max däremot lämnar mer ansvar åt eleverna i början för att sedan styra mer längre fram, vilket inte riktigt stämmer överens med det Johansson talar för. Men det finns dock likheter mellan Max tillvägagångssätt och den syn som Stensaasen och Sletta (1997) har som bygger på att individerna formar gruppen tillsammans. Det går också att göra en koppling mellan Max metod och det Greene (1989) lyfter kring gruppens strävan. Greene menar att en grupps goda sammanhållning inte behöver innebära högre produktivitet, utan att det kan ge motsatt effekt om inte gruppen gemensamt strävar efter att närma sig målet. Detta går att knyta samman med det Max säger om att ha en aktivare ledarroll i gruppens senare skede, för att motverka att gruppen blir bekväm och homogen och därmed förlorar produktivitet.

Kim framför också att hen fokuserar på konkreta uppgifter inledningsvis och mer kreativa uppgifter längre fram. Detta passar väl in på det Johansson (2005) lyfter kring tydlig ledning och struktur i början. Johansson menar också att gruppen blir stabilare efter att den genomgått *konfliktfasen* och *närmandefasen* och att gruppmedlemmar då har lättare för att förbise varandras olikheter och samarbeta effektivt, vilket stödjer Kims uppfattning om att kreativa uppgifter passar bättre i ett senare skede.

Kärnan bland informanternas svar kring **gruppindelning** är gemensamt intresse. De menar att när gruppmedlemmarna strävar åt samma riktning på grund av liknande ambitioner så fungerar gruppen bra. Detta stöds av Olsson (1998) som lyfter att en av beståndsdelarna för att öka en grupps sammanhållning och produktivitet är hur väl gruppens mål stämmer överens med individens, vilket i sin tur innebär att en grupp med överensstämmande ambitioner fungerar bättre, precis som informanterna menar.

Den kompletterande gruppindelningen är också något som nämns av Kit och Max och den syftar på att en grupp kan fungera bra när medlemmar med varierande förmågor kan stödja varandra. Detta stämmer direkt överens med den definiering av grupp som Stensaasen & Sletta (1997) lyfter där de menar att det bör finnas både en ömsesidig påverkan men också ett ömsesidigt beroende mellan medlemmarna. Johansson (2005) menar vidare att grupper brukar komma in i

*samarbetsfasen* då medlemmarna inser att meningsskiljaktigheter, eller varierande förmågor, kan vara tillgångar vilket stämmer direkt överens med det scenario Kim lyfter där eleverna anpassar sig och gör det bästa av situationen när det finns variation i gruppen. När Kim berättar om gruppindelningen som görs helt fränkopplat från elevernas egna önskemål och preferenser så kan kopplingen till den *auktoritära ledarstilen* göras eftersom besluten fattas utan att eleverna inkluderas, med effektivitet i syfte. Fler auktoritära tendenser går inte att identifiera hos Kim, men precis som Nilsson (2005) förespråkar så är det positivt med en ledare som har en god balans av olika ledarstilar.

Gällande **gruppstorlek** så är det för samtliga informanter viktigt att alla i gruppen har en viktig roll och funktion och att detta enklast uppnås i mindre grupper. Detta stämmer väl överens med det Nilsson (2005) säger om gruppstorlek då han menar att medlemmar i mindre grupper till större grad upplever att deras funktion spelar någon roll.

Robin lyfter vidare att det är viktigt som ledare att hinna ge uppmärksamhet till alla medlemmar i gruppen, vilket även detta enklast görs i en mindre grupp. Den *demokratiska ledarstilen* som Nilsson (2005) talar om innefattar just uppmärksamhet och bekräftelse till gruppens medlemmar och det går därför att koppla Robins påstående till att den demokratiska ledarstilen enklare manifesteras i en mindre grupp. Detta passar vidare in på Kims tillvägagångssätt då hen delar upp gruppen i mindre grupper om den skulle vara för stor för att kunna se och nå alla i den. Mathiasson (1994) lyfter att det många gånger bildas *subgrupper* om gruppmedlemmarnas behov inte bekräftas och Kims tillvägagångssätt kan nästan likna med en aktiv indelning av subgrupp som görs för att till större mån bekräfta varje individ.

Johansson (2005) menar även att ledaren bör vara flexibel för att kunna hantera en grups variationer vilket Max också förespråkar då hen menar att gruppstorlekar kan variera och att man därför måste vara beredd på att anpassa sig för att ta vara på den aktuella storleken och utnyttja dess potential.

