



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Självständigt arbete 2
Vårterminen 2023
Daisy Delén
Arvid Filipsson

”Det är alltid svårt att börja rota i en tajmingfråga”

*En kvalitativ studie om lärares strategier kring feedback gällande sväng och
tajming i ensemble*

Handledare: Adriana Di Lorenzo Tillborg

Sammanfattning

Titel: "Det är alltid svårt att börja rota i en tajmingfråga" - *En kvalitativ studie om lärares strategier kring feedback gällande sväng och tajming i ensemble*

Författare: Daisy Delén och Arvid Filipsson

Inspirationen till denna uppsats grundar sig i vår nyfikenhet om vad lärare har för tankar och strategier när det gäller feedback om sväng och tajming i ensemble. Syftet med studien är att undersöka ensemblelärares pedagogiska och metodiska tillvägagångssätt när de ger feedback gällande sväng och tajming i ensemble. Våra forskningsfrågor består av följande frågeställningar: vilka begrepp och metoder kring sväng och tajming använder lärare i sin undervisning? Hur uppfattar lärare att feedbacken har blivit förstådd av eleverna? Hur ser lärare på att använda konkret respektive metaforisk feedback kring sväng och tajming? Litteraturen som presenteras i arbetet är kopplat till vårt syfte och behandlar ämnen såsom feedback och återkoppling, kommunikation och språk, samt ensemble och musikalitet. Vi har genomfört semistrukturerade intervjuer med tre olika ensemblelärare. Urvalet av informanter är inte slumpmässigt gjort, utan består av lärare vi stött på i vår utbildning som vi anser är relevanta informationskällor till vårt arbete. Resultaten från intervjuerna visar att det finns distinkta likheter, men också olikheter i vilka strategier lärare använder i sin ensembleledning när det rör feedback om sväng och tajming. De strategier som alla informanter illustrerar handlar om lyssning, analys, diskussion och att bryta ner musiken för att konkretisera den. Samtliga informanter talar även om gruppdynamikens påverkan på feedbackens resultat, där relationen mellan lärare och elev spelar stor roll. Våra informanter beskriver även hur de använder sig av konkret respektive metaforisk feedback, och där skiljer de sig åt.

Sökord: Ensemble, feedback, gruppdynamik, kommunikation, konkret, metaforiskt, sväng, tajming.

Abstract

Title: “It is always difficult to dive into a timing issue” - *A qualitative study about teacher’s strategies regarding groove and timing in ensemble.*

Authors: Daisy Delén and Arvid Filipsson

The inspiration for this essay is based on our curiosity about what thoughts and strategies teachers have when it comes to feedback on groove and timing in ensemble. The purpose of the study is to investigate the pedagogical and methodological approach of ensemble teachers when they give feedback regarding groove and timing in ensemble. Our research questions consist of the following questions: which concepts and methods around groove and timing do teachers use in their tuition? How do teachers work with concrete and metaphorical feedback about groove and timing? How do teachers perceive that the feedback has been understood by the students?

The literature presented in this essay is connected to our purpose and deals with topics such as feedback, communication and language, as well as ensemble and musicality. We have conducted semi-structured interviews with three different ensemble teachers. The selection of informants is not made at random but consists of teachers we encountered in our education who we consider to be relevant sources of information for our work. The results from the interviews show that there are distinct similarities, but also differences in the strategies teachers use in their ensemble management when it comes to feedback on groove and timing. The strategies that all informants illustrate are about listening, analysis, discussion and breaking down the music to make it concrete. All informants also talk about how the influence of group dynamics affect the results of the feedback, where the relationship between teacher and student plays a major role. Our informants also describe how they use concrete and metaphorical feedback, and there they differ.

Keywords: Communication, concrete, ensemble, feedback, groove, group dynamics, metaphorical, timing

Förord

Vi vill tacka vår fantastiska handledare Adriana Di Lorenzo Tillborg för kompetent och entusiastisk vägledning genom vår process. Vi vill också tacka våra informanter för deras medverkan i vår studie, och för deras insiktsfulla bidrag till studien. Vi vill i egenskap av elever och studenter tacka alla ensemblelärare vi haft genom åren – det är tack vare er vi kommit så långt i vår utveckling som musiker och musiklärare! Slutligen vill vi tacka varandra för ett fungerande och trevligt samarbete.

Våren 2023

Daisy Delén och Arvid Filipsson

Innehållsförteckning

Förord	6
Innehållsförteckning	7
1. Inledning	9
<i>1.1 Disposition</i>	<i>10</i>
2. Syfte och frågeställningar	11
3. Definition av begrepp	12
4. Tidigare forskning / Litteraturgenomgång	14
<i>4.1 Feedback</i>	<i>14</i>
<i>4.2 Kommunikation och språk</i>	<i>17</i>
<i>4.3 Ensemble och musikalitet</i>	<i>20</i>
5. Hermeneutisk ansats	23
6. Metod	25
<i>6.1 Metodologiska övervägningar</i>	<i>25</i>
<i>6.2 Studiens fokus/objekt</i>	<i>26</i>
<i>6.3 En metod för datainsamling: semi-strukturerad intervju</i>	<i>26</i>
<i>6.4 Analysmetod</i>	<i>26</i>
<i>6.5 Design av studien</i>	<i>27</i>
<i>6.6 Urval</i>	<i>27</i>
<i>6.7 Trovärdighet</i>	<i>28</i>
<i>6.8 Etiska överväganden</i>	<i>29</i>
7. Resultat	31
<i>7.1 Konkret eller metaforisk feedback</i>	<i>31</i>
<i>7.2 Gruppdynamik</i>	<i>32</i>
<i>7.3 När feedback har nått fram</i>	<i>34</i>
<i>7.4 Informanternas influenser</i>	<i>35</i>
<i>7.5 Kommunikation och språk</i>	<i>36</i>
<i>7.6 Konkreta strategier</i>	<i>37</i>
<i>7.7 Olika kompetensnivåer och instrumentgrupper</i>	<i>39</i>

8. Diskussion	42
8.1 <i>Gruppdynamik</i>	42
8.2 <i>Konkret och metaforisk kommunikation</i>	45
8.3 <i>Lärares strategier</i>	48
8.4 <i>Metoddiskussion och fortsatt forskning</i>	52
8.5 <i>Författarnas förförståelse</i>	52
8.6 <i>Slutsats</i>	53
9. Referenslista.....	54

1. Inledning

Vi som skrivit detta arbete heter Arvid och Daisy. Arvid spelar trummor och Daisy spelar bas, och vår bakgrund inom musikundervisning har många likheter - vi har båda studerat estetiskt musikprogram på gymnasiet, båda har studerat musik på folkhögskola och vi har en femårig musklärarytbildning som snart är avklarad.

I denna studie vill vi undersöka vilka metoder och begrepp musklärare använder i sin feedback gällande sväng och tajming i ensemble. Som basist respektive trummis är detta ämne ytterst engagerande för oss, då vi anser att den här typen av feedback har varit enormt betydelsefull i vår utveckling till de ensemblemusiker vi är idag. Denna nyfikenhet växte ur en gemensam bild och erfarenhet av att feedback framförs på olika sätt. Vi har också en delad erfarenhet av att vi som musikstuderande inte stötte på den här typen av feedback förrän långt in i vår utbildning - alltså när vi gick på folkhögskola eller på musikhögskola. Finns det en anledning till det? Behöver en musikelev ha en välutvecklad musikalisk kontext på plats innan det blir lönt att ens ge den här typen av feedback?

Vi blev även intresserade av att ta reda på i vilken utsträckning det ges konkret feedback kontra metaforisk feedback inom området. Vi upplever att *sväng* och *tajming* är två begrepp som kan vara en aning abstrakta och svåra att ta på, och det kan därför bli invecklat när läraren ska ge feedback till sina elever. Vi upplever att lärare antingen ger konkret eller metaforisk feedback - vad är tydligt konkret och tydligt metaforisk? Vi hoppas få en större förståelse för lärares tankar kring frågan.

Vi var även nyfikna på att se vad det fanns för olika metoder för att förmedla den här typen av feedback oavsett nivå, då vi anser att feedback kring sväng och tajming kan vara en central del av utvecklingen för ensemblemusiker. Vi hoppas att den här studien kan inspirera musklärare till att upptäcka nya metoder och strategier när det gäller feedback kring sväng och tajming.

1.1 Disposition

I nästa kapitel redogör vi vårt syfte med arbetet, och frågeställningarna vi vill ha svar på. Därefter, i kapitel 3, presenterar vi litteratur som kommer att vara av relevans för vårt arbete. I kapitel 4 följer en redogörelse över vilken vetenskapsteori vi ska utgå från i arbetet. I kapitel 5 har vi vårt metodkapitel där vi presenterar och motiverar våra val av metod för att komma dit vi vill i arbetet. I kapitel 6 redovisar vi slutligen resultaten av intervjuerna, för att sedan diskutera dessa i kapitel 7.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vad lärare har för metoder när de ger feedback om sväng och tajming i ensemble.

Studien riktar sig till lärare på gymnasial nivå, det vill säga antingen gymnasium eller folkhögskola, för att ta reda på hur lärare i ensemble ger feedback kring sväng och tajming. På så sätt vill vi underlätta undervisningen och utvecklingen för både lärare och elever. Våra forskningsfrågor är:

- Vilka begrepp och metoder kring sväng och tajming använder lärare i sin undervisning?
- Hur uppfattar lärare att feedbacken har blivit förstådd av eleverna?
- Hur ser lärare på att använda konkret respektive metaforisk feedback kring sväng och tajming?

3. Definition av begrepp

Vi kommer att använda oss av två begrepp frekvent i den här studien - *sväng* och *tajming*. I detta kapitel vill vi definiera termerna. Begreppet *tajming* hämtas från det engelska ordet "time". Strandberg (1998) förklarar att "bra time" innebär att en musiker dels har förmågan att hålla ett tempo, dels har förmågan att kunna spela på ett rytmiskt korrekt sätt i förhållande till tempot. Till skillnad från den västerländska konstmusiken där italienska är det etablerade musikspråket så tillkom ordet *time* ur jazzmusikens engelska terminologi, som idag utgör det musikaliska språket inom jazz, pop & rock. Begreppet "sväng" kommer från engelska ordet "groove", eller "swing" och är lite svårdefinierat, eftersom det är något människor subjektivt upplever att något gör eller inte gör. Strandberg (1998) menar att en av de viktiga förutsättningarna för att det ska svänga är hur stadigt tempot är. Strandberg (1998) menar att tempot också kan ses som en rak linje. Linjen kan emellertid luta lite uppåt eller nedåt, alltså tempot kan öka eller sacka. Den andra viktiga förutsättningen är att musikerna spelar i "synk" med varandra i förhållande till tempot, oavsett vilken lutning linjen har. Nedan visar Strandberg (1998) en modell som illustrerar musiker som rör sig fram i ett tempo helt i synk. Den vågräta linjen symboliserar tempot och den lodräta linjen symboliserar musikerna.

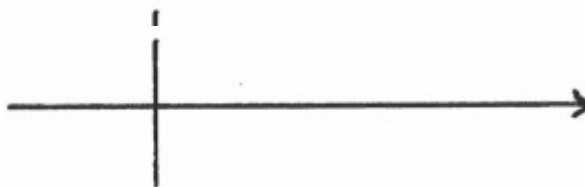


Fig. 1 Tempot är rakt och alla spelar i synk (Strandberg, 1998, s. 5).

Ett tempo eller en puls bör ses som en form av vågrörelser som musiker gemensamt känner, och som drar åt samma håll. När det finns en symbios mellan tempo och synkat musicerande, kan lyssnaren uppleva en stark känsla av att vilja stampas med i takten eller till och med dansa. (Strandberg, 1998)

Kramer (1988) menar att musik blir meningsfull när den är i tajm. I århundraden har det funnits en diskurs om musikalisk betydelse och på vilket sätt överföringen från kompositör till musiker till

lyssnaren fungerar. Kramer skriver att länken mellan musik och tajm är väsentlig, men att den knappt har blivit erkänd som ett forskningsområde, trots att tajm är något musiker förhåller sig till konstant. Kramer menar att tajm är den centrala faktorn i musik som gör att människor kan förstå och relatera till den och bör därför uppmärksammas i högre grad. Vidare skriver Kramer (1988) att det inte har funnits något större utrymme för tajm i musikteoretiska sammanhang, det har snarare varit viktigare att fokusera på pitch (tonhöjd), därför att pitch går att definiera och är mätbart. Att lära sig rytmer och behärska notläsning där människor avkodar toner och rytmer tillsammans är ett stort fokus inom musikteorin. Kramer skriver att när det handlar om begreppet tajm så stöter musiker på fler parametrar som är mer komplicerade att definiera och då hittar vi begrepp såsom rörelse, kontinuitet, progression, förhållanden, varaktighet och tempo och det är precis dessa värden som måste studeras om helheten kring tajming ska förstås.

Andra begrepp som vi kommer att använda frekvent i uppsatsen är *konkret* och *metaforisk feedback*. Begreppen kan användas på olika sätt och vad som är konkret eller metaforiskt är till stor del en tolkningsfråga. Så som vi väljer att tolka och använda begreppen, är *metaforisk feedback* liknelser, utsvävningar och målande ord, medan *konkret feedback* innebär instruktioner som snarare är grundade i musikteoretiska termer, och som mottagaren därför inte behöver tolka själv. För tydlighetens skull följer här några empiriska exempel på vad som skulle kunna vara metaforisk feedback, respektive konkret feedback. Exempelen är sådana som vi som skrivit det här arbetet fått höra tidigare.

Metaforisk feedback: ”Spela som en klänning”, ”Spela som att du är på månen utan gravitation”, ”Groovet ska rulla som ett ägg”, ”Det ska låta som en varm sommarkväll”.

Konkret feedback: ”Var mer framåt i tajmingen i bryggan”, ”Ta det lugnt på de prickarna så att vi inte ökar”, ”Spela starkare på hihaten så blir det drivigare”, ”Spela bara bas och trummor nu, så det blir tajt”.

4. Tidigare forskning och litteratur

I detta kapitel redovisas tidigare forskning på ämnet. Vi har i vår litteratursökning använt oss av Musikhögskolan i Malmös bibliotek, såväl som sökmotorn Libris och referenslistor från tidigare examensarbeten. Vi har valt att dela upp litteraturen under tre teman; *feedback*, *kommunikation och språk*, samt *ensemble och musikalitet*.

4.1 Feedback

Vi som skrivit detta arbete använder ordet ”feedback”, men i viss litteratur förekommer ordet ”återkoppling”. Vi ser dessa ord som synonyma med varandra, och därför kommer båda orden att förekomma i arbetet. Enligt Hattie (2012) är återkoppling ett av de vanligaste inslagen i framgångsrik undervisning och framgångsrikt lärande. Hattie menar emellertid att samtidigt som återkoppling är en kraftfull faktor för lärande, är effekterna varierande. För att återkopplingen ska vara effektiv måste lärarna förstå var eleverna befinner sig, och var de förväntas vara. Hattie menar att återkoppling ges på fyra nivåer:

- Uppgift. Hur väl har uppgiften utförts, är den rätt eller fel?
- Process. Vilka strategier behövs för att genomföra uppgiften? Finns det alternativa strategier som kan användas?
- Självregering. Vilken kunskap och förståelse måste du ha för att veta vad du gör?
- Personligt. Personlig utvärdering och påverkan på lärandet.

Återkoppling på uppgifts- och produktnivå är den vanligaste typen av återkoppling i klassrummet. Den kan vara effektiv om den är mer “informationsfokuserad (till exempel rätt och fel)” (Hattie, 2012, s. 161) och det är så de flesta elever ser på återkoppling. Återkoppling på processnivå handlar mer om att erbjuda strategier och att ge feedback på själva processen, snarare än slutresultatet. Återkoppling på självregeringsnivån är mer fokuserad på elevens uppföljning av sin egen inlärningsprocess. Återkoppling på den här nivån kan stärka elevens skicklighet på självutvärdering, och ge större självförtroende att arbeta vidare med uppgiften.

Nilsson och Waldemarson (2011) menar att ett aktivt lyssnande är en viktig faktor när det gäller att kunna ge feedback. Det aktiva lyssnandet ska förmedla acceptans för den andres känslor och åsikter, även om lyssnaren inte håller med talaren i sak. Detta kan skapa klarhet och fördjupning, och människorna kan komma djupare in i en frågeställning. Författarna skriver också att feedback är som ett slags kvitto, eller som en bekräftelse till den andra att vi strävar efter förståelse och klarhet. Återkopplingen är ett viktigt arbetsredskap för att tillvarata och utveckla medarbetarkompetens, samtidigt som det ger bra förutsättningar för ledaren att upptäcka och tillvarata olika personers kunskaper och erfarenheter. Vidare skriver Nilsson och Waldemarson att en ledare kan “bidra till ett gynnsamt arbetsklimat och goda sociala förutsättningar genom att iaktta när, hur, om vad och varför man ger medarbetare feedback och på vilket sätt man kan bekräfta och stödja medlemmar i arbetsgruppen” (s. 97). Maltén (2000) skriver att syftet med ledarskap är att *få medarbetarna att förverkliga målen*. Ledaren ska intressera sig både för uppgiften och för relationen till medarbetarna, och *samspelet med andra människor* är centralt för ledarskapet. Maltén citerar Blake och McCauley (1991), som beskriver ledarskap med “*ledarskapets tre R*”, det vill säga Resurser, Relationer och Resultat:

- Resurser är vad människorna bidrar med som individer, t.ex. kunskaper och färdigheter.
- Relationer betecknar växelspelen mellan ledare och medarbetare som kan skapa en känsla av delaktighet.
- Resultat uppnås genom att människor i samverkan löser problem. (Maltén, s. 9).

Maltén (2000) trycker också på vikten av entusiastiska följare som låter sig styras av ledarens intentioner. Ledaren är beroende av dessa följare för att nå resultat. Maltén skriver att ledarskapet bygger på en *personlig auktoritet*, där förmågan att motivera, lyssna, hantera konflikter och handleda är goda ledarskapsfunktioner. Slutligen skriver Maltén att det är viktigt för en ledare att kunna “hantera den pedagogiska balansakten mellan de uppgiftsinriktade och de relationsinriktade ledningsuppgifterna.” (s. 19) Även Backlund (1991) diskuterar viktiga egenskaper hos en ledare, och skriver att en lärares intresse för sina ämnen kan lyckas entusiasmera en hel klass - ens röst och attityd till ämnet och eleverna kan göra att en lärare kan lita mycket på sin personliga utstrålning för att hålla elevernas intresse vid liv.

Enligt Ericsson och Lindgren (2013) är det av största vikt att en lärare är trygg i sig själv för att överhuvudtaget kunna fungera i en skola. Enligt författarna är det viktigt att lärare har en distans

till sig själva, och att en stor del av en lärarutbildning därför fokuserar på egen utveckling, att växa som människa, våga ta plats och känna trygghet som lärare. Ericsson och Lindgren (2010) skriver att en lärare ibland behöver vara beundrad av eleverna i ett eller annat avseende, till exempel att läraren är underhållande eller har en förmåga att framträda inför eleverna. Lärarens personliga karisma och skämtsamma dialog kan då vara av större betydelse än det musikaliska lärandet. Ericsson och Lindgren menar emellertid att karisma och musikalisk skicklighet ofta går hand i hand, och att läraren då kan bli beundrad även för sin musikaliska och pedagogiska kompetens. I dessa fall måste läraren med egen kraft entusiasmera och motivera eleverna, och det krävs en god relation mellan läraren och eleverna för att detta ska fungera. Enligt författarna skapas denna goda relation till stor del via lärarens framtoning som karismatisk och kompetent. Ericsson (2006) menar att det är viktigt att läraren har elever som kämpar med utgångspunkt i de villkor läraren ställt upp, och att det är av vikt att eleverna har en positiv attityd, är aktiva, intresserade och följsamma.

Asp (2015) skriver att den pedagogiskt inriktade diskursen, som avser att hjälpa elever utveckla specifika kunskaper, står emot den musikaliskt inriktade diskursen där fokus snarare ligger på produkten. Inom den pedagogiskt inriktade samtalen spelar elevernas egen uppfattning och tyckande om musik stor roll. Asp menar att det finns en maktbalans som kan rubbas av att eleverna innehar större kunskaper och erfarenheter om ett särskilt område än vad läraren i rummet har. Därför menar Asp att det behövs en balans för musiklejare att på olika sätt ta vara på elevernas inflytande och diskussioner sinsemellan samtidigt som musiklejaren behåller sin lärarroll, vilket innebär att kunna ge eleverna rätt utmaningar och nya kunskaper.

Enligt Nilsson och Waldemarson (2011) kan det vara svårt att ge både positiv och negativ återkoppling i ett och samma samtal; börjar man med det positiva och avslutar med det negativa kan det negativa överskugga det positiva, och gör man tvärtom kan mottagaren försättas i en försvarsposition. Författarna menar att det är bättre att börja med något positivt, ta med saker som behöver förbättras i mitten, och sen avsluta med något positivt. Författarna skriver att en bra återkoppling "kännetecknas av att den är direkt, ärlig, relevant och konkret." (s. 98) Det innebär att den ges så snart som möjligt efter att något inträffat, att den är ärlig och fokuserar på ett beteende utan att vara hänsynslös mot personen, att återkopplingen har med den specifika situationen att göra, samt att den är lätt att förstå.

Ericsson och Lindgren (2010) diskuterar moment inom musikämnet som kan betraktas som känsliga för eleverna, till exempel att sjunga solo inför hela klassen, eller att skriva låttexter. Ericsson och Lindgren menar att musiken i skolan kan ses som terapi för blyga och tillbakadragna elever, eller en träning i att framträda inför publik för elever som siktar på ett yrke där sådan kompetens behövs. Författarna skriver att det finns en diskurs inbyggd i musikämnet där idealeleven är utåtriktad och har självförtroende, och där det finns en tydlig ambition att utveckla dessa styrkor hos elever som inte har dem. Eftersom 'utåtriktadhet', frimodighet och självutlämning är viktiga element i musikpedagogiken, menar Ericsson och Lindgren att det är viktigt att läraren solidariserar sig med eleverna för att åstadkomma ett dragligt undervisningsklimat.

4.2 Kommunikation och språk

Backlund (1991) skriver att ett samtal i högsta grad innebär ett samarbete; deltagarna i samtalet måste agera tillsammans, och påverkas av impulserna som uppstår mellan dem. Det talaren säger är därmed inte ett färdigt "signalpaket" som når lyssnaren, utan något som definieras av bägge parter. Det kommunikativa samarbetet och det gemensamma språket är alltså av största vikt. Backlund skriver att talare och lyssnare ibland inte kan enas om vad det är de skickat mellan sig: "förståelsen bygger på att både talare och lyssnare gör intelligenta gissningar, att de genom intuition grundad på erfarenhet och kunskap kan förstå språksignalerna i ett visst sammanhang." (s. 14) Backlund belyser att det vanligaste kommunikationshindret är att sändare och mottagare inte har samma utgångspunkter, inte delar samma begreppsvärld och därmed helt enkelt inte talar samma språk. Ahlberg (2001) citerar Høines (1990) som skriver om matematik, och menar att elever ska få skapa egna symboler genom att teckna och rita. Høines menar vidare att elever genom att "skapa symboler, uppleva att de berättar något, uppleva vilka krav som måste ställas på dem för att de ska kunna användas i olika situationer samt att vara med och bestämma vilka symboler som ska användas, utvecklar eleverna värdefulla kunskaper om symbolfunktionen." Med andra ord får elever en djupare förståelse för ett ämne om de får bilda sig en egen uppfattning om ämnet, och formulera sina egna tankar och symboler kring ämnet.

Ericsson och Lindgren (2011) menar att det är stor skillnad på hur lärare pratar om musikaliska kvaliteter med varandra, jämfört med hur de pratar med sina elever om det. Om musiklärare inte

diskuterar klingande kvaliteter kring elevers musicerande när tillfällen ges kan det visa på en brist i lärarkulturen. Ericsson och Lindgren menar att det är viktigt att lärare utvecklar ämnesspecifika samtal och kriterier då risken finns att yrket "privatiseras". Detta säger Ericsson och Lindgren (2011) innebär att lärare utvecklar ett enskilt yrkeskunnande, men att det inte utvecklas till ett kollektivt samtal eller gemensam kunskapsbas. Författarna menar också att det är nödvändigt för lärare att fokusera på kvaliteter inom undervisning med populärmusik då elever ska uppleva undervisningen som givande och utvecklande, men även att lärare som kollektiv ska höja sin kompetens så att bedömning och betygsättning ska bli rättvis och likvärdig. Enligt Ericsson och Lindgren (2013) är resultatet av att varje individ får sätta upp egna kriterier för vad som kan betraktas som kvalitet, att legitimitet ges även till lärare som inte innehar traditionella ämneskunskaper. Om lärarens funktion inte nödvändigtvis är att förmedla kunskap, utan snarare att vara en konstruktör av lärandemiljöer, kan kvalitetsbegreppet subjektiveras.

Lindgren (2006) menar att det i en musiklärarens språk ingår ett visst sätt att tala om musik och lärande, och att musiklärare har auktoritet att tala om musikundervisning. Lindgren menar att språket är en nödvändig grund för tänkande och handlande, och att handlingar måste kunna beskrivas i språket för att kunna utföras. Vidare menar Lindgren att språkanvändning är en aktiv och resultatriktad process, och att språket ger möjlighet att övertala, engagera och disciplinera. För att förklara hur kommunikation kan vara effektiv i bemärkelsen att den övertygar andra om ordens rimlighet, nämner Lindgren tre av retorikens grundbegrepp sedan antiken; *lagos*, som vädjar till mottagarens intellekt och förmåga att dra slutsatser; *ethos*, som försöker vinna mottagarens förtroende genom att tillskriva talaren en karaktär, och *pathos*, som appellerar till känslorna hos mottagaren (Referat av Lindgren (2006), s. 40).

Nilsson och Waldemarson (2011) menar att en ledare bör lära känna sin grupp och dess deltagare för att kunna hantera grupprocesser på ett bra sätt. Förutom att effektivt lösa gruppens uppgift bör gruppen och ledaren fungera bra ihop. Nilsson och Waldemarson lägger stor vikt vid laganda och konfliktlösning, och menar att gruppens samarbete inte enbart ska bidra till att uppfylla gruppens mål - deltagarna ska även känna att de får ut något personligen av gruppens samarbete. Enligt Ericsson (2006) kan emellertid en lärares brist på innovation, entusiasm och karisma leda till ett dominansförhållande till elevens fördel. Om läraren bär hela ansvaret för att sälja

undervisningsinnehållet på ett lyckat och entusiastiskt sätt, kan elevernas ointresse bli en indikator på lärarens kompetens.