När det gäller **målsättning** i gruppen så tycker alla informanter att det är viktigt med en uttalad och tydlig målsättning så att medlemmarna gemensamt ska kunna sträva efter dessa. Johansson (2005) talar om dessa som *uttalade mål* och Olsson (1998) lyfter även att dessa uttalade mål kan främja sammanhållningen, precis som våra informanter förespråkar. Olsson hänvisar till en modell av West (1990) som menar att i ju större mån man som grupp talar öppet om den gemensamma målsättningen desto bättre blir klimatet. Detta är något som även Nilsson

(2005) håller med om och han menar att gruppens sammanhållning till stor del är beroende av i vilken grad medlemmarna är överens om vilka mål den försöker uppnå, vilket helt stämmer överens med den uppfattning våra informanter har.

Vidare så trycker Robin och Kim på aspekten av att det även måste finnas en mening med processen och utvecklingen, inte bara slutprodukten. Detta är något som Nilsson också lyfter då han säger att processen för att nå målet måste stimulera individen både intellektuellt och emotionellt, vilket stämmer väl överens med Robin när hen säger att målet är processen.

Bland informanterna så finns en enighet kring betydelsen av att **motivation** bör komma inifrån. Detta är en direkt koppling till den *inre motivationen* som Stensmo (1997) talar om och som innebär att det finns både driv och mål hos varje individ som blir incitamentet till att genomföra uppgiften. I samband med detta så lyfter Max sin strävan efter att eleven ska vilja komma till lektionen av lust och inte av rädsla för att annars bli underkänd, vilket är ett förtydligande av den inre motivationen kontra den yttre. Den *yttre motivationen* som bl.a Nilsson (2005) lyfter innebär istället en drivkraft som baseras på belöningar eller bestraffningar. Kim gör en koppling till denna och menar att betygsmotivation inte fungerar utan att det är viktigt att ta reda på vad eleven tycker är kul, vilket i sin tur går att knyta till det Nilsson (2005) och Pink (2010) säger om upplevelsen av nöje, utmaning och kreativa processer. Gällande utmaningar så lyfter Kit ett tillvägagångssätt som innebär att hen individanpassar uppgifterna efter varje individuell ensemblemedlem för att på så sätt skapa motivation som är anpassad. Detta stämmer väl överens med de "guldlocksuppgifter" som Pink (2010) nämner.

Både Robin och Kit lyfter även tydlig kommunikation som en viktig faktor till att motivera eleverna. Det går att koppla till det arbete som ledaren gör när det gäller gruppfasen och som Johansson (2005) nämner. Han menar att man som ledare, främst inledningsvis, bör kommunicera tydligt och strukturerat för att på så sätt ge eleverna en trygghet till att våga utmana sig, vilket i sin tur kan främja motivationen.

## 6.2 Sammanhållning, bekräftelse och roller

Bland informanternas svar kan vi se många likheter mellan deras arbete kring gruppens sammanhållning och **relationsbygge**. Inom båda rubriker så nämns av Max den tillåtande attityden som hen menar både främjar klimatet och relationerna. Även ledarens tydlighet nämns av samtliga informanter och Max och Kit menar att detta kan minska risken för missförstånd och

konflikter, vilket i sin tur gynnar gruppens relationer. Detta stämmer väl överens med det Johansson (2005) kallar för *klargörande*. Han menar att detta är ett verktyg som förebygger missförstånd genom att man som ledare upprepar och klargör för detaljer för att på så sätt bekräfta hur en individ kan ha uppfattat budskapet.

Robin lyfter hens upplevelse av att relationer ofta stärks av sig själva, genom att elever är öppna och välkomnar andra elever. Detta är dock något som huvudsakligen förutsätter att det i gruppen finns ett stödjande klimat. Johansson (2005) menar däremot att det är mindre chans för detta att hända om det i gruppen istället finns ett försvarsinriktat klimat då elever är mer reserverade.

Gällande goda relationer så lyfter Kit att individens självförtroende förstärks när den bekräftas, både av ledaren och de andra medlemmarna. Nilsson (2005) talar också om detta kring individens sociala identitet och han menar att denna formas i samband med andra. När vi bekräftas av andra så påverkar det vår självuppfattning, självkänsla, självförtroende och självtillit positivt vilket är samma spår som Kit är inne på. Vidare lyfter Johansson (2005) de socioemotionella behoven som Schutz (1958) talar om och som kan påverka individen negativt om de inte uppfylls. Bland dessa så nämns tillit och tillhörighet som båda stämmer in på det Kit förespråkar kring bekräftelse.

Vidare återkommer Kim till vikten av gemensamma mål även när det gäller relationer. Hen menar att detta innebär att gruppens medlemmar driver mot samma mål vilket i sin tur gynnar relationerna sinsemellan. Detta rimmar väl med den positiva faktorn som Greene (1989) nämner i samband med ökandet av en grupps sammanhållning och produktivitet - att om gruppens mål stämmer överens med individens mål så bidrar detta till ett stödjande klimat och vidare hälsosamma relationer. Kim nämner en av sina strategier för att uppnå detta och menar att hen ofta försöker sälja in materialet till eleverna, för att på så sätt öka chansen för att deras mål och ambitioner ska bli mer lika varandra vilket stämmer väl överens med det Greene nämner. Kims strategi påminner även om ett tillvägagångssätt som handlar om att introducera *referensgrupper* för eleverna. Nilsson (2005) menar att individen inspireras och, i många fall, identifierar sig med referensgruppen och genom att Kim säljer in materialet för eleverna så finns chansen att de kommer vilja börja efterlikna denna grupp.

Vad gäller **roller** kan vi se hur samtliga informanter pratar om hur drivande roller såsom ledare och initiativtagare alltid tenderar att fyllas. Dessa roller går under det som Johansson (2005) kallar för *intstrumentella rollfunktioner* vars fokus är gruppens mål och uppgift. Robin och

Max tar även upp det här med att en individ kan ha flera roller vilket går att likna med Nilssons (2005) tankar kring formella och informella roller. Läraren har den formella rollen som ledare men informellt kan det vara en elev som ses som ledare enligt den sociala uppfattningen. Detta går i samklang med vad Kit nämner kring hur hen arbetar med hög-energiska och väldigt drivna grupper. I dessa tar hen väldigt lite plats i ledarrollen och agerar mer som coach – vilket eventuellt kan resultera i att en elev inofficiellt ses som ledare. På samma sätt arbetar hen med ett starkt ledarskap och driv i låg-energiska grupper. Detta beskriver Nilsson som att ha en bred ledarskapsrepertoar och att kunna anpassa sig efter gruppen och situationens behov. Max tar upp att hen brukar försöka ta plats i alla roller i en tidig gruppfas för att eleverna inte ska få utrymme att agera ut dessa. Hen menar att detta gör att rollerna tonas ner något och påpekar att det behöver ske innan dess funktioner kan vara samarbetsfrämjande. Detta går något i samklang med hur Johansson (2005) ser på roller som föränderliga *rollfunktioner* snarare än något statiskt. Dock så går det något emot hur Johansson menar att *planeringsfasen* i en grupp brukar se ut då medlemmarna här egentligen ska få utforska hur mycket plats de bör ta.

Något annat som tas upp från lite olika perspektiv är hur man som ledare ska hantera roller som stör – ibland kallade *självcentrerade rollfunktioner* (Johansson, 2005). Kit och Kim nämner att de brukar prata med personer enskilt om de t.ex. har tagit för mycket plats och stört under en lektion. Alla tre förespråkar ett tankesätt som rimmar väl med vissa aspekter av den demokratiska ledarstilen (Nilsson, 2005), t.ex. att de eftersträvar ett sunt socialt klimat där jämställdhet ska vara i fokus, och menar att om vissa individer tar för mycket plats så kan andra hindras från att göras sig sedda och hörda. Även Robin utnyttjar enskilda prat som verktyg, men tenderar snarare att ta dessa med de elever som är lite mer initiativlösa och anonyma i gruppen. Här kan vi också hitta liknelser med den demokratiska ledarstilen, men i detta sammanhang handlar det snarare om en strävan efter delaktighet från samtliga gruppmedlemmar (Nilsson, 2005).

Om vi tittar på **social hierarki** så tar både Robin och Kim tar upp vikten av att man aldrig ska glömma att man är i en undervisningssituation som lärare. Ditt jobb är att lära och leda, inte att bestämma enväldigt. Här kan vi se likheter med Nilssons (2005) tankar kring hur makt manifesteras. Eleverna måste förstå att läraren eller “maktutövaren” kan påverka möjligheter till utfall på ett sätt som för dem anses önskvärt. Detta rimmar väl med Olssons (1998) syn på att makt är ett samspel snarare än en ensidig gärning. Även under diskussion kring social hierarki så

leds samtalet in på vikten av demokratiska processer och främjandet av jämlikhet - något som sammanfattas väl under den *demokratiska ledarstilen* (Nilsson, 2005).