Ahlberg (2001) menar att det talade och skrivna språket är människans mest avancerade redskap för att skapa gemenskap, insikt och förståelse. Elever behöver erfarenheter, och framför allt få sätta ord på sina egna upptäckter. Ahlberg menar att en förutsättning för att kunna hantera sina erfarenheter och upptäckter är att språkligt kunna kommunicera och beskriva dem. Nilsson och Waldemarson (2011) skriver att det är lättare för mottagaren att ta till sig återkoppling som kommer från någon mottagaren litar på, och kopplar det till gruppklimatet. Gruppklimatet är oerhört viktigt är trivseln i gruppen, och är ett resultat av ledarskap, kultur, gruppstorlek och gruppens uppgift. Nilsson och Waldemarson menar att vinsten med ett positivt gruppklimat är att medlemmarna tar större ansvar, är närvarande, uppvisar större engagemang, är mer kreativa i sin problemlösning samt presterar och trivs bättre.

Ericsson (2006) liknar läraren vid en *försäljare* som ska sälja musik till eleverna, som är köpare. Ericsson menar att en skicklig lärare kan övervinna elevens eventuella ointresse genom rätt försäljningsstrategi; eleven lastas dock inte för sitt eventuella ointresse, utan det är läraren som har ansvaret för att 'sälja' undervisningens innehåll. Ericsson menar att lärare förväntas vara innovativa, entusiastiska och karismatiska. Ju skickligare 'försäljare' en lärare är, desto mer musik kan säljas till eleverna. Ericsson liknar även en lärare vid en *motivator*, som ska väcka någonting till liv inom eleverna. Han menar att lärarens engagemang kan vara en förutsättning för elevernas musikupplevelse, och att en lärare som brinner och är passionerad för någonting lättare kan förmedla musiken till eleverna.

Som en, i viss utsträckning, motsats till *försäljare* och *motivator* presenterar Ericsson (2006) läraren som *servitör* - en lärare som serverar olika musikformer som eleverna smakar på, och sen själva får välja vad de intresserar sig för. Musikläraren kan ses ha en skyldighet att servera eleverna en varierad musikalisk 'kost', det vill säga exponera dem för olika sorters musik. Ericsson menar att det här tankesättet lägger över lite större ansvar på eleverna, eftersom det i fallet med *försäljare* och *motivator* var läraren som var väldigt aktiv, i förhållande till en mer passiv elev. Om läraren däremot är *servitör* ligger ett större ansvar på eleven, som själv ska ta till sig musiken. Ericsson liknar också detta vid att läraren är en *dörröppnare*, som öppnar dörrar till musikaliska rum som eleverna kan välja att gå in i. Slutligen menar Ericsson att en lärare kan fungera som *brobyggare*,

och med hjälp av pedagogiska kopplingar utgå från elevernas preferenser genom att bygga broar mellan musik från olika genrer. Enligt Ericsson måste läraren ha förmåga att sälja sin vara, eller åtminstone bjuda ut den till beskådande om säljandet inte fungerar. Läraren måste också ha en förmåga att motivera eleverna, och att bygga broar mellan elevers vardagskultur och kulturen läraren försöker förmedla. Ericsson menar att läraren inte är framgångsrik om hen inte lyckas motivera eleverna.

4.3 Ensemble och musikalitet

Schenck (2000) belyser vikten av att spela och sjunga så mycket som möjligt under lektionerna; han menar att det ofta musiceras för lite och förklaras för mycket. Schenck menar att undervisning kan fungera utmärkt utan att vara ordrik, om läraren fungerar som god förebild och underlättar lärandet på ett skickligt sätt. Green och Gallway (1986) skriver att en musiker kan fördjupa sina egna musikaliska kompetenser genom att expandera sin medvetenhet om musiken till att omfatta hela ensemblen. De menar att musikern ska se sig själv som en del av ett team, och vara uppmärksam och lyhörd för vad resten av ensemblen spelar och gör. Ens möjlighet till individuellt uttryck kan gå förlorat i en större ensemble, men ens roll är ändå viktig - musikern är en lagspelare, och om lagspelarna förlorar intresse blir laget svagt och oinspirerat. Författarna menar att det är viktigt att sätta mål för sig själv i ensemblen, så att man som musiker känner sig delaktig i helheten; om musikern sätter upp mål för sig själv när det gäller prestationer och lärande, behålls intresset och musikern kan känna sig som en del av en större helhet. En ensemble spelar nämligen musik som ingen enskild individ skulle kunna spela själv.

Green och Gallway (1986) skriver också om vikten av att kunna tolka ensembleledarens instruktioner, och menar att det är ett bra sätt att öva på att omsätta tydliga instruktioner till hintar om ens eget spelande. Författarna menar att elever kan lära sig mycket genom samarbete och musicerande med andra, och att det därför är viktigt att elever kan coacha varandra på ett uppmuntrande sätt, snarare än ett sätt som gör människor obekväma. Ericsson och Lindgren (2010) menar att musikverksamheten ibland kan ses som en frizon, där eleverna kan vara sig själva och uttrycka sig fritt. Relationer och förståelse för individens behov kan uppmärksammas i denna frizon, och läraren måste därför solidariser sig med eleverna. Ericsson och Lindgren menar att en lärare som visar solidaritet med eleverna och för deras talan uppfattas som en positiv kraft i skolan.

Enligt Ericsson och Lindgren (2013) uttrycks ibland oro för att musikundervisning blir alltmer inriktad mot teoretiska resonemang och språklig kommunikation, och att det går ut över övning av praktiska hantverkskunskaper. Författarna menar att det är grundläggande för lärare i estetiska ämnen att själva kunna hantera instrument och redskap, såväl som att inneha egna erfarenheter av praktiskt utövande. Författarna skriver att en lärare måste känna trygghet i hantverket för att kunna undervisa, och att många ser det som nödvändigt att musiklärare har en förmåga att spela instrument och sjunga. Musiklärarens förmåga att sjunga och kompa blir enligt författarna en förutsättning för att eleverna ska lära sig musicera över huvud taget.

Ericsson och Lindgren (2011) förklarar att kvaliteter även kan uppfattas av ett "oskolat öra" men att vissa kvaliteter bara kan uppfattas av människor som har en stark kontextförtrogenhet. En person med kontextförtrogenhet besitter kontextuella kriterium. Ett exempel kan vara att en lärare kompar sin elev på piano och ber denna spela ett solo över kompet; läraren vet att eleven kommer att spela med dålig tajming, och förstår att eleven i fråga inte vet vad begreppet innebär. Om läraren nu skulle ge en instruktion om att förbättra tajmingen skulle eleven inte förstå, då detta är ett kontextuellt kriterium. Det är först när eleven ägnat tillräckligt med tid åt denna kvalitetsuppfattning som eleven kommer att förstå vad läraren menar. Ericsson och Lindgren (2011) menar att detta innebär att vissa musikaliskt relevanta kriterier inte är till någon hjälp för elevernas lärande, eftersom eleverna inte kommer att förstå dem förrän längre fram i den musikaliska utvecklingen. Vidare skriver Ericsson och Lindgren (2011) att musiklärare bör skilja på kvalitetsuppfattningar och kriterier, då kvalitetsuppfattningar uppfattas och kriterier fungerar som ett försök till generaliseringar. En kvalitetsuppfattning kan exempelvis vara att använda begreppet "den rätta känslan" och dras ofta med i bedömning av musicerande. Olika instrument eller olika typer av musik har en gemensamt skapad kulturhistoria som leder till specifika kvalitetsuppfattningar. Av den anledningen menar Ericsson och Lindgren (2011) att människor kan skilja på vad som är "bra" och "dåligt" spelat utan att behöva anpassa sig helt efter språkligt formulerade kriterier. Ericsson och Lindgren menar att "den rätta känslan" handlar om att musikern har tillbringat så pass mycket tid med traditionens kvalitetsuppfattningar på ett sätt som gör att musikern kan agera fritt och spontant inom den. Det är därför viktigt för lärare att, till skillnad från erfarna musiker eller lyssnare, stärka förmågan att med ord utvisa de kvaliteter som är värdefulla i ett typ av musicerande av de elever som inte "har den rätta känslan". Ericsson och Lindgren (2011) menar att musiklärare bör förvänta sig ett gediget arbete när det handlar om att sätta ord på

kvalitetsuppfattningar om vi ska kunna skapa ett professionellt språk och bedömningskriterier som är musikaliskt relevanta. Sammanfattningsvis skriver Ericsson och Lindgren (2011) att när kriterier är “den rätta känslan” eller “bra tajming” så blir det oprecist och meningslöst för eleven, och skärper inte heller lärarens uppfattning. Ett gemensamt kollegialt språk gällande viktiga musikaliska kvaliteter inom populärmusiken krävs för att språket som används i klassrummet ska kännas begripligt för både elever och lärare.

5. Hermeneutisk ansats

I den här studien har vi valt att utgå ifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Brinkkjær och Høyen (2020) skriver att ordet “hermeneutik” betyder att kunna tolka, förklara och översätta. Inom hermeneutiken tolkas människoskapade entiteter utifrån den historiska kontexten som skapat dem. Det behöver inte vara ett “föremål” som är intressant; hermeneutiken är också intresserad av allt som skapats med en mening, alltså allt som är meningsfullt. Brinkkjær och Høyen (2020) förklarar att saker som kan göras till föremål för tolkning exempelvis är texter, lagar, historiska händelser, handlingar eller berättelser. Det är exempel på saker som skapades med en intention, alltså med mening. Metoden som används för att förstå *mening* är *tolkning*.

För att få en så övergripande förståelse över studien som möjligt, bedömer vi att ett hermeneutiskt förhållningssätt lämpar sig då det används för att förstå det subjektiva, alltså människans perspektiv och upplevelser. Det är till stor del våra sinnesintryck som kommer att ligga till grund för resultatet; därför hade ett positivistiskt förhållningssätt inte fungerat lika bra, då positivismen intresserar sig för fakta och vetenskapligt korrekta mätningar, i form av exempelvis större enkätundersökningar. (Brinkkjær och Høyen, 2020)

Brinkkjær och Høyen (2020) förklarar att forskare inom den filosofiska hermeneutiken menar att människor föds in i en värld som redan har existerande meningar och betydelser, och att vi därför inte kan ställa oss utanför och studera den neutralt. Människans världsuppfattning kan därför aldrig vara objektiv utan präglas av människans förförståelse och fördomar, och den orsaken ligger till grund för hur ett fenomen förstås (Brinkkjær & Høyen). Wallén (1996) skriver att “den som tolkar har en förförståelse i form av språklig och kulturell gemenskap. Denna förförståelse behöver också artikuleras och göras medveten” (sid. 33). Inom området vi undersöker kommer våra och informanternas erfarenheter och åsikter att stå för en stor del av analysen av resultatet. Den kulturella gemenskapen och förförståelsen är det som ligger till grund för hur, vad och varför pedagoger ger feedback på det sättet de gör.

Inom den metodiska hermeneutiken finns ett förhållningssätt som innebär att det finns en del och en helhet som ska tolkas, vilket gör att människor ständigt ser saker från olika perspektiv

(Brinkkjær och Høyen). I det här fallet kan själva lektionen ses som helhet, och givandet och mottagandet av feedback som delar av helheten.

I och med att vi har valt en kvalitativ metod med kvalitativ datainsamling, har vi behövt tolka hela vår empiri. Empirin kommer från de intervjuade personernas personliga erfarenheter och synsätt, och utifrån våra förförståelser försöker vi som forskare konkretisera det vi upplever inte riktigt går att ta på.

6. Metod

I detta kapitel redovisas vårt val av metod, och vilka övervägningar vi gjort. Vi beskriver också vår analysmetod, vårt urval av informanter, diskuterar studiens trovärdighet och vilka etiska överväganden som gjorts.

6.1 Metodologiska övervägningar

Vi har beslutat oss för att använda en helt kvalitativ metod i vår undersökning. Vi är inte intresserade av siffror eller statistik, utan mer intresserade av åsikter och egna upplevelser hos studiens objekt. Därför passar en kvalitativ metod bättre än en kvantitativ, eftersom en kvalitativ metod samlar in information som beskriver ett ämne, snarare än mäter det. Ämnet vi skriver om kan vara svårt att kvantifiera; det handlar mycket om egna uppfattningar och åsikter, som passar bättre att samla in med en kvalitativ metod.

Vår metod är semi-strukturerade intervjuer. Bryman (2011) beskriver en semi-strukturerad intervju som att intervjuaren har ett förberett frågeschema med ganska allmänna frågor, till skillnad från den ostrukturerade intervjun där intervjuaren kan ställa en enda öppen fråga som intervjuobjektet får diskutera fritt kring. Ordningsföljden bland frågorna i den semi-strukturerade intervjun kan variera från intervju till intervju, och intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor till respondenten. Respondenten har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt.

Vår datainsamling består av transkriberingar av våra intervjuer. Bryman (2011) beskriver att “en av de största svårigheterna med kvalitativa undersökningar är att de mycket snabbt genererar ett stort och otympligt datamaterial genom att de bygger på beskrivningar i form av fältanteckningar, intervjuutskriften och dokument av skilda slag” (s. 372). När en kvalitativ studie genomförs finns det en risk att forskaren blir överväldigad av mängden intervjuutskriberingar och observationsanteckningar, och det är något vi som forskare har tagit i beaktning under arbetets gång. Därför har vi till exempel inte skickat ut en enkät till ett större antal deltagare, utan fokuserat på ett mindre antal människor.

6.2 Studiens fokus/objekt

Studiens objekt är musiklärares metoder för att ge feedback kring sväng och tajm. Studiens fokus är att undersöka hur lärare på gymnasial nivå ger feedback kring sväng och tajming.