Om vi istället tittar på statusfördelning bland elever så kan det se ut på lite olika sätt. Johansson (2005) tar upp hur statusfördelning kan bli väldigt tydligt i grupper där medlemmarnas status befinner sig på ett väldigt stort avstånd från varandra. I en ensemblegrupp kan t.ex. status avgöras utifrån hur mycket de instrumentella förmågorna premieras. Max nämner på liknande vis hur stora nivåkllyftor i förmåga bland ensemblemedlemmar kan vara en faktor som påverkar den sociala hierarkin i gruppen. Hen tar även upp hur besittandet av kunskaper som värderas högt i gruppen kan påverka statusfördelningen – något som även Johansson påpekar. För att motverka att klyftorna ska bli för stora i den sociala hierarkin brukar Max, Kim och Kit anpassa sitt undervisningsmaterial på olika sätt så att prestationsnivån jämnas ut – något de menar annars kan ligga till grund för social status. Detta går att koppla till Nilsson (2005) som menar att en låg status från en grupp (i detta fall prestationsnivå) kan följa med in i en annan grupp och göra att individen får sämre initiala förutsättningar. För att motverka detta Max brukar välja en genre där förhoppningsvis alla blir nybörjare. Kim och Kit är mer inne på att anpassa svårigheten på de olika instrumenten efter sina elevers förmågor, något som går att likna med Pinks (2010) koncept om “guldlocksuppgifter” d.v.s. precis lagom svåra uppgifter. Robin har en något annorlunda infallsvinkel och menar att om en elev är väldigt duktig på sitt instrument och genom det får en hög social status så kan det ofta vara positivt för förebildande för gruppen – så länge det sköts på ett snyggt sätt. Detta rimmar väl med Nilssons (2005) tes om att makt i instrumentellt och funktionellt syfte kan vara positivt och föra gruppen framåt.

Att identifiera statusfördelning baserat på de socioemotionella förmågorna kan vara betydligt svårare – t.ex. i ett kompisgäng (Johansson, 2005). Max nämner på liknande vis en del om problematik kring identifiering av sociala hierarkier. Hen menar att det finns ganska lite man faktiskt kan göra som lärare när en sådan statusfördelning skett och hänvisar här till egna erfarenheter av kompisgäng som hamnat i samma ensemblegrupp. I detta fall bildades en subgrupp av kompisgänget inom ensemblegruppen och ledde till känslan av utanförskap för de resterande medlemmarna. Detta kan liknas med Mathiassons (1994) tankar kring hur subgrupper kan leda till “vi och dem”-tänk. Max menar vidare att det bästa man i sådana fall kan göra är att ha vetskap om sådana sociala hierarkier i åtanke redan vid gruppindelningen. Mathiasson menar å andra sidan att sådana subgrupper kan fungera under förutsättningen att det finns en



underliggande respekt till andra gruppmedlemmar och att de inte känner sig utfrysta.

Kim tar upp att beroende på hur gruppdynamiken och lärarens metoder fungerar sig så kan ensemblerverksamhet både lyfta och sänka **individens personlighets- och identitetsutveckling**. Detta går i samklang med hur Johansson (2005) ser på hanterandet av ledarskap som direkt kopplat till hur gruppprocesser formas. Nilsson (2005) menar att identitetsutveckling handlar oerhört mycket om den relation vi har och den bekräftelse vi får av andra individer. Utan bekräftelse, positiv såväl som negativ, tenderar individen att inte visa vem den är och kanske t.o.m. låtsas vara någon annan (Nilsson, 2005). Johansson (2005) tar upp hur sådana beteenden leder till sämre gruppsammanhållning och försvarsinriktade klimat. Robin pratar om vikten av att finna medmusiker som man klickar med socialt som en essentiell del av din identitetsutveckling. Max menar på liknande vis att hans egen identitetsutveckling gynnats oerhört mycket av ensemblerverksamhet. Hen menar vidare att många av de egenskaper han fått via ensemblerverksamhet antagligen inte skulle utvecklats i andra sammanhang. Självpuppfattning, självkänsla, självförtroende och självtillit är enligt Nilsson (2005) de fyra faktorer som formar den personlighet vi får. Kit tar upp hur en bra fungerande grupp med en bra lärare kan vara identitetsutvecklande genom att bidra till en stor lust och motivation till musicerande. Nilsson (2005) nämner hur inre motivation kan bidra till mer självgående gruppmedlemmar och Pink (2010) anser att inre motivation leder till ytterst kreativa processer. Både Nilssons och Pinks tankar stämmer väl överens med Kims idéer kring hur ensemblerverksamhet främjar ansvarstagande och kreativitet.

### 6.3 Kollektiva idéer, tankar och beteenden

Alla informanter nämner att **normer** i många fall kan vara svåra att identifiera – något som kan bli problematiskt då Olsson (1998) menar att huruvida det skapas accepterande och tolererande normer i gruppen är en viktig beståndsdel i hur dess klimat artar sig. Stensaasen och Sletta (1997) nämner även de hur normerandet är en viktig fas som skapar förutsättningar för att gruppen ska fungera effektivt. Max nämner att organisatoriska normer såsom att komma i tid till lektionen eller att kolla in sina musikstycken i förväg tenderar att lösas av sig själv. Stensaasen & Sletta (1997) tar i liknande anda upp hur normer tenderar att organiskt växa fram ur gruppens gemenskap. Detta kan kopplas till Nilssons (2005) beskrivning av konformitet där han menar att konsekvenserna av avvikelser kombinerat ett underlättande av det gemensamma arbetet räcker