6.3 En metod för datainsamling: semi-strukturerad intervju

Semi-strukturerade intervjuer har genomförts med lärare på gymnasial nivå. För att intervjuerna ska bli så relevanta och informativa som möjligt har vi använt oss av tydliga men ganska öppna frågor. Vi bedömer att semi-strukturerad intervju passar bättre som metod än en helt ostrukturerad, eftersom vi kan få tydligare svar och något mindre utsvävningar än i en ostrukturerad intervju, som hade varit mer som ett spontant samtal. Semi-strukturerade intervjuer passar också oss bättre än de helt strukturerade, eftersom de semi-strukturerade intervjuerna är flexibla, och lämnar utrymme för informanterna att ta upp vissa teman som de finner extra intressanta. Samtidigt kan vi hålla oss till och utgå från våra grundfrågeställningar. Vi har formulerat intervjufrågor som underlättar svar på vårt arbetes frågeställningar, men vi har inte följt manus slaviskt. Frågorna har varit enkla, begripliga och inte alltför specifika, utan har tillåtit ett visst mått av egen tolkning och utsvävning av intervjuobjekten. Vi har också ställt en del följdfrågor, vilket innebär att intervjuerna och svaren ser olika ut från intervjuobjekt till intervjuobjekt, vilket enligt Bryman (2001) kännetecknar en semi-strukturerad intervju.

6.4 Analysmetod

Enligt Bryman (2001) är en av de stora utmaningarna med kvalitativa undersökningar att de genererar ett enormt datamaterial, och att det är svårt att “analytiskt ta sig fram i detta rikhaltiga material.” (s. 510) Bryman menar att det, till skillnad från analys av kvantitativa data, saknas etablerade och accepterade metoder för att analysera kvalitativa data. Därför har vi analyserat resultaten ur ett hermeneutiskt förhållningssätt som gör att vi kommer att *tolka* svaren och meningen i det som anges. Det är mindre intressant för oss att fastställa fakta och siffror; det som är intressant är svaren informanterna frambringar, samt vad de har för strategier utifrån sina tidigare erfarenheter. Med den kunskap och de erfarenheter vi som författare har, har vi tolkat

informanternas respons utifrån den kunskap och erfarenheten de besitter. Det är den sammanställningen som kommer att genomsyra vår syn på analysarbetet.

Brinkkjær och Høyen (2020) redogör för filosofen Wilhelm Diltheys analys om skillnaden mellan naturvetenskap och det han rubricerar som “andevetenskap”. I Diltheys analys menar han att naturvetenskapen vill *förklara* naturen medan andevetenskapen försöker *förstå* människors kulturprodukter, alltså allt som är av mänsklig skapelse. På detta sätt “ställs förklaring och förståelse mot varandra som två olika sätt att närma sig vetenskapliga frågor” (Brinkkjær och Høyen (2020), sid. 75). I den här studien har vi valt att undersöka ett ämne som är uppbyggt av mänskliga konstruktioner, alltså *sväng* och *tajm*, som vi människor har bestämt oss för är viktiga kvaliteter i musik. Därför har vi en gemensam förståelse, som influerar och underlättar analysarbetet.

Vid analysen av datan från intervjuerna har vi använt oss av vad Bryman kallar för “tematisk analys”. (s. 528) Den tematiska analysen har sin utgångspunkt i att vi som forskare, efter noggrann läsning av de transkriberade intervjuerna, identifierar centrala teman i intervjuobjektens berättelser. De olika teman som vi identifierat utgör sedan i grunden återkommande motiv i den text som tillämpas på data (Bryman, s. 528). Bryman skriver att den tematiska analysen saknar en tydligt specificerad uppsättning procedurer, men att den trots det ändå har en framträdande plats som ett tillvägagångssätt vid en kvalitativ dataanalys. (s. 530) Resultatkapitlet är strukturerat utifrån de teman vi identifierat när vi analyserade informanternas svar på intervjufrågorna.

6.5 Design av studien

Datainsamlingen skedde genom intervjuer som genomfördes både på plats i Musikhögskolan i Malmös lokaler, samt på mötesprogrammet Zoom. Intervjuerna varade mellan 50-70 minuter och frågorna ställdes utifrån en intervjuguide.

6.6 Urval

Vi har intervjuat tre ensemblelärare, som i studien benämns som *Informant A*, *Informant B*, och *Informant C*. Samtliga informanter är utbildade musiklejare. Informanterna har arbetat inom gymnasieskolan, på folkhögskola och på musikhögskola. Informanternas huvudinstrument är

antingen bas eller trummor, och samtliga är verksamma som musiker utöver sina roller som musiklärare.

Vi har i viss mån använt oss av vad Bryman (2001) kallar ett *målinriktat urval* (s. 434). Det innebär att vi gjort vårt urval av intervjuobjekt utifrån vad som är relevant för forskningsfrågorna. I vårt fall innebär det att vi intervjuat lärare som undervisar på gymnasial nivå. Urvalet är inte slumpmässigt och vi känner informanterna sedan innan, vilket kan ha påverkat studiens generaliserbarhet. Ett större stickprov, som till exempel en enkät, kanske hade lett till ett mer slumpmässigt och generaliserbart resultat. Vi har också till viss del gjort vad Bryman (2001) kallar för ett *bekvämlighetsurval*, vilket innebär att vi valt informanter utifrån lättillgänglighet. Vi tror dock inte att detta påverkat vår studie eller vårt resultat på något nämnvärt negativt vis; informanterna vi valt är utbildade musiklärare med många års erfarenhet, och får därför anses kompetenta nog att bidra till studien. Att vi känner dem sedan innan kan göra att informanterna vågar öppna upp mer under intervjuerna än om vi aldrig träffat dem tidigare.

6.7 Trovärdighet

Enligt Bryman (2011) finns det en diskussion kring huruvida begrepp som reliabilitet och validitet är relevanta för kvalitativa undersökningar. För kvalitativa forskare är inte mätning det främsta intresset, och därför menar Bryman att frågan om validitet inte är av betydelse för kvalitativa undersökningar. Eftersom vi genomfört en kvalitativ intervjustudie är det viktigaste snarare att informanterna citerats korrekt, och att vi analyserat informanternas tankar på rätt sätt. Undersökningen ska ge en rättvis bild av de åsikter och uppfattningar som finns hos personer i en studie (Guba & Lincoln, ur Bryman (2011)). Bryman (2011) menar att kvalitativa resultat ofta har fokus på det kontextuellt unika, och på meningen eller betydelsen av den aspekt som studeras. Kvalitativa forskare uppmanas att skapa fylliga redogörelser i detaljer som ingår i en kultur. Denna fylliga redogörelse kan förse andra personer med en databas, som hjälper dessa personer att bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö.

Vår studie är relativt smal, eftersom vi bara intervjuat tre intervjuobjekt. Det innebär att överförbarheten såväl som repeterbarheten förmodligen är låg, eftersom vi mycket väl hade kunnat få ett helt annat resultat om vi intervjuat andra informanter. Detta är emellertid inte något unikt för

vår studie, utan snarare vanligt förekommande i kvalitativa studier i allmänhet; Bryman (1997) beskriver att en kvalitativ forskare ofta genomför sin forskning i en specifik miljö, “vars representativitet är okänd och förmodligen också omöjlig att fastställa; därmed är resultatens generaliserbarhet obekant.” (s. 120) Dessutom menar Bryman att kvalitativa forskare sällan lägger vikt vid att försöka se om resultaten är hållbara över tid. Vi vill poängtera att vår studie består av kvalitativa intervjuer med tre musiklärare, och att dessa musiklärares åsikter och upplevelser därför inte kan anses vara allmängiltiga hos samtliga musiklärare. Detta utgör dock inget problem för denna studie, eftersom studiens syfte snarare är att undersöka just dessa tre individers upplevelser, och analysera dem med våra ögon.

6.8 Etiska överväganden

Enligt Bryman (2011) rör de grundläggande etiska frågorna i samhällsvetenskapliga undersökningar frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet för personerna som studeras. Bryman nämner fyra etiska principer som gäller för forskning:

- Informationskravet. Deltagarna ska informeras om undersökningens syfte. Deltagarna ska veta att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta. De ska också få veta vilka moment som ingår i undersökningen.
- Samtyckeskravet. Deltagarna har rätt att själva bestämma över sin medverkan, och vårdnadshavares godkännande kan krävas om någon är minderårig.
- Konfidentialitetskravet. Uppgifter om studiens deltagare måste behandlas med maximal konfidentialitet. Obehöriga får inte komma över personuppgifter.
- Nyttjandekravet. Datan som samlas in av deltagarna får endast användas för forskningsändamålet. (Referat av Bryman, 2001, s. 440-441.)

Alla våra informanter har fått skriva på samtyckesblanketter, där studiens syfte tydligt specificerades. Studiens syfte lästes också upp för informanterna i början av alla intervjuer. Vi informerade om att deltagande var frivilligt, och att informanterna när som helst kunde avbryta både intervjun, och deltagandet i studien. Slutligen informerade vi informanterna om att deras svar skulle vara anonyma, att det insamlade resultatet från intervjuerna bara används till denna studie, samt att inspelning och transkription kommer förstöras när arbetet är slutfört. Vi har följt

Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer om god forskningssed. Dessa rekommendationer är bland annat att forskaren ska tala sanning om sin forskning, öppet redovisa metoder och resultat, inte stjäla forskningsresultat från andra, samt att forskaren strävar efter att bedriva sin forskning utan att skada människor, djur eller miljö.

7. Resultat

I detta kapitel presenteras resultaten från transkriptioner av de kvalitativa intervjuerna som genomfördes. Informanterna är tre lärare som arbetar på folkhögskola och musikhögskola med erfarenheter av att jobba på gymnasieskolor. Vi har valt att kategorisera ämnen som kom upp i samtalen i olika teman. Dessa teman uppstod efter att intervjuerna var genomförda. Vi gjorde då en inledande analys tillsammans och kom fram till att det var inom vissa ämnen resultaten landade.

7.1 Konkret eller metaforisk feedback

Informanterna fick frågan om de främst ger metaforisk feedback eller konkret feedback. En av våra informanter, informant A, ser det nästan som en hjärtefråga att använda sig av konkret återkoppling, och att undvika det metaforiska i så stor utsträckning som möjligt. Informant B och informant C gillar att använda både konkret och metaforisk återkoppling, men informant C gillar framför allt att vara "hands on" och låta eleverna spela och lyssna själva så mycket som möjligt.

Informant A försöker undvika att använda uttryck som att ligga fram eller ligga bak, "ligga si ligga så", utan analyserar själv hur hen vill att eleverna ska göra rent praktiskt. Efter att eleverna testat hens idéer frågar hen om eleverna hellre vill gå tillbaka till att spela som de gjorde innan, eftersom hen menar att allt är tycke och smak. Hen vill få fram en diskussion med eleverna, där eleverna lyssnar själva och testar olika konkreta saker. Precis som informant A beskriver Informant C att hen gillar att vara "Hands on", och säger att "Hands on" är en stor del i hens pedagogik. Hen menar att musik i sig är väldigt konkret och att läraren i stor utsträckning kan använda sig av ett tydligt språk. Det är snarare människors olika uppfattningar om vad som är bra eller dåligt som kan ställa till med dilemman i det konkreta; det i sig kan pedagogen inte gå in och påverka, men det går att diskutera det.

Informant C ger ett exempel på musikens tydlighet genom att förklara det så här: "Om man är fem stycken så har man fem olika tajm-känslor i rummet. Det blir här och nu, tre, fyr, så börjar en spela där, en annan börjar spela där, jag spelar där. Det är då man börjar *jämka*". Med *jämka* menar informant C att varje individ i ensemblen lär sig att fasa in sig själv i den gemensamma tajmingen och svänget, och att det är först då läraren kan få en uppfattning av att eleverna börjar förstå.

Informant B gillar att använda både konkret och metaforisk feedback kring sväng och tajm. Hen gillar att lära ut konkreta metoder såsom att bryta ner rytmen i musiken, förklara vad det är som händer och visa med hjälp av kroppen vad som händer. Hen menar samtidigt att det är bra att låta elever få uttrycka sig metaforiskt eller känslubeskrivande om vad det är de upplever: “Jag tror att musik är ganska så känslostyrt liksom. Man kan prata i färger om man vill det, jag är inte rädd för det.” Informant A har en annan bild av det metaforiska, och berättar om när hen utbildade sig till sånglärare. Hen berättar om ett tillfälle som blev en frustrerande situation för hen när sångpedagogen hade en vana att bli alldeles för metaforisk i sitt språk.

Och då fastnade jag hos en sånglärare och så var det en utbredd vana att prata i metaforer utan konkretion. Och jag minns att det var frustrerande. Jag vill göra tvärtom, försöka konkretisera och förtydliga i så hög grad som jag över huvud taget kan när jag undervisar. (Informant A)

Informant A gjorde ett aktivt val i att försöka konkretisera sitt språk då hen upplevde en frustration i situationen med sångläraren. Det var en erfarenhet som formade hens syn på det konkreta och det metaforiska, alltså göra på ett helt annat sätt än vad sångläraren hade gjort.

Informant C, som främst ger konkret feedback, anser ändå att metaforer ibland kan vara fördelaktiga. Hen förklarar även att syftet med den valda musiken kan spela roll i vad det är för typ av feedback läraren ger. “Det brukar jag fråga innan man börjar spela låten: ‘vad vill vi med den här låten?’ Då kan man ju vara inne på att man vill ha en sommarkvällsfeeling.” Svårigheten i det menar Informant C är att känslan kan tolkas på olika sätt beroende på vad människorna har för anknytning till ordet. Där gäller det att vara överens och tydlig i sitt metaforiska språk.