som incitament för att falla in i normer. Johansson (2005) menar också att avvikelser eller brytande av normer kan leda till förlorad samhörighet med övriga gruppmedlemmar. Kit förespråkar ett förebildande arbete där man som lärare ska försöka främja positiva normer men också säga ifrån när något inte är okej – något som kan liknas med Johanssons (2005) idéer kring norm- och gränssättning som verktyg för att förebygga och hindra vissa handlingssätt. Ett förebildande arbete är viktigt, men också fragilt. Om gruppmedlemmen (eleven) tar efter förebilden (läraren) enligt Kelmans (1961) teorier om *konformitet* kan det leda till att hen anammar förebildens åsikter och mönster utan att reflektera huruvida dessa stämmer överens med sina egna värderingar. Därför är det viktigt att försöka främja just positiva normer, precis som Kit gör. Kim arbetar mycket med normbrytande tänk genom att försöka jämställa olika instruments roller så att förutsättningar och förväntningar blir samma för alla, detta i enlighet med den demokratiska ledarstilen (Nilsson, 2005).

Gällande **kollektiva beteenden** menar Nilsson (2005) att konformitet ofta ligger som grund för att gruppmedlemmars tankar och känslor smittar av sig. Alla informanter nämner att det är viktigt att prata med sina elever om negativa kollektiva beteenden om sådana skulle uppstå. Robin och Max pratar dock mer om hur man som lärare bör uppmärksamma positiva kollektiva beteenden, helt i enlighet med Nilssons idéer kring hur beröm och uppskattning fungerar som den effektivaste formen av återkoppling. Kit och Kim är mer inne på hur de förebygger och hanterar negativa kollektiva beteenden. Kim berättar att hen försöker göra ett avtal med sina elever så att de får en gemensam ambitionsnivå kombinerat med en tydlig bild av vilka krav de har på sig. Nilsson menar i liknande anda att mål genom gemensamt arbete skapar en samvaro mellan gruppmedlemmarna – något som genom anpassning mellan individerna föder kollektiva idéer, tankar och beteenden. Nilsson nämner även att gemensamma mål och värderingar även kan göra att det inte ens krävs någon form av konformitet för att individen ska bli en del av gruppen. Kit förklarar att om hen har en elev som är omotiverad och riskerar att sprida det till resten av gruppen så brukar hen använda uppgifter och utmaningar som verktyg. Hen berättar vidare att den omotiverade eleven t.ex. kan få ta med sig en egen låt att spela till nästa lektion – något som kan leda till att hen blir mer motiverad. Även detta rimmar väl med Nilssons tankar, här gällande hur inre motivation kan födas genom en känsla av att bli utmanad.

## 6.4 Ett öppet och opartiskt ledarskap

Samtliga informanternas svar kring **stödjande klimat** har redan diskuterats relativt omfattande tidigare angående gruppens sammanhållning då det, precis som här, nämndes vikten av ledarens tydlighet och utjämning av den hierarkiska strukturen för att göra gruppens klimat mer jämlikt. När det perspektivet nu istället riktas mot ledarskap och verktyg för att främja det stödjande klimatet så har vi ytterligare några svar som inte nämnts tidigare.

Kit talar om betydelsen av att, som ledare, visa sig mänsklig och menar att hen gör detta genom att medvetet spela fel. Detta går att koppla till den formen av makt som French och Raven (1959) talar om och kallar för expertmakt. Den formen i sig innebär att gruppens medlemmar beter sig önskvärt utifrån deras föreställning av att ledaren innehar omfattande kunskaper och egenskaper. Det Kit istället menar är att hen försöker neutralisera den maktposition hen innehar genom att medvetet spela fel och på så sätt undvika en makttroll där medlemmarna ser upp till någon utifrån en föreställning av kunskap.

Kim nämner att hen ofta använder sig av övningar i helgrupp där medlemmarna förväntas bryta loss från roller man identifierar sig som och på så sätt ge alla samma förutsättningar. Därmed får gruppens alla medlemmar också ett jämnare ansvar i gruppens instrumentella arbete. Detta stämmer väl in på en av beståndsdelarna i modellen som Olsson (1998) presenterar i syfte att främja det stödjande klimatet som innefattar vikten av varje individs ansvar i genomförandet av gruppens gemensamma uppdrag. I samband med detta så säger Kim även att hen arbetar normbrytande för att jämställa instrumentens förutsättningar och förväntningar, i strävan mot det stödjande klimatet. Kopplingen till den tillskrivna statusen som Johansson (2005) talar om kan lätt göras här då han menar att medlemmar kan ha status utifrån förväntningar individen själv inte kan kontrollera, så som i detta fall utifrån vilket instrument man spelar. Vidare går det därför att utläsa Kims svar som att hen försöker radera tillskrivna statusar genom att ge alla instrumentalister samma förutsättningar och samma status.