7.2 Gruppdynamik

Samtliga informanter säger att det är väldigt viktigt att ha en bra gruppdynamik, då det påverkar hur väl eleverna tar emot och förstår feedback. Informant A anser att det behöver vara “förlåtande stämning” i gruppen när feedback ska ges och fås. Hen ger ett exempel på hur hen tänker när någon i gruppen tappar tempo:

Vi jobbar tillsammans, och om det är någon som halkar väldigt mycket efter så får man ju på något sätt försöka stötta den personen, och inte lämna ut vederbörande men samtidigt få de andra att kunna gå vidare. Istället för att säga “du sackar” så får man kanske uttrycka att nu tappar “vi” tempo. Då måste vi undersöka vad det är som gör att vi tappar tempo. Och det kan ju vara precis vad som helst, det kan vara att någon annan hänger. (Informant A)

Denna metod använder hen för att undvika att rikta problemet mot en specifik individ i ensemblen, och menar att eleverna eller personen i fråga eventuellt inser vem det är som “sackar”. Informant A kopplar detta exempel till vikten av att ge så konkret feedback som möjligt: “Det är som att rycka undan mattan eller putta ner dem i en isvak - det är alldeles för o-konkret. Man får hitta varianter på hur man jobbar med det, så att inte folk blir kränkta, ledsna eller bekymrade.”

Informant B förklarar att en svag gruppdynamik kan påverka hur mottagliga eleverna är i mottagandet av feedback:

Ja men det har jag nog märkt lite hur öppna eleverna är kontra slutna. Allt beror inte bara på mig själv, det kan bero på ganska mycket hur det landar också, eller hur eleverna är beredda att ta emot det. (Informant B)

Om gruppen är otrygg så kan responsen tas emot på oönskat sätt och det kan i värsta fall förvärra stämningen i gruppen. Informant B och C har liknande åsikter kring gruppdynamikens påverkan; informant C beskriver att en av anledningarna till att det kan bli så är nivåskillnader i ensemblen. Enligt informant C kan gruppdynamiken påverkas av hur elever väljer att anpassa sig till situationen de blivit placerade i. “Det har väldigt mycket med tajm att göra och hur man kan anpassa sig till, exempelvis, att trummisen inte är på samma nivå som en själv”. En annan anledning till att gruppdynamiken kan vackla är att gruppen är stängd inför att ta emot feedback. Det menar informant C att lärare kan påverka genom att sätta en positiv stämning i början av processen.

Jag tycker ju om när det är en positiv stämning i gruppen. Det ska vara skoj och vi ska kunna garva åt varandra. Det ska vara högt i tak, man ska kunna säga också “vad fan, det lät förjävligt”. Det tycker jag är ganska skönt eftersom att vi är där inne för

att vi ska uppnå det här målet att låten ska låta så bra som möjligt, det är ju absolut inget personligt. Det är musiken som ska fram där. Det kan ju vara en utmaning. Och som pedagog lyckas man ibland, och ibland inte. (Informant C)

Informant C vill ha det “högt i tak” för att undvika att eleverna ska ta feedbacken som en personlig kritik, men också för att ge eleverna utrymme att kunna uttrycka sina åsikter gentemot varandra.

I situationer där elever har svårt för att ta emot feedback uppstår utmaningar för både elever och lärare. Informant C menar att det finns en stor lärandeprocess i den omständigheten, och att det är något både elever och lärare behöver öva på innan de kan gå in i processen att ge feedback om sväng och tajm. Informant C anser att läraren måste utstråla massvis med trygghet och positivitet för att uppnå en trygg och positiv gruppdynamik.

7.3 När feedback har nått fram

Informant B ser gruppens respons och engagemang som ett tecken på att feedbacken har nått fram. “Det kan egentligen räcka med engagemang, att man ser att eleverna är med och att de gör små steg, då känner man att eleverna är med”. Informant B förklarar även att hen frekvent startar musikaliska projekt med sina elever där musiken har rötter i Latinamerika, alltså exempelvis samba eller afro-kubansk musik. Hen menar att det är genrer som förlitar sig mycket på att det svänger, och på hur de olika rytmerna sitter ihop; “om det klickar och man får ett sväng i det så märker man ju det allihop, liksom”. Informant B vill slå ett slag för användandet av slagverksinstrument på ensemblelektionerna, och menar att det blir ytterligare en grej som gör det tydligt för eleverna: “Det är ofta kul när det är slagverk med och man får med några fler, då kan det lyfta och det kan vara sådana aha-upplevelser för många tror jag.” Informant C berättar om hur hans “Jam-sessions” på ensemblelektionerna blir ett tillfälle då hen märker resultaten, eftersom eleverna på egen hand ska “fasa in” sig själva och lägga till sin egen instrumentroll i sammanhanget så det passar.

Det blir också tydligt när elever eller studenter kommer med direkt respons till informant B, exempelvis efter en lektion. Vidare menar hen att en annan orsak som kan påverka hur väl eleverna förstår instruktioner eller feedback är vilken dagsform informant B befinner sig i. “Om jag är piggare, då är man lite mer klar i huvudet, då uttrycker man sig bättre”. Hen berättar att detta är en

aspekt hos sig själv som hen har medvetandegjort och har det i åtanke inför sin undervisning. Informant B menar också att det finns ett pedagogiskt förhållningssätt i hur väl läraren lägger upp en övning för ensemblen. Hen anser att det är väsentligt att låta ensemblen få tid till att göra en sak länge. “Om man jobbar med sväng och groove eller något riff, ska man se till att man kan öva ganska länge på någonting, att man landar i det.” Informant B menar att det är viktigt att ge eleverna möjligheter att landa i en övning, och det kan göras genom att avvara tid på ensemblelektionen så att alla får öva en sak länge tillsammans.

7.4 Informanternas influenser

Gemensamt för alla informanter är att de lärt sig mycket av erfarenhet och nyfikenhet, och mindre av litteratur och lärarutbildningar. Informant A säger att hen till största del lärt sig att ge feedback genom egen erfarenhet som lärare. Hen menar att det är viktigt att reflektera över sina misstag och prova nya saker, och på så sätt utveckla sitt undervisande.

Informant C började intressera sig för rytmer på allvar när hen studerade musik i USA. Hen åkte i en taxi med en lärare, och läraren hörde något rytmiskt ljud ute på gatan: “‘Did you hear that? No. That was a nice groove man!’ Eh, ok. Jag fattade ju ingenting.” Läraren sa till Informant C att det finns rytmer överallt - man måste bara intressera sig för att lyssna på dem. Hen började snabbt lyssna på olika rytmer och intressera sig för puls. “Sen började man ju sätta ihop till det man spelade till, man hade metronom på den tiden. Och det är också ganska viktigt att ha en puls att spela, förhålla sig till.” Informant C intresserade sig också för hur pulsen kan röra sig organiskt, om musiken kräver det:

Pulsen rör sig lite va - OM den ska röra sig. Jag menar, om den rör sig - varför rör den sig? Jo, för att låten eller melodin kräver det. Det är många gånger man hör att det sticker lite. Men det är ju gött liksom. Och sen kommer B-delen tillbaka och så bom, så sätter de sig lite. (Informant C)

Informant C menar att detta är ”finlir”, men att det är det som gör musiken intressant för informant C. Informant B har tidigare haft lärare och mentorer som inspirerat till olika ensembleledningsmetoder och feedbackstrategier, men nämner också sin egen stora nyfikenhet som det hen lärt sig mest av. Hen förklarar även att hen läst pedagogik under sin

musiklärarutbildning och lärt sig en hel del där, men att det snarare är erfarenheter, självreflektion och nyfikenhet som är nyckeln till att bli en bra givare av återkoppling.

7.5 Kommunikation och språk

Samtliga informanter tycker att det är viktigt att få eleverna att förstå själva, och omformulera kunskapen med sina egna tankar. Informant A försöker få eleverna att själva förstå vad det är de strävar efter, så de kan bilda sin egen uppfattning och formulera sina egna tankar: “Får man skillnaden utpekad för sig behöver man formulera det med egna ord. Kanske kan man inte det, och då kan vi diskutera det. Sen berättar jag vad jag brukar kalla det... så småningom har vi ett gemensamt vokabulär.” Informant C menar att det absolut viktigaste är att få eleverna att lyssna på varandra musikaliskt: “Att få dem att lyssna på varandra, det tror jag är nummer ett. Och att få dem att *känna* det liksom. För musik, det är ju levande. Det är mänskligt liksom. Lyssna.”

Även informant B menar att det är viktigt att se till att informationen inte “flyger över målet”. Det kan vara lätt att vara otydlig i både metaforisk och konkret feedback, och det är därför viktigt att tillåta ett diskussionsklimat som kan få ta olika vinklar, men samtidigt försöka hålla det nere på jorden. “Ibland kan det vara svårt att vara tydligt konkret eller tydligt abstrakt.” Hen menar också att diskussionen på lektionen är ett bra verktyg i huruvida eleverna har förstått instruktioner eller respons. Informant B bjuder gärna in eleverna till diskussion för att höra om deras tankar och upplevelser.

“Om man känner lite att de inte riktigt fattar vad jag säger i min feedback så frågar man lite “ja men hur känner ni själva här” eller “vad tyckte ni om den där delen” “den funkade inte, men den delen funkade” “Hur tänkte ni där?”. Då kan man få igång någonting som gör att jag kan bli mer tydlig. Och ibland glömmer man det lite i sin iver.” (Informant B)

Informant B har uppfattningen om att pop och rock, som genre, har en sida som historiskt har varit ganska “flummig” och att det händer att det pratas om “feeling” i musiken. Informant B anser att det gynnar eleverna och lärandet om lärare och elever kan tillåta sig att använda bildliga eller metaforiska begrepp för att göra det lättare för eleverna att delta i diskussionen om vad de upplever. Samtidigt har informant B en förståelse över att det kan bli för otydligt för vissa elever men berättar

om en metod/förklaring som hen brukar använda sig av för att förklara hur hen tänker kring sväng. “Jag brukar se ett sväng som något som rullar liksom hela tiden. Och sen kan det vara olika form på det. Ja men, ett brasilianskt sväng är lite som ett ägg.”

7.6 Konkreta strategier

Samtliga informanter gillar att ‘skala av’ instrument, och låta eleverna lyssna på varandra. Informant A har ett exempel på en metod hen använde för att få *alla* i ensemblen att lyssna på varandra och limma bättre:

Vi spelade en loop, och sen skulle alla spela åtta takter helt ensamma. Så fick de andra lyssna. Och att bara hålla ihop det som gitarrist själv, och få det att vara så svängigt som det ska vara, utan att ha hjälp av någon annan liksom... det är väldigt uppfostrande. (Informant A)

Informant C berättar också att hen gillar att bryta ner musiken. Om ensemblen inte tycker att det låter bra, brukar hen isolera exempelvis bas och trummor samtidigt som de resterande personerna i gruppen får lyssna och utvärdera sin egen roll. Informant C har uppfattningen att det är lyssnandet och spelandet som är den mest produktiva strategin för att få elever att utveckla sin medvetenhet kring sväng och tajm; diskussion kan vara bra, men det bör inte vara det som tar mest tid av en ensemblelektion. Informant C menar att det går att sitta och öva rytm och tajm hemma själv, men att det absolut viktigaste är att öva tillsammans med andra:

Du kan sitta hemma själv och öva rytm. Men det är inte den övningen som är bra, utan du ska spela *ihop* med folk. Där har vi tajmingövningen! För det ändrar sig va, liksom. Att sitta och spela en timme ihop bara bas och trummor, skitnyttigt! Mycket roligare än att spela med metronom också. (Informant C)

Informant B pratar också om rytmövningar, och berättar att en rytmisk inläring är något hen använder sig av ofta:

Det ju vara att man jobbar jättemycket med rytmer. Jag gillar det, och jobbar gärna med kroppen, lite metrik och rytmik. Rytmiktanken gillar jag. Att sätta rytmer i

kroppen och hjälpa till med det. Det är en strategi som jag har ganska ofta.
(Informant B)

Även Informant B tycker att det finns en bra poäng i att "skala av" och fokusera på en gemensam övning som hela ensemblen kan göra och relatera till. Precis som informant A har informant B alltid som grundregel att hens elever ska förstå syftet - därav har informant B en strategi som kan se olika ut, men som ofta har en rytmisk ingång.

Informant B säger också att många barn övar tadjm och sväng i väldigt tidig ålder, men då inom rytmiken. Ju längre eleven har spelat, desto mer detaljrik och "nördig" kan läraren vara i sin feedback. I grund och botten tror emellertid Informant B att det går att jobba med rytmer i förhållande till puls i väldigt tidig ålder:

Därav tänker jag att det kroppsliga är ett bra verktyg, sen om vi gör fyra mot tre när vi går här eller sju mot nittiofem, eller om man bara gör en enklare rytmisk övning så tror jag att man kan göra det på alla plan. (Informant B)

Informant A säger att hen ofta har en strategi för sina ensemblelektioner i förväg. Det beror lite på vad det är som ska spelas: "När jag gör ett projekt brukar jag försöka kombinera så att det finns tydliga uppgifter, svårigheter och utmaningar för alla instrumentgrupper. Och då har jag också en idé om vad jag vill ha fram tadjming- och svängmässigt." Informant A säger att om hen ska spela något mer avancerat, till exempel Tower of Power, så är hen noggrann med att alla ska spela så exakt som möjligt, eftersom musiken kräver att musikerna spelar exakt som originalet.

Informant C jobbade tidigare på en gymnasieskola där hen brukade starta lektionen med ett jam. "Det jag gjorde på gymnasiet när jag undervisade ensemble där så jammade vi mycket. Ibland så kom eleverna in så kunde jag sitta vid pianot bara spela Dm7 och bara satt och spelade ett groove liksom." Detta menar informant C stärkte eleverna i sitt lyssnande och sin medvetenhet i samspelet. I takt med att eleverna började lyssna på alla i ensemblen, började de också höra hur de ville att det skulle svänga. Detta är en typ av strategi som informant C gillar då den är konkret och ickeverbal. Informant A gav ett exempel på när hen gav ett konkret tips på hur en trummis och basist kan få låten att gå upp i dynamik, utan att det blir rörigt eller stökigt, genom att öka på volymen i trummisens högerhand (som ligger på antingen hi-hat eller ride): "Då sprider sig den energin ofta,

om basisten lyssnar och fortsätter spela sin grej, eller utvecklar det till något lite mer walkingaktigt. Det kan räcka, och ge känslan av ös trots att man inte är så mycket i vägen.” Informant C vill slutligen också slå ett slag för att lyssna koncentrerat på olika sorters musik, eftersom hen menar att musiker kan lära sig mycket av att lyssna på skivor och låtar utan att låta sig distraheras av till exempel mobiltelefoner.