Precis som nämnt tidigare så talas det också om en öppenhet för att testa sig fram som ensembledeltagare. Robin lyfter betydelsen av att som ledare inte göra en grej av felsepnelningar för att på så sätt arbeta i en mer stödjande anda. Detta går även att koppla till en av de metoder som Johansson (2005) lyfter i förbättrandet av kommunikationen av grupp – d.v.s. det accepterande språket som hjälper till att släppa på det sociala försvaret och på så sätt gynnar det stödjande klimatet.

Vidare vid diskussion om **återkoppling** varierar svaren bland informanterna en aning. Robin menar att återkoppling ska ges direkt – om så bara med en tumme upp. Detta går i samklang med Mathiasson (1994) som menar att återkoppling är effektivare desto snabbare den ges. Även Nilsson (2005) är inne på samma spår och anser att osäkerhet och försämrad gruppdynamik kan bli slutresultatet om beteenden och handlingar inte får reaktioner. Max pratar lite om negativ kritik och menar att det är något som hen sällan uttrycker. Hen vill att det ska vara kul att komma till lektionerna även när inga framsteg görs. Här ser vi liknelse med Mathiassons (1994) synsätt på att kommunikation handlar om att bekräfta sina medmänniskor som tillräckliga. Kit tar upp positivitet och engagemang som nyckelegenskaper för att ge återkoppling till sina elever – något som Johansson (2005) benämner som viktiga egenskaper för en ledare rent generellt.

Vidare pratar Robin om metoder för att ge negativ kritik utan att det upplevs som negativt av eleverna. Hen berättar att man kan uttala att något lät konstigt i en del av en låt, utan att nämna exakt vad det handlar om eller vem som gjort “fel”. Då får eleverna själv reda ut, nästan som en uppgift, vad det egentligen handlar om. Mathiasson (1994) pratar om positiva omformuleringar som en smidig metod för att undvika försvarsbeteenden och det är precis vad vi anser att Robin är inne på här. Vidare menar även Nilsson (2005) att kritik i största grad bör maskeras av beröm och uppskattning.

Kim och Kit pratar en del om uttalande mål som en metod för att förebygga och förenkla återkoppling. Om det finns en konsensus kring vad som förväntas av eleven blir det lättare att ge återkoppling efter en arbetsperiod. Här kan vi jämföra lite med hur Johansson (2005) berättar om uttalade och outtalade syften bakom mål. Ur elevernas perspektiv så kan målet vara att kunna spela en låt, men från lärarens perspektiv så kanske målet egentligen handlar om hur mycket varje elev lär sig under processen. Då kan konstruktiv kritik ges utifrån olika perspektiv, oavsett resultat.

Vid diskussion kring **konflikthantering** ur en lärarroll tar både Robin och Kim upp att det är viktigt att alltid komma ihåg att man är där som lärare – inte ditt privata jag. Detta rimmar väl med Johansson (2005) som påpekar man som utomstående vid en konflikt ska uppvisa empati för hur individerna upplever situationen, oavsett vad du själv egentligen tycker om det som skett. Robin är lite inne på samma spår och menar att man inte ska ta någons parti i konflikter. Kim nämner även att det vid konflikt är viktigt att undvika att själv bli arg då det

leder till att du hamnar i affekt. Utan att själv yttra orden så arbetar Kim enligt samma riktlinjer som konceptet *lågaffektivt bemötande* (Heljskov Elvén, 2020) förespråkar, d.v.s. att man med hjälp av tal och kroppsspråk försöker avge lugn för att motverka stress och problemskapande eller våldsamma beteenden från din närmiljö. Kim påpekar även att det kan vara effektivt att ha ett förebyggande regelverk och normer kring vad som får och inte får göras och sägas. På samma vis tar Johansson (2005) upp vikten av att sätta gränser och normer för att förebygga och stoppa olämpliga beteenden. Max tar upp att som lärare går det inte alltid att uppfylla alla önskemål. Hen uttrycker att man i sådana fall får försöka kompromissa och uppmuntra eleverna som inte fick som de vill att det istället kan bli de som bestämmer i framtida projekt. Nilsson (2005) tar på liknande sätt upp att det i konflikt kan vara bra att identifiera motpartens position och försöka hitta kompromisser.

Robin tar upp hur det inte går att tvinga en elev till att spela eller låta precis så som läraren vill, detta kan leda till konflikter. Robin menar att eleven själv måste uppleva att det känns rätt när hen spelar, oavsett vad lärare tycker. Annars kan detta ur perspektivet att läraren har den formella lärarrollen bli *tvångsmakt* som enligt French & Raven (1959) ofta resulterar i ett negativt socialt klimat.

## 6.5 Slutsats och vidare forskning

Med studiens forskningsfråga i åtanke har vi i följande kapitel samlat konkreta tillvägagångssätt som binder samman våra nyförvärvade teoretiska och praktiska insikter. Dessa presenteras i form av en punktlista, riktad till ensemblelärare, utifrån hur vi som undersökare tolkar studiens resultat. Därefter följer förslag på hur vidare forskning hade kunnat se ut.

- Använd främst en demokratisk ledarstil där du ser till att samtliga ensemblemedlemmar får synas och höras, vilket underlättas när gruppen är mindre. Du bör också vara medveten om att makt är ett ömsesidigt samspel och inte ett ensidigt. Se till att som maktutövare lära och leda gruppen snarare än att bestämma över den.
- Du bör vara flexibel som ledare och ha en dynamisk ledarroll. Anpassa dig efter gruppens fas, använd tydliga uppgifter inledningsvis och kreativa senare samt balansera mellan demokratisk och auktoritär ledarstil utifrån behov.

- Ta vara på samtliga ensemblemedlemmar och ge varje individ en viktig roll och funktion i gruppen. Enligt studiens resultat så främjar detta både motivationen och det sociala klimatet i gruppen samt är enklast när gruppen är mindre.
- Arbeta med den inre motivationen som drivkraft. Detta görs främst med individanpassade uppgifter i den mån som går. Använd så kallade “guldslocksuppgifter” vilket innebär att eleven utmanas precis lagom.
- Din ensembleundervisning bör genomsyras av gemensamma och rimliga mål. Håll målen öppna och tydliga så att samtliga ensemblemedlemmar kan enas kring dessa. Fokusera på processen snarare än resultatet och låt det vara tydligt för eleverna. Du bör även hitta en balans mellan skolans krav och elevens ambition.
- Arbeta med ett förebildande tillvägagångssätt. För att göra detta bör du visa att du är mänsklig samt sätta goda normer och gränser. Försök att bryta förväntningar kring de olika instrumentens roller samtidigt som du bekräftar och lyfter de positiva mönster du ser hos eleverna.
- Var noggrann med tydlighet kring struktur, material samt kommunikation för att förhindra att missförstånd inträffar. Se även till att ständigt använda klargörande som verktyg så att du följer upp vad eleverna förstått för att på så sätt vidare undvika att ditt budskap tolkats fel.
- Använd återkoppling direkt i stunden och ge ständig bekräftelse till eleverna. Om du behöver ge kritik så maskera gärna denna med beröm genom att använda positiva omformuleringar så att mottagaren inte går in i ett försvarsbeteende.
- Försök först och främst hantera konflikter på ett förebyggande sätt med hjälp av tydlighet i din undervisning samt vad som förväntas av eleverna. Sätt upp förebyggande regelverk och normer kring vad som får och inte får sägas och göras. Applicera låg-affektivt bemötande för att avvärja att konfliktladdade situationer eskalerar. Kom ihåg din professionella roll som ensembleledare och ta inte saker personligt. Skulle en konflikt väl uppstå så identifiera de olika parternas positioner och försök hitta kompromisser. Ta inte öppet någons parti utan försök att visa empati utifrån hur de inblandade individerna upplever situationen. Sist men inte minst, utöva aldrig tvångsmakt för att få din vilja igenom som ensembleledare.

- Gör ditt yttersta för att din ensembleundervisning ska ha ett identitetsutvecklande och stödjande klimat. Ge regelbunden bekräftelse för att stärka dina elevers självuppfattning, självkänsla, självförtroende och självtillit. Låt dem även få ta eget ansvar och ha stort ha inflytande över den kreativa processen.

Ett exempel på vidare forskning hade kunnat vara att sammanställa en fysisk handbok med konkreta anvisningar kring arbetssätt som förbättrar ensembleundervisning, både ur ett resultatriktat såväl som ett socialt perspektiv. Sagd handbok hade vidare kunnat beprövas i en större portföljstudie där ett antal ensemblelärare får applicera handbokens metoder i sin undervisning rent praktiskt för att sedan dokumentera dess effekter.

Vidare forskning hade även kunnat ske i ytterligare fördjupning kring en av de rubriker som lyfts i litteraturkapitlet, såsom exempelvis motivation.

## 7. Referenser

Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (1994). *Social psychology: The heart and the mind*. New York: Harper Collins College Publishers.

Aroseus, F (2013) *Grupper roller och normer*. Hämtad 8 jan, 2021 från Lätt att lära <https://lattattlara.com/psykologiska-perspektiv/sociokulturellt-perspektiv/grupper-roller-och-normer/>

Brinkkjaer, Ulf. & Høyen, Marianne. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

SAOB = *Ordbok över svenska språket*, utgiven av Svenska Akademien. Lund 1893–. [www.saob.se](http://www.saob.se) ("hämtat december 2020").