7.7 Olika kompetensnivåer och instrumentgrupper

Våra tre informanter kommer med lite olika ingångar till hur elevernas kompetens påverkar lärarens möjlighet att ge feedback, samt hur det skiljer sig beroende på vilket huvudinstrument elever respektive lärare har.

Informant A menar att nivån på eleverna spelar roll för vilken typ av feedback läraren kan ge. Hen säger att elever på gymnasienivå får fokusera mer på att sätta låtarna de spelar, än på att bearbeta låtarna: “Ja, nu kan vi spela låten, nån räknar in och alla spelar rätt, på rätt ställe samtidigt. Därifrån till att det liksom verkligen låter jättebra, det var väldigt svårt att jobba med på gymnasiet.” På folkhögskola menar hen att det finns betydligt större utrymme att jobba vidare med låtarna:

Folk kommer dit, vet vad de ska spela och spelar i princip rätt. Då kan man prata om musikens inre väsen - vad är det som gör att det här låter bra på riktigt? Man jobbar inte så mycket med exakt *vad* man ska spela utan mer *hur* man ska spela det. (Informant A)

Till skillnad från informant A anser informant B att lärare kan ge feedback kring sväng och tajm oavsett musikalisk nivå, men att läraren får jobba utifrån olika parametrar. Hen menar att läraren kan behöva vara extra tydlig med vad som menas om eleverna är yngre eller nybörjare, t.ex om läraren skulle använda begreppet “spela tyngre”; då behöver läraren först visa en nybörjare vad som menas med “tyngre”, vilket inte behöver göras med en elev som är på en mer avancerad nivå. “Men egentligen så kan man ju säga samma sak. Kanske att man får göra en liten utvikning eller någonting innan.”.

Informant A upplever att det är svårt att avgöra om olika instrumentgrupper tar till sig feedback om tajming olika bra. Hen menar en försvårande faktor är att de olika instrumentgrupperna inte alltid är lika långt komna i sin egen musikaliska utveckling på till exempel en folkhögskola: “Nivån på till exempel gitarrister är mycket högre än keyboardister när de antas till olika skolor. Det gör

att gitarristerna ofta är lättare att prata sväng med än keyboardisterna. Därför att det är många fler sökande till varje plats.” Informant C ställer sig ganska tveksam kring frågan om hen upplever att olika instrumentgrupper har olika svårt att ta till sig feedback om sväng och tajming. Det är ingenting som hen själv har reflekterat över så mycket. Hen har en tanke om att det skulle kunna vara annorlunda för exempelvis pianister jämfört med trummisar och basister. Trummisar och basister har sväng och tajming så medvetet i sin övning medan en pianist ska hålla koll på många olika saker. Pianister lägger väldigt mycket tid på till exempel melodispel, ackord och komp. Informant C menar då att pianister inte har samma utrymme och tid i sin övning till sväng och tajm som en basist eller trummis har. Det ligger inte lika nära till hands. Informant A upplever att basister och trummisar rent generellt är enklast att prata sväng och tajming med, eftersom de är mest vana vid det. Hen menar dock att till exempel en gitarrist som ägnat sig mycket åt att kompa är precis lika lätt att prata sväng och tajming med som en trummis eller basist: “Det handlar väl någonstans om rytmiskt gehör och rytmisk medvetenhet, och så där. Att man har ägnat sig åt att dechiffrera vad rytm är och hur det hänger ihop, och vad man gör med det för att det ska svänga.” Informant B har märkt att sångare kan ha lite svårare att förstå när läraren ger feedback om tajm och sväng, och det tror hen beror på ett par saker. Dels tror informant B att sångare har det svårare på grund av att den upplevda underdelningen inte blir så konkret vokalt, och att det inte brukar vara ett fokusområde för sångare på samma sätt som det är för exempelvis trummisar och basister. “Sången får ju alltid kämpa lite, för den är ju inte så konkret när det gäller underdelning och de jobbar inte supermycket med det. Det gör vi ganska tidigt, basister och trummisar.” Informant B tycker dock att det är väldigt roligt att jobba med sångare på det här sättet och upplever att eleverna som är sångare också tycker att det är spännande.

Informant A är övertygad om det spelar roll vilket huvudinstrument ensembleläraren har: “Man har ju olika fokus, asså det är ju därför det är så bra att ha olika lärare i ensemble.” Även Informant C tror att ensemblelärarens huvudinstrument spelar roll för undervisningen, eftersom människor uppfattar musik på olika sätt. Hen menar att en ensemblelärare som är pianist kanske fokuserar mer på harmonik och ackordläggningar än vad en trummis skulle göra.

Både informant A och informant C är dock övertygade om att det finns stora individuella variationer. Informant A säger: ”Bara för att man är trummis, ger man ju inte bara feedback på exakt samma sätt som en annan trummis hade gjort, som undervisade i ensemble.” Informant A

säger att hen inte riktigt vet vad hen tror påverkar mest - lärarens huvudinstrument, eller lärares individuella variationer. Precis som Informant A menar Informant C att lärarnas individuella variationer spelar stor roll, och pratar om vad olika lärare gjort i sina liv: "Jag har aldrig varit mer än 50 procent lärare, sen är jag musiker resten. Spelat hela mitt liv. Det tror jag är en stor skillnad här, att man har den bakgrunden. Det påverkar min roll som lärare."

Informant B är basist och beskriver att hen själv är ganska medveten om att hen ger en mer detaljerad och omfattande feedback till basisterna än andra instrumentgrupper. Hen beskriver samtidigt att hen har blivit bättre med åren på att fördela likvärdig feedback till alla i ensemblen och att det varit ett utvecklingsområde i sin pedagogik. Informant B anser att den största utmaningen som ny lärare är att ge alla i ensemblen rätt utmaningar. Hen menar att en ny lärare ofta vet vad det är som ska spelas på de olika instrumenten, men kanske inte alltid kan utföra och visa det själv. Det tycker dock inte informant B påverkar lektionerna negativt; det ger snarare utrymme för eleverna att tolka och utföra på sitt sätt.

8. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi resultaten av vår kvalitativa studie med den tidigare forskningen som stödjer vårt arbete. Som en del av analysprocessen identifierade vi teman i både intervjuerna och litteraturen, och det är dessa teman vi utgår från i kapitlet. I analysen har vi behövt tolka innehållet av informanternas responser utifrån litteratur och våra egna förståelser.

8.1 Gruppdynamik

Samtliga informanter är överens om att en god gruppdynamik är nödvändig när lärare arbetar med sväng och tajming i ensemblesammanhang. Informanterna knyter det till att det måste vara högt i tak och skoj, och en informant menar att människorna i gruppen måste kunna ”garva” åt varandra på ett bra sätt när det går snett. Det går att koppla till det Nilsson och Waldemarson (2011) skriver om grupper och gruppprocesser - gruppen och ledaren, i det här fallet ensembleläraren, måste fungera bra ihop utöver att kunna lösa gruppens uppgift. Nilsson och Waldemarson menar att gruppdynamiken underlättar skapandet av en laganda, och att gruppdeltagarna (i det här fallet musikeleverna) behöver känna att de får ut något personligen av gruppssamarbetet, utöver att spela en låt. Även Informant B menar att gruppens engagemang och respons är viktig, och ser det som ett tecken på att feedbacken nått fram till eleverna. Maltén (2000) skriver om vikten av entusiastiska följare som låter sig styras av en ledare, och menar att ledaren är beroende av dessa följare för att nå goda resultat. Detta stödjer även Ericsson (2006) som menar att det är viktigt att läraren har elever som strävar åt villkoren som läraren har satt upp och att eleverna gör detta med ett engagemang, följsamhet och en positiv attityd. Blake och McCanse (1991) beskriver *ledarskapets tre R* där det tredje R:et står för *resultat*. Resultat uppnås genom att människor tillsammans löser problem, vilket inkluderar alla i en ensemble.

Informant C menar att lärare kan påverka gruppen genom att sätta en positiv stämning i början av gruppprocessen, och att läraren på så sätt kan göra gruppdeltagarna mer öppna och avslappnade inför att ta emot olika sorters feedback. Detta påstående stöds av Backlund (1991) som menar att en lärare genom attityd, röst och intresse kan entusiasmera en hel klass, och därmed i stor utsträckning kan lita på sin egen personliga utstrålning för att hålla elevernas intresse vid liv. Ericsson och

Lindgren (2010) menar att en lärare ibland behöver vara beundrad av eleverna, till exempel genom att vara underhållande eller ha en stark personlig karisma. Ericsson och Lindgren menar att karisma och musikalisk skicklighet ofta går hand i hand, och att läraren då kan bli beundrad även för sin musikaliska och pedagogiska kompetens. Även Maltén (2000) anser att ledarskapet bygger mycket på personlig auktoritet, och pekar ut förmågan att motivera, lyssna, hantera konflikter och handleda som goda kvalitéer hos en ledare. Informant C är inne på precis samma spår, och menar att läraren måste utstråla mängder av trygghet och positivitet för att uppnå en trygg och positiv gruppdynamik. Även Ericsson och Lindgren (2013) menar att det är väldigt viktigt att läraren är trygg i sig själv, har självdistans och vågar ta plats, och skriver att det är nödvändigt för att undervisningen över huvud taget ska fungera.

Nilsson och Waldemarson (2011) menar att en ledare kan bidra till ett arbetsklimat med goda sociala förutsättningar genom att vara noga med när, hur och varför ledaren ger feedback, och se till att bekräfta och stödja gruppmedlemmarna. Nilsson och Waldemarson menar att gruppklimatet är viktigt för trivseln i gruppen, och att ett bra gruppklimat inte är något som går att beordra fram - gruppklimatet är ett resultat av bland annat ledarskapet, och vilken uppgift gruppen har. Författarna menar att vinsten med ett positivt gruppklimat är att medlemmarna tar större ansvar, är närvarande, uppvisar större engagemang, är mer kreativa i sin problemlösning samt presterar och trivs bättre. Maltén (2000) menar att en ledare måste kunna hantera både uppgiftsinriktade och relationsinriktade ledningsuppgifter. Informant A ser ensemblen som ett samarbete där alla jobbar tillsammans och menar att läraren måste stötta elever som halkar efter, och hitta sätt för de andra eleverna att gå vidare utan att lämna ut eleven som halkar efter. Informant A vill få fram en diskussion med eleverna, där eleverna lyssnar själva och provar saker. Vi kan knyta detta samarbete och denna diskussion till vad Nilsson och Waldemarson (2011) kallar för ett aktivt lyssnande - läraren ska förmedla acceptans för gruppdeltagarnas känslor och åsikter, och försöka komma djupare in i en frågeställning genom att skapa klarhet och fördjupning - även om läraren inte håller med gruppdeltagarna i sak.

Enligt Ericsson och Lindgren (2010) kan vissa delar av musikämnet vara känsliga för eleverna, eftersom en idealelev inom musiken är utåtriktad och har självförtroende. Det är därför viktigt att läraren visar solidaritet med eleverna, och skapar ett bra undervisningsklimat där även elever som inte är utåtriktade eller självsäkra får utveckla dessa kvaliteter. Detta passar väl ihop med hur

Informant A ser på ensembleverksamheten; ett samarbete, där läraren stöttar elever som halkar efter, men samtidigt sporrar elever som vill gå vidare. Informant C menar att människors olika uppfattningar om vad som är bra eller dåligt kan ställa till med dilemman, och att läraren inte riktigt kan gå in och påverka det - men precis som Nilsson och Waldemarson (2011) skriver kan läraren diskutera det, förmedla acceptans och skapa klarhet genom ett aktivt lyssnande. Efter att ledaren skapat denna klarhet och acceptans, menar Nilsson och Waldemarson att feedback kommer som ett kvitto, ett slags bekräftelse på att gruppen strävar efter förståelse och klarhet.

Bland samtliga informanter finns en underliggande mening i att gruppdynamiken speglas av motivationen som eleverna har på ensemblelektionerna. Ericsson (2006) menar att lärare kan se sig som en servitör, en person som serverar olika sorters musikformer. Denna typ av "service" kommer förhoppningsvis att erbjuda något som eleven gillar, som i sin tur ger upphov till motivation. Informant B talade även om att det finns ett elevansvar i huruvida väl en grupp fungerar med mottagandet av feedback och det hittar vi stöd i Ericsson (2006), som menar att elever har ett ansvar i att ta emot det som "servitören" erbjuder, att ta till sig musiken och att läraren då fungerar som en dörröppnare där eleverna själv väljer ifall de vill gå in i. Informant B påpekade även att det är bra att lärare har en musikalisk allmänbildning; för att kunna förstå sina elevers kunskaper och styrkor, kan läraren vidga elevernas kunskaper genom att tipsa om andra genrer som musiken eleven gillar härstammar ifrån. Det stödjer Ericsson (2006) som förklarar att en lärare kan fungera som en brobyggare, och pedagogen kan dra kopplingar mellan det eleven gillar och det som eleven kanske inte vet att den gillar än. Även Asp (2015) beskriver att läraren har en viktig roll i att ta tillvara på elevernas tycke och smak, men att läraren behöver göra det på ett sätt som är utvecklande för eleven, och det gör Informant B på ett tydligt sätt.