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). *The bases of social power*. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (p. 150–167). Univer. Michigan.

Greene, C. N. (1989). *Cohesion and productivity in work groups*. *Small Group Behavior*, 20(1), 70–86. <https://doi.org/10.1177/104649648902000106>

Heljskov Elvén, B (2020). *Introduktion till lågaffektivt bemötande*. Lågaffektiva förlaget.

Johansson, L. (2005). *Ensembleledning: ledarskap i mindre musikgrupper*. Lund: Studentlitteratur

Kelman, H.C (1961). *Processes of Opinion Change*. *Public Opinion Quarterly*



Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Mathiasson, C. (1994). *Praktisk grupppsykologi*. Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin, kvantitativ metod. /uppslagsverk/encyklopedi/lång/kvantitativ-metod (hämtad 2020-12-08)

Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Studentlitteratur.

Olsson, E. (1998). *På spaning efter gruppens själ: gruppen i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Pink, D.H. (2010). *Drivkraft: den överraskande sanningen om vad som motiverar oss*. Stockholm: Bookhouse.

Stensaasen, S. & Sletta, O. (1997). *Grupprocesser: om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Universitetsforl.

Stensmo, C. (2011). *Ledarskap i klassrummet*. (2., uppl.) Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga 1: Intervjufrågor

1. Upplever du att det finns faktorer som kan hindra det sociala klimatet i klassrummet från att bli stödjande? Upplever du att du har verktyg för att bidra till ett stödjande klimat?
2. Hur arbetar du som ledare utifrån följande faktorer?

Konflikthantering

Relationer/sammanhållning (Hur påverkas dessa faktorer av ditt arbetssätt?)

Gruppens fas (Hur länge gruppmedlemmarna har känt varandra)

Social hierarki (Både lärare-elev samt elev-elev)

Mål (Uttalade eller outtalade?)

Motivation

Feedback/kritik

Normer (Både skapa och identifiera normer?)

Finns det något samband mellan någon/några av dessa faktorer och det klingande resultatet?

3. Vad utgår du ifrån när elever delas upp i ensemblegrupper? (Förmåga, intresse, variation, genus osv?) Vad brukar fungera bäst för det sociala klimatet?
4. Vilken storlek på ensemble trivs du bäst att arbeta med? Vad brukar fungera bäst?
5. Finns det några olika roller som tenderar att fyllas oavsett vilka ensemblemedlemmarna är? (T.ex. ledare, pajas, initiativtagare, organisatör). Om så är fallet – försöker du som lärare att påverka detta eller är det snarare en naturlig process som man får arbeta utefter?
6. Upplever du att det brukar uppstå olika kollektiva beteenden som enkelt sprider sig i ensemblesalen? (T.ex. inställning, ambition, övning, öppenhet för nytt).
7. Tror du ensemble-verksamhet kan främja individens personlighets- och identitetsutveckling? I så fall, hur?

# Bilaga 2: Samtyckesformulär

Mattias Wiborn  
Lärarstudent Gy5

Eric Andersson  
Lärarstudent Gy5

### **Grupprocesser i ensemblesalen**

Vi är två lärarstudenter från Musikhögskolan i Malmö som under läsåret ht-2020 och vt-2021 utför en studie kring grupprocesser inom ensembleundervisning. Arbetet riktar sig mot blivande och verksamma ensemblelärare. En del av arbetet innehåller datainsamling i form av intervjuer. Detta för att få en bild av lärares upplevelser och erfarenheter kring hur grupprocesser fungerar och kan påverka det sociala klimatet.

Intervjun kommer att spelas in i syfte att kunna bearbeta materialet. Personuppgifter från denna samtyckesblankett förvaras så att obehöriga inte får tillgång. Datamaterialet i sin helhet kommer behandlas konfidentiellt och endast för forskningsändamålet, vilket betyder att det inte lämnas vidare till någon annan än *Mattias Wiborn* och *Eric Andersson*. Svaren du ger i intervjun kommer således redovisas under fiktiva namn vilket innebär att du inte kommer ha en personlig koppling till studien utöver de svar du ger.

Vi hoppas att du vill delta och bidra med dina erfarenheter kring ämnet. Tveka inte att höra av dig om du har några frågor!

### **Samtyckesformulär**

Jag har skriftligt informerats om studien och samtycker till att delta.

Jag deltar i studien frivilligt och är medveten om att jag kan avbryta mitt deltagande utan att behöva ange något skäl.

Jag samtycker härmed till att mina personuppgifter och svar behandlas enligt överenskommelsen ovan av *Mattias Wiborn* och *Eric Andersson*.

*Underskrift*

*Ort*

*Datum*

*Namnförtydligande*