Informant C började intressera sig för rytmer på allvar när hen studerade musik i USA. Hen hade en lärare som sa att det finns rytmer överallt - man måste bara intressera sig för att lyssna på dem. Hen började snabbt lyssna på olika rytmer och intressera sig för puls och beskrev hur hen började sätta ihop allt till en metronom och att hen först då insåg vikten av att ha en puls att förhålla sig till. Informant C intresserade sig också för hur pulsen kan röra sig organiskt, om musiken kräver det.

Samtliga informanter anser att en god gruppdynamik är nyckeln till ett tryggt klimat, där feedback kan ges och mottas på ett konstruktivt sätt. Läraren har det största ansvaret att se till att det blir så,

men det finns också ett ansvar hos eleverna. Som tidigare nämnt så diskuterar Ericsson (2006) vikten av att elever har en positiv attityd, och menar att elever bör vara aktiva, intresserade, följsamma, och tycka att musikundervisningen är stimulerande. Ericsson menar att det är viktigt för läraren att ha kämpande elever, som kämpar med utgångspunkt i de villkor läraren ställt upp. Våra informanter uttrycker att när eleverna börjar engagera sig och ge respons kan det indikera att feedbacken nått fram, eftersom eleverna känner sig säkra i diskussionen.

8.2 Konkret och metaforisk kommunikation

Informant A talar mycket om vikten av konkret feedback, och en gemensam vokabulär så att alla förstår varandra. Backlund (1991) menar att talarens ord inte kan ses som ett färdigt "signalpaket"; det talaren säger når helt enkelt inte lyssnaren i samma skick och med samma innehåll som när talaren sa det. Backlund menar vidare att förståelsen grundar sig i att både sändaren och mottagaren gör kloka gissningar och att genom intuition, byggt på erfarenhet och kunskap, gör det möjligt att förstå språksignalerna i ett visst sammanhang. Backlund belyser att det vanligaste kommunikationshindret är att sändare och mottagare inte har en gemensam begreppsvärld, samt att förutfattade meningar hindrar kommunikationen. Även Ericsson och Lindgren (2011) uppmärksammar detta och menar att eleverna behöver inneha en stark kontextförtrogenhet innan läraren kan använda begrepp som för eleven inte är begripliga. Eleverna måste förstå vad feedbacken innebär, och då behöver läraren möjliggöra för eleverna att analysera och förstå sammanhanget innan feedback ges; den är annars fullkomligt meningslös för eleverna. Informant B är inne på samma ämne, och menar att det är viktigt att se till att informationen läraren ger till eleverna inte "flyger över målet". Informant B knyter detta till vikten av att upprätthålla ett gott diskussionsklimat, där hen gärna diskuterar med eleverna för att höra om deras tankar.

Informant B beskriver även hur hen tycker att det är bra att låta eleverna få uttrycka sig metaforiskt och känslubeskrivande och tycker att det är en viktig beståndsdel i musik som konstform. Ahlberg (2001) menar att människans mest avancerade redskap för att skapa gemenskap, insikt och förståelse är det talade och det skrivna språket och att detta är ett redskap som elever behöver erfa för att kunna sätta ord på sina egna upptäckter. Ahlberg skriver att det är en premis för att kunna hantera sina erfarenheter för att så småningom kunna kommunicera språkligt och beskriva sina

upplevelser. Detta knyter vi an till Nilsson och Waldermarsson (2011) som menar att återkoppling, förutom att vara ett grundläggande redskap för att bevara och utveckla medarbetarkompetens, även ett viktigt redskap för att ge ledaren en bra förutsättning att upptäcka människors kunskaper och erfarenheter. Informant B inkluderar det metaforiska språket i sin undervisning men gör det även med det konkreta språket och beskriver konkreta metoder som hen använder i sin undervisning. Informant B påpekade också att en av anledningarna till att metaforisk feedback ibland upplevs som svårförståelig, kan ha att göra med att den ges på ett otydligt sätt. Ska kommunikationen vara metaforisk behöver det vara med tydliga begrepp som både lärare och elev är införstådda i. Backlund (1991) klarlägger att det vanligaste hindret som uppstår i kommunikation är att sändare och mottagare har två olika utgångspunkter, inte delar samma begreppsvärld och därför inte talar ett gemensamt språk.

Informant C lade en stor betoning på att hen strävar efter en "hands on"-pedagogik där feedbacken inte behöver bli en gissningslek för eleverna. Vår uppfattning är inte att hen, med det uttrycket, lägger någon större värdering gällande det konkreta eller metaforiska; snarare anser vi att hen lyfter att lärare behöver vara tydlig i all feedback som ges, på samma sätt som informant B syftade på när hen berättade om det tydligt metaforiska. Nilsson och Waldermarsson (2011) menar att bra feedback innehåller vad vi tolkar som "hands on"-ingredienser då den ska vara direkt, ärlig, relevant och konkret. Om feedbacken genomsyrar dessa fyra begrepp, skulle feedbacken bli tydlig oavsett om den är konkret eller metaforisk. Ericsson och Lindgren (2011) menar också att när feedbacken eller *kriterierna* är "bra tajming" eller "du har den rätta känslan", blir det meningslöst för eleven då den är oprecis. Det är inte bara eleven som stjäls med den typen av feedback, utan även läraren, då det inte stärker den kvalitetsuppfattning läraren vill åt.

Informant C menar att den musikaliska kommunikationen är viktig, och att eleverna måste lära sig att lyssna på varandra musikaliskt, eftersom musik är levande och mänskligt. Informant C vill att eleverna ska få spela mycket på lektionerna, vilket stöds av Schenck (2000) som menar att det ofta musiceras för lite, och förklaras för mycket i musikundervisning. Schenck skriver att en lärare som är en god förebild utan problem kan få undervisning att fungera utmärkt utan att vara ordrik. Green och Gallway (1986) menar att musiker bör expandera sin musikaliska medvetenhet till att omfatta hela ensemblen, eftersom ensemblemusiker är en del av ett team. Därför ska ensemblemusikerna

vara lyhörda för vad resten av ensemblen spelar. Informant C berättar att han ibland startar lektioner med ett jam, vilket stärkte eleverna i sitt lyssnande och i sin medvetenhet om samspelet. Detta kan vi knyta till Schenck (2000) som nämndes tidigare i stycket; en bra, konkret övning kan ibland vara ickeverbal.

Samtliga informanter gillar att bryta ner musiken, som ett sätt att öka elevernas medvetenhet och samspel. Flera av informanterna tycker om att isolera exempelvis bas och trummor, så att de andra i ensemblen får lyssna och utvärdera sin egen roll i samspelet. Informant C menar att lyssnandet och spelandet är den mest produktiva strategin för att få elever att utveckla sin medvetenhet kring sväng och tajm. Hen tycker att eleverna absolut kan sitta hemma själva och öva rytm och tajm, men att det viktigaste och roligaste är att öva tillsammans med andra. Hen menar att diskussion kan vara bra, men att det inte får vara huvudfokus under en ensemblelektion. Green och Gallway (1986) instämmer i detta, och skriver att musiker kan lära sig oerhört mycket genom samarbete och musicerande med andra.

Sammanfattningsvis har vi en informant som identifierar sin feedback som mestadels konkret, en informant som identifierar sin feedback som konkret men som samtidigt är öppen för metaforer om det skulle behövas, och slutligen en informant som har ett ben i båda. Informant A har tidigare känt en frustration när lärarens språk blivit för metaforisk, och försöker därför vara så konkret som möjligt - förmodligen för att hen själv är mest mottaglig för det. Informant B anser att förmågan att kunna uttrycka sig känslostyrt och metaforiskt är en naturlig del av konstnärskapet, och anser att det är utvecklande för eleverna att lära sig att uttrycka vad de upplever på flera olika sätt. Informant C identifierar sitt sätt att ge feedback som konkret men beroende på vad ensemblen jobbar med så kan det krävas en utsvävning från det. Det förefaller även som att våra tre informanter har lite olika anknytning till begreppen *konkret* och *metaforiskt* och kanske beror det på deras tidigare erfarenheter och uppfattningar som ligger i grunden för det. Vilket påvisar att det finns en saknad i det kollektiva samtalet som Ericsson och Lindgren (2011) tar upp. Ericsson och Lindgren menar att det är viktigt att lärare diskuterar ämnesspecifika samtal i kollegiet då det finns en risk att det *privatiseras*, alltså att innebörden, som i detta fall syftar på gemensamma kvaliteter inom tajming och sväng, blir säregen beroende på vilken lärare som undervisar. Lindgren (2006) förklarar att musiklektörer behöver tänka över sitt språk, eftersom musiklektörer besitter en auktoritet i att tala om musik. Lindgren beskriver att det finns ett visst språk som musiklektörer använder i

samtal om musik, och lärare bör se språket som en nödvändig princip för tänkandet och handlandet - handlingar som i sin tur måste kunna beskrivas i språket innan de kan genomföras.

En annan gemensam nämnare för våra informanter är att de har en gedigen erfarenhet som både musiker och pedagoger och att de är intresserade av ämnet som vår studie undersöker. Ericsson och Lindgren (2013) beskriver att det finns en oro för att musikundervisningen blir alltmer teoretisk och mer inriktad på språklig kommunikation snarare än praktiskt musicerande. Detta resonemang har samtliga informanter uttryckt samma oro över; informanterna menar att läraren måste låta eleverna få musicera mycket och länge för att de ska få en chans att skaffa sig egna uppfattningar. Ericsson och Lindgren (2013) påstår att det är grundläggande för lärare i estetiska ämnen att själva kunna hantera sitt instrument och dessutom sitta på egna erfarenheter av praktiskt utövande, vilket vi anser att informanterna har.

8.3 Lärares strategier

Informanterna fick frågan om de har några särskilda strategier inför en ensemblelektion. Samtliga svarade att de har det, men att det kan se olika ut beroende på var fokusområdet ska ligga. Två av informanterna poängterade värdet i att bryta ner musiken genom att isolera de olika instrumenten i ensemblen. Tanken med detta är att eleverna ska få en djupare förståelse om vad alla i ensemblen har för roller, men att eleverna även får en djupare förståelse för sin egen roll i sammanhanget, alltså i svänget. Detta är en vision som de har gemensamt men de berättade om några olika sätt att angripa detta på. Informant A nämnde att hen ibland ber sina elever att testa att försöka bära svänget själv exempelvis, genom att låta gitarristen spela helt själv i åtta takter. Hen anser att det är ett "uppfostrande" sätt att lära sig själv om sitt eget sväng. Informant C gör på liknande vis genom att exempelvis låta basen och trummorna spela själv så att övriga ensemblemedlemmar får en möjlighet att analysera och reflektera över hur de själva kan passa in i sammanhanget. Detta resonemang stöds av Green och Gallway (1986) när de klargör betydelsen av att utöka sitt musikaliska medvetande till att omfatta hela ensemblen och att se sig själv som en lagspelare, en del av helheten. Och för att förstå sin roll i helheten är det viktigt att ensemblemusikern har en insikt i de olika rollerna i gruppen. Vi tolkar detta som att det är det informanterna, A och C har för avsikt med övningar som går ut på att isolera sig själv eller mindre sektioner. Green och Gallway (1986) menar också att det stärker elevernas känsla av delaktighet när de har den här

förståelsen, särskilt om ensemblen är stor och eleven känner sig gömd i massan. Samtliga informanter tycker det är viktigt att eleverna får spela mycket, vilket vi kan knyta till Ericsson och Lindgren (2013) som skriver att musikundervisning tenderar att riktas mer mot teoretiska resonemang och språklig kommunikation, samtidigt som praktiska hantverkskunskaper nedprioriteras. Ericsson och Lindgren menar att läraren själv måste kunna hantera instrument och redskap, sitta på egna erfarenheter och känna en trygghet i hantverket för att kunna undervisa. Informant C är av samma åsikt, och säger att hans bakgrund som yrkesverksam musiker till stor del speglar hans sätt att vara musiklärare.

Informant B berättade om att hen låter fokusområdet styra repertoaren som väljs inför ensemblelektionen och att hen gillar att starta igång projekt med låtar av samba- och afrokubansk karaktär. Detta gör hen eftersom hen anser att genren öppnar upp för konkreta och tydliga aspekter när det gäller sväng. Precis som de andra informanterna brukar informant B bryta ner musiken men förklarar att hen gör det på ett annat sätt. Genom att hitta gemensamma nämnare i musiken gör informant B en kollektiv övning där alla lär sig samma grej tillsammans. Det kan exempelvis vara en klave, en rytm, eller en melodi som låten besitter, och detta menar informant B, förstärker elevernas förförståelse och lägger en bra grund för att kunna gå in lite djupare i sin feedback senare i processen. Med en gemensam förståelse så kan alla i ensemblen förstå feedbacken utan att den nödvändigtvis behöver vara riktad mot en själv. Vid flera tillfällen under intervjun påpekar informant B vikten av den rytmiska inläringen. Hen gillar att inkorporera rytmik i sin utläring och tycker att det viktigt att sina elever lär sig känna rytmer och sväng i kroppen.

Informant A anser också att det är viktigt att eleverna själva får bilda sig en uppfattning om vad de sysslar med, och att alla elever behöver skaffa sig egna erfarenheter och infallsvinklar. Hen menar att det blir ett tillfälle för eleverna att lära sig formulera det de hör och upplever, vilket hen anser inte är så vanligt förekommande. Utifrån detta kan elever så småningom upptäcka nya faktorer som spelar roll och till slut höra skillnad på si eller så. När eleverna ges en chans att öva på att formulera sina egna tankar och upplevelser så blir det tydligt vad eleverna kan och inte kan formulera, och genom diskussion i grupp kan gruppen klargöra begrepp för att så småningom hamna i en gemensam vokabulär. Ahlberg (2001) stärker tankegången och menar att elever behöver upptäcka saker själva, och sätta ord på sina egna upptäckter. En förutsättning för att kunna hantera sina erfarenheter och upptäckter är att språkligt kunna kommunicera och beskriva dem. Ahlberg ger ett

exempel från Høines (1990) som skriver om matematik, och menar att elever ska vara delaktiga i skapandet av egna symboler. När elever får vara med och skapa egna symboler så upplever de att de berättar något och förstår vilka krav som ställs på dem för att de ska gå att använda i olika situationer. När eleverna får vara med och bestämma vilka symboler som ska användas så förbättrar eleverna kunskaper om symbolernas funktion. Detta är högst relevant för vad informant A påstår.

Hattie (2012) skriver att återkoppling är ett kraftfullt verktyg för lärandet, och menar att återkoppling kan ges på fyra nivåer. Informant B talade om hur hen lägger upp sin strategi och lyckas pricka in varenda nivå, alltså hur hen jobbar med uppgift, process, självreglering och reflektion som en del av sitt pedagogiska arbete. Informant B berättade om att hen exempelvis leder gruppen i en rytmisk inlärning som en del av uppgiften. Att hela ensemblen gemensamt spelar samma rytm för att hitta en gemensam nämnare. Informant B säger också att hen använder slagverksinstrument som eleverna får spela som en del av processen, men också att låta eleverna få tid till att pröva, spela och landa i en instruktion eller respons som de fått. Sedan förklarar informant B vikten av att vara insatt i många olika stilar och ha lite historisk kunskap om varför viss musik svänger och låter som det gör. Alltså var stilar och genrer kommer ifrån, hämtat inspiration från och växt ur. Att sätta sig in på detta sätt är en del av självregleringen som informant B företar sig. Slutligen förklarar informant B hur viktig självreflektion och utvärdering har varit för kvaliteten på hens undervisning. Uppgift, process, självreglering och personlig utvärdering är de fyra nivåerna som Hattie (2012) menar är det mest effektiva sättet att få en förståelse för var eleverna befinner sig och förväntas vara.

Informant B förklarar varför hen tycker det är viktigt att bjuda in eleverna i diskussion. Hen använder det som ett sätt att dels aktivera eleverna, dels få en förståelse för hur eleverna ligger till kunskapsmässigt. Det gör det tydligare för hen att säkra upp att eleverna har förstått feedbacken som de fått. Nilsson och Waldemarson (2011) skriver om att aktivt lyssnande är en väsentlig faktor när feedback ska ges. Det aktiva lyssnandet ska förmedla acceptans för känslor och åsikter. Det öppnar upp för att komma djupare in i frågeställningar. Informant B menar att det finns väldigt mycket att hämta ur diskussioner med elever, och att de blir lite som ett bollplank att studsa emot i sin egen feedback.

Samtliga informanter har en beslutad åsikt om att låta eleverna få spela mycket och länge. Att ge eleverna mycket tid till att testa någonting nytt är en av nycklarna för att få eleverna att uppfatta

och lära känna en ny teknik eller stil. Detta styrker även Schenck (2000) som menar att det är viktigt att spela och sjunga så mycket som möjligt under lektionerna och hävdar att det generellt musiceras för lite och pratas för mycket. Schenck menar att om läraren lyckas förebilda på ett bra sätt kan undervisningen fungera väl utan att vara ordrik.

Sammanfattningsvis är informanternas strategier och tankar lika varandra. Många av strategierna verkar ha i huvudsyfte att ge eleverna möjligheten att spela mycket och upptäcka nya lärdomar och detaljer om sväng och tajm i aktivt musicerande och inte så mycket i den verbala kommunikationen. Även när feedbacken är konkret så ska läraren kunna visa detta musikaliskt, genom att exempelvis bryta ner och isolera delar i låten och låta eleverna testa. Detta vill läraren göra för att låta eleverna spela mycket, och även ge dem chansen att lära sig att lyssna och analysera det som sker. Det har också framkommit att *diskussion* tillsammans med sina elever är ett bra verktyg för dem att lära sig formulera sina egna tankar och upplevelser. Om läraren är den enda personen som pratar, skapas det lätt en bild av att läraren är facit och att elevens uppgift blir att tolka lärarens facit. Ericsson (2006) belyser lärarens förmåga att motivera eleverna och bygga broar mellan elevers vardagskultur och kulturen läraren försöker förmedla som en viktig egenskap hos en lärare. Ericsson menar att läraren inte är framgångsrik om hen inte lyckas motivera och engagera eleverna. Ericsson diskuterar också vikten av engagerade och ansvarstagande elever - om läraren bär hela ansvaret för att sälja undervisningsinnehållet på ett lyckat och entusiastiskt sätt, kan elevernas ointresse bli en indikator på lärarens kompetens. Analysen vi har gjort av resultaten gällande lärarens strategier är att våra informanter vill göra eleverna delaktiga i sin förståelse för sväng och tajm, i form av en "learning by doing"-pedagogik som prioriterar musicerandet. Detta får stöd av Ericsson och Lindgren (2013) som menar att teoretiska resonemang och språklig kommunikation ibland riskerar att gå ut över övning och praktiska hantverkskunskaper. Författarna menar att det är av yttersta vikt att lärare själva kan hantera instrument och redskap, och att lärarna har egna erfarenheter av praktiskt utövande. Enligt författarna blir musiklärarens förmåga att spela själv en förutsättning för att eleverna ska lära sig musicera överhuvudtaget. Detta stämmer bra överens med att Informant C anser att hans bakgrund som yrkesmusiker är en förutsättning för hans roll som musiklärare, vilket bekräftas av Ericsson och Lindgren (2013) som menar att en lärare måste känna trygghet i sitt hantverk för att kunna undervisa.

8.4 Metoddiskussion och fortsatt forskning

Vår studie är kvalitativ, och även om vårt urval fungerat tillfredsställande för det vi vill åstadkomma, kan våra diskussioner och slutsatser knappast ses som en objektiv sanning. Att ta fram en objektiv sanning är helt enkelt inte poängen med denna typ av studie, och Bryman (2011) menar att begrepp som reliabilitet och validitet inte är av betydelse för kvalitativa undersökningar. Vi har analyserat det subjektiva, det vill säga informanternas uppfattningar om tajming och sväng. Brinkkjær och Høyen (2020) menar att metoden som används för att förstå mening är *tolkning*. Föremål för vår tolkning är feedback kring sväng och tajming, vilket är något hermeneutiska forskare menar att människor skapat, eftersom människorna ansett det vara meningsfullt. Våra tre informanter har bidragit med mycket kunskap, och vi har genomfört det vi vill göra - en intervjustudie där vi utforskar tre musiklärarens tankar och perspektiv kring att ge feedback om sväng och tajming. Eftersom vår studie är så snäv och kvalitativ, hade vi gärna sett fortsatt forskning på ämnet. Vi hade gärna sett en kvantitativ studie med ett större urval av musiklärare. En sådan studie hade kunnat generera mer data, till exempel hur stor andel av urvalet som använder sig av en viss typ av begrepp eller konkreta strategier. Studien hade till exempel kunnat använda sig av gruppintervjuer eller en enkät för att få ett så stort urval av musiklärare som möjligt. Vi hade också varit intresserade av en studie med ett elevperspektiv - det vill säga en studie som utgår från musikelever, och hur de förstår och tolkar musikundervisningen kring sväng och tajming. Detta perspektiv rymdes inte i vår studie, då det hade gjort den alltför bred och ofokuserad.

8.5 Författarnas förförståelse

Som nämnt i inledningen så har vi som är författare till detta arbete en hel del erfarenhet som växt fram ur vår tid som musikelever, som musiklärarstudenter och som lärare ute i verksamhet. Enligt Ödman (2007) finns det många olika sätt att förstå världen på och när vår förståelse inte räcker till så använder vi oss utav tolkning. Vi som har skrivit detta arbete har ett elev- och studentperspektiv och har de senaste åren börjat se på samma lärdomar ur ett lärarperspektiv. Våra informanter har i sin tur ett elevperspektiv från när de var elever, men har nu varit verksamma ensemblelärare i flera år. Därför anser vi att våra erfarenheter och kunskaper är av stor vikt när vi analyserar resultaten. Det är på grund av våra förförståelser vi kunnat genomföra en sådan här studie då vi tillsammans med informanterna har liknande förförståelser om hur feedback kring sväng och tajm ser ut.

Brinkkjær och Høyen (2020) skriver att inom den filosofiska hermeneutiken finns förhållningsättet att människor föds in i en värld full av existerande mening och att det är närmast omöjligt att ställa sig utanför och studera den neutralt. Därför kan människans syn på världen aldrig vara objektiv eftersom en är enormt präglad av människors förförståelser och fördomar. Vi författare har en språklig och kulturell förförståelse om ensembleundervisning och vi har dessutom haft förmånen att träffa otaliga ensemblepedagoger som skapat mening för våra förförståelser. Utifrån det har vi kunnat dra legitima slutsatser som denna studie landar i.

8.6 Slutsats

Under vårt arbete med denna studie har några teman visat sig vara viktiga. Dessa teman skulle kunna betraktas som den här studiens slutsats, eller i alla fall någonting på vägen mot en slutsats i detta ämne. Vår första forskningsfråga är: Vilka begrepp och metoder kring sväng och tajming använder lärare i sin undervisning? Alla informanter talade om pedagogiska strategier kopplade till lyssning, diskussion, och att bryta ner musiken för att konkretisera den. Vår andra forskningsfråga är: Hur uppfattar lärare att feedbacken har blivit förstådd av eleverna? Såväl våra informanter som den tidigare forskningen vi gått igenom (Ahlberg (2001), Backlund (1991), Ericsson & Lindgren (2011), Hattie (2012), Lindgren (2006), Maltén (2000), Nilsson & Waldemarson (2011)) behandlar gruppdynamiken och den mellanmänniska kommunikationen som avgörande för att lärarens återkoppling ska nå fram till eleverna på ett bra sätt. Flertalet informanter, såväl som en del litteratur (Ericsson (2006), Ericsson & Lindgren (2013), Green & Gallway (1986), Schenck (2000)) diskuterar vikten av att läraren dels kan sitt musikaliska hantverk, dels förmår entusiasmera och imponera på eleverna. Vår tredje och sista forskningsfråga handlar om hur lärare ser på att använda konkret respektive metaforisk feedback. I denna fråga har vi landat i icke-svaret; *det som funkar, funkar*. Alla typer av återkoppling har förutsättning att fungera i ett sammanhang med en kunnig och entusiasmerande lärare, i en vänskaplig grupp med god gruppdynamik, där läraren har någon form av strategi eller tanke bakom hur undervisningen ska bedrivas.

9. Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur.
- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen: en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Backlund, B. (1991). *Inte bara ord - En bok om talad kommunikation*. Studentlitteratur.
- Blake, R.R. & McCanse, A.A. (1991). *Grid-metoden: värderingar och ledarskapsdiagnoser*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi/Almqvist & Wiksell.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020) *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Bryman, A. (1995). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö Academy of Music.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Högskolan i Halmstad.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-13978>
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Studentlitteratur.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2013). Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, 1(1) 1653-1868.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:578711/FULLTEXT02.pdf>
- Green, B. & Gallwey T, W. (1986). *The Inner Game Of Music*. Pan Books.
- Hattie, J. (2012) *Synligt lärande för lärare*. Stockholm Natur och Kultur.
- Kramer, J, D. (1988) *The Time of Music*. Schirmer Books

- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Studentlitteratur.
- Nilsson, B., & Waldemarson, A-K. (2011). *Kommunikation för ledare*. (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Schenck, R. (2000). *Spelrum - en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Bo Ejeby förlag.
- Strandberg, B. (1998) *It's About Time*. Uppsala
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
- https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf
- Wallen, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (2 uppl.) Studentlitteratur AB
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik* (2 uppl.) Norstedts akademiska förlag

Bilaga 1



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Samtycke till att delta i forskningsprojekt

Jag, Arvid Filipsson och jag, Daisy Delén, går sista terminen på Musikhögskolan i Malmö där vi studerar på ämnesläroartutbildningen med inriktning pop & rock. Vi kommer att ta examen våren 2023. Vi genomför just nu en studie där vi undersöker lärares strategier gällande feedback om sväng och time i ensemble. Det vi vill undersöka är hur lärare ger feedback, vilka metoder som finns samt i vilken utsträckning det ges konkret och metaforisk feedback.

Vi kommer att genomföra kvalitativa semi-strukturerade intervjuer för att få detaljerade svar och uppfattningar som rör vårt ämne.

Deltagandet är anonymt och ingenting kommer att filmas. Men för att vi ska kunna genomföra denna studie med god forskningsetik så behöver vi ett skriftligt samtycke. Vi har inhämtat Lunds Universitets godkännande till att genomföra studien. Allt insamlat material, personuppgifter och samtyckesblanketter kommer att förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö.

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....

Bilaga 2

Intervjuguide

1. Har du en särskild tanke/strategi inför dina ensemblelektioner?
2. Hur har du själv lärt dig att ge feedback? Litteratur? Didaktiklärare?
3. Ger du generellt metaforisk eller konkret feedback?
4. Vilken är den största utmaningen med den här typen av feedback (metaforisk/konkret)
5. Upplever du att det går att ge den här typen av feedback på olika musikaliska nivåer?
6. Upplever du att olika instrumentgrupper har olika svårt att ta till sig feedback om sväng?
7. Tror du att det är skillnad beroende på vilket huvudinstrument läraren har?
8. (Berätta om ett tillfälle då du upplever att eleverna förstått feedback du gav kring sväng.)
9. (motsatsen